

ANAIS DA III CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ONLINE DE EDUCAÇÃO SEXUAL



BRASIL/2015



ORGANIZADORAS

Célia Regina Rossi/UNESP

Gabriela Maria Dutra de Carvalho/UDESC

Luciana Kornatzki/FURG

Paula Regina Costa Ribeiro/FURG

Teresa Vilaça/Universidade do Minho

ANAIS DA III CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ONLINE DE EDUCAÇÃO SEXUAL

BRASIL/2015



Os trabalhos publicados nos **Anais da III Conferência Internacional Online de Educação Sexual – III COES**, no que se refere à correção, conteúdo, linguística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos/a autores/as.

Brasil, 05 a 07 de novembro de 2015.

<http://www.coesinternacional.com/2015/>

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-8302-062-2



ORGANIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Brasil

- Centro de Análise e Planejamento Ambiental - CEAPLA/ IGCE - campus Rio Claro.
- Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental - CECEMCA – IGCE - campus Rio Claro.

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/Brasil

- Centro de Educação Distância - CEAD
- Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED

Universidade Federal do Rio Grande - FURG/Brasil

- Secretaria de Educação a Distância – Sead.
- Instituto de Educação – IE.
- Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – Ceamecim.

Universidade de Lisboa/Portugal

- Instituto de Educação.
- UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação.

Universidade do Minho/Portugal

- Instituto de Educação.
- Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

Instituto Universitário da Maia/Portugal

- Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento.
- Observatório da Sexualidade/UNIDEP.

Diagramação: Thais Cristine Andreotti - CEAPLA/CECEMCA-IGCE/UNESP/Rio Claro

Plataforma utilizada: CISCO WEBEX



APOIO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina – FAPESC

COMISSÃO COORDENADORA BRASILEIRA

Célia Regina Rossi - *Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Grupo GEISEXT - Cecemca. Brasil.*

Gabriela Maria Dutra de Carvalho – *Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), LabEduSex CEAD/UDESC e Grupo EDUSEX. Brasil.*

Luciana Kornatzki - *Fundação Universidade Federal do Rio Grande*

Graziela Raupp Pereira – *Universidade de Aveiro (UA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Brasil.*

Paula Regina Costa Ribeiro - *Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE Brasil.*

Vera Márcia Marques Santos - *Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), LabEduSex CEAD/UDESC e Grupo EDUSEX. Brasil.*



COMISSÃO COORDENADORA GERAL

Dhilma Lucy de Freitas - GRUPOS GEISEXT, LabEdusex e EDUSEX. Portugal.

Dulce Mourato - Investigadora GEISEXT, - Universidade de Lisboa. Portugal

Graziela Raupp Pereira – Universidade de Aveiro (UA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Brasil.

Isabel Chagas - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Grupo GEISEXT. Portugal.

Marisalva Fávero – Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Portugal.

Marta Caseirito – Universidade de Lisboa, Docente de informática no Agrupamento de Escolas José Afonso, Investigadora do GEISEXT.

Paula Almeida Costa - Universidade de Lisboa, Investigadora do GEISEXT.

Teresa Vilaça - Instituto de Educação da Universidade do Minho (IEUM). Portugal.

Vera Márcia Marques Santos - Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC), LabEduSex CEAD/UDESC e Grupo EDUSEX. Brasil.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Claudia Bortolozzi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brasil

Andreza M. de Castro Leão

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brasil

Célia Regina Rossi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, Brasil

Cláudia Faria

Universidade de Lisboa, Portugal

Claudia Viana

Universidade de São Paulo, Brasil

Claudia Maria Ribeiro

Universidade Federal de Lavras, Brasil

Constantina Xavier Filha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Cristina Lacerda

Faculdade de Psicologia - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil

Dhilma Lucy de Freitas

GEISEXT, Portugal

Duarte Vilar

Associação para o Planeamento da Família, Portugal

Dulce Mourato



GEISEXT, Portugal

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Félix López

Universidade de Salamanca, Espanha

Filomena Teixeira

Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Graziela Raupp Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Helena Altmann

Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil

Isabel Chagas

Universidade de Lisboa, Portugal

Joanalira Corpes Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Brasil

Mary Neide Figueiró

Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

Marisalva Fávero

Instituto Superior da Maia, Portugal

Nuno Santos Carneiro

ELOS: Núcleo de Terapia, Educação, Formação e Investigação, Portugal

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Brasil

Paula Almeida Costa

GEISEXT, Portugal



Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Rogério Diniz Junqueira

*INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Brasil*

Rosana Cintra

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Silvana Goellner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Sônia Maria Martins de Melo

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Teresa Vilaça

Universidade do Minho, Braga, Portugal

Vera Márcia Marques Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
E-OFFICINAS.....	14
ARTEFATOS E PEDAGOGIAS CULTURAIS: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA	15
CORPO, DESEJO E DIÁLOGO: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NO TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES.....	18
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	21
GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA E OUTROS CAMPOS DISCIPLINARES.....	28
GESTÃO ESCOLAR DIALOGANDO COM GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DOS DIREITOS HUMANOS E DAS ARTES.....	31
LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: ALGUMAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	33
OFICINA PIPO E FIFI: O PROJETO DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL QUE ESTÁ VIAJANDO PELO MUNDO.....	36
RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL.....	37
SOFTWARE EDUCATIVO COMO FERRAMENTA PARA A PREVENÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL	38
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL	42
A EXPERIÊNCIA DO BACHILLERATO POPULAR MOCHA CELIS PARA O COLETIVO TRANS	43
A METODOLOGIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS CONTOS DE FADAS: UMA ANÁLISE EMPÍRICA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS	52
A ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA E ESCOLA FRENTE À DIVERSIDADE.....	68
AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS OU HOMOAFETIVAS E ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	81



CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS SOBRE O CORPO HUMANO E SUAS DIFERENÇAS SEXUAIS	95
EDUCAÇÃO SEXUAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATO DE PROGRAMA EM CONTEXTO DE LAR RESIDENCIAL.....	106
EDUCAÇÃO SEXUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE SEU PAPEL COMO EDUCADOR SEXUAL DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA	113
EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E GÊNERO: DESAFIOS PARA OS EXECUTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	123
ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL, QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	131
EXPECTATIVAS DE MÃES SOBRE A SEXUALIDADE DE FILHOS AUTISTAS	150
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES: AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AÇÃO	166
GÊNERO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE CURRICULAR E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO DOS GAÚCHOS/MT	176
JUVENTUDES, SEXUALIDADES E PREVENÇÃO DE IST, VIH/SIDA, EM MUNICÍPIOS PARAENSES: PROPOSIÇÃO DE ESQUETES TEATRAIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	187
MARCAS DA SEXUALIDADE CONSTRUÍDAS PELA HISTÓRIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA O APARECIMENTO DA HOMOFOBIA.....	202
MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE EM BELO HORIZONTE- MG	228
MULHERES BARBADAS: MONSTROS, ABJETOS, INTERSEXUAIS	243
MUSICA E MULHER SOB A ÓTICA DAS IDENTIDADES: A CONCEPÇÃO DA MULHER RETRATADA PELOS DIFERENTES GÊNEROS MUSICAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL.....	256
O ESTIGMA E A EDUCAÇÃO SEXUAL: UM PANORAMA QUEER.....	271
OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZADO.....	285
PERCEÇÕES DE MÃES ADOLESCENTES SOBRE AS CAUSAS DA GRAVIDEZ: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	296



PROGRAMA “PARA MULHERES NA CIÊNCIA”: ANALISANDO NARRATIVAS DE MULHERES CIENTISTAS	311
PROJETO DE FUTURO NA DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS/AS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE PORTUGAL	325
PROJETO VALE SONHAR: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS	343
RECURSO EDUCACIONAL ABERTO COMO POSSIBILIDADE NA PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL	357
SEXUALIDADE E CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EDUCATIVAS	374
RELATOS DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL.....	391
“DO <i>SELFIE</i> AO PUM!”: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA	392
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA, SIM ! MAS EM PARCERIA COM OS RESPONSÁVEIS / TUTORES DA CRIANÇA	400
EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO	407
GEMIS: A EXPERIÊNCIA COLETIVA DE REFLEXÃO SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DO JORNALISMO.....	420
MOSTRA CULTURAL DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DE DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE	430
OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NA ALFABETIZAÇÃO: DANDO VOZES ÀS CRIANÇAS	439
RELATO DE UMA PRÁTICA PROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEXUALIDADE.	446
SEXO, GÊNERO E AFETOS – PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR	454
SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIL: DIALOGANDO COM PAIS E MÃES	463



APRESENTAÇÃO

A III Conferência Internacional Online de Educação Sexual (III COES) configura-se a partir de uma parceria entre universidades brasileiras e portuguesas, respectivamente: Universidade Estadual Júlio Mesquita – UNESP, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e o Instituto Universitário da Maia.

A III COES tem como tema norteador **Sexualidades, gêneros e cidadania em espaços educativos**. Assim, são tratadas as temáticas das sexualidades, gêneros, cidadania, violências, infâncias, adolescências, formação de professores/as, entre outras relacionadas à educação sexual, tão significativas na contemporaneidade.

Essas temáticas estão articuladas na produção do currículo escolar, como também nos espaços sociais, implicados na produção e no intercâmbio de significados.

Consideramos que a abordagem desses temas é necessária para a defesa dos direitos humanos e para a garantia do exercício da cidadania, do respeito, da dignidade e da liberdade.

A III COES, por ser um evento totalmente online, amplia as possibilidades de participação a interessados/as de qualquer localização geográfica. Mesmo a distância, as tecnologias digitais aproximam e potencializam a partilha de conhecimentos e diálogo sobre os temas do evento entre pesquisadores/as e participantes do evento.

Os anais apresentam os textos dos trabalhos que foram apresentados na forma de e-oficinas, pesquisas e relatos de práticas em educação sexual.





E-OFFICINAS





ARTEFATOS E PEDAGOGIAS CULTURAIS: POTENCIALIDADES PARA A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Juliana Lapa Rizza

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
ju_rizza@yahoo.com.br

Cristina Monteggia Varela

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
crizokah@gmail.com

Resumo

A proposta dessa e-Oficina é promover a discussão sobre as potencialidades do uso de artefatos culturais no desenvolvimento de práticas e projetos para a Educação para a Sexualidade. Ao discutirmos artefatos culturais, os entendemos como resultados de processos de produção cultural que contém pedagogias culturais, que ensinam modos de ser e estar no mundo construindo e reproduzindo significados sociais. Assim, empreender um movimento de análise desses artefatos culturais é fundamental para desnaturalizar as representações sobre corpos, gêneros e sexualidades, de modo a proporcionar a professores/as e pesquisadores/as dos diferentes campos de conhecimento da educação subsídios para a promoção da Educação para a Sexualidade.

Palavras-chave: educação para a sexualidade; artefatos culturais; pedagogias culturais; educação.

As pedagogias culturais, enquanto processos sociais que ensinam, estendem-se a todos os espaços implicados na produção e no intercâmbio de significados, ou seja, a educação ocorre em diversos espaços sociais, incluindo, mas não se limitando ao espaço escolar.

No entanto, a escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre corpos, gêneros e sexualidades e, nesse sentido, torna-se importante agregar em suas práticas pedagógicas diversos artefatos culturais, afim de desnaturalizar tais representações possibilitando a construção de outras formas de ser e estar no mundo. Assim é de grande relevância promover espaços de discussão e





compartilhamento de conhecimentos e experiências entre professores/as e pesquisadores/as no que tange a utilização dos artefatos culturais no espaço escolar para a promoção da Educação para a Sexualidade.

Mobilizadas por essas discussões temos como objetivos para realização dessa e-Oficina: promover a discussão sobre as potencialidades do uso de artefatos culturais no desenvolvimento de práticas e projetos para a Educação para a Sexualidade, e, analisar diversos artefatos – peças publicitárias, músicas, videoclipes, charges, revistas, jornais, programas televisivos e radiofônicos, videogames, entre outros -, buscando problematizar e desnaturalizar suas representações sobre corpos, gêneros e sexualidades.

Para promover tais discussões elencamos algumas temáticas que consideramos fundamentais para embasar as discussões e possibilitar o aprofundamento teórico e prático acerca do tema da e-Oficina. Primeiramente pretendemos apresentar e problematizar alguns conceitos, dentre eles, o conceito de artefatos culturais e pedagogias culturais. Entrelaçado a essas questões destacaremos o que compreendemos por educação para a sexualidade e a importância de sua promoção na prática pedagógica dos/as professores/as e pesquisadores/as no espaço escolar.

Para incitar esse debate utilizaremos algumas estratégias com o objetivo de instigar os/as participantes da e-Oficina sobre a relevância de discutir e analisar os artefatos culturais de modo a compreender que as representações produzidas por esses artefatos são resultado de processos históricos, sociais e culturais e estão imbricados na produção dos sujeitos, a partir de pedagogias culturais, ensinando modos de ser e estar no mundo.

A proposta da e-Oficina está organizada em dois momentos, um de base teórica e outro com movimentos de análise de algumas produções culturais. Primeiramente, será realizado o aprofundamento teórico dos conceitos de Artefato e



Pedagogia Cultural, a partir de uma apresentação em Power Point, seguida de debate. E no segundo momento, apresentação e análise de diferentes artefatos: filmes, animações, livros de literatura infanto-juvenil, videogames, comerciais, músicas, entre outros.

Através dessas discussões pretende-se desnaturalizar os regimes de verdade legitimados por alguns artefatos, os quais vêm construindo e reproduzindo significados sociais, por meio de pedagogias culturais.

Referências bibliográficas

Magalhaes, J. C. (2015) *Gênero e Ciência: analisando alguns artefatos culturais*.

Recuperado em 12 agosto, 2015, em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-169-191.pdf>.

Magalhaes, J. C. & Ribeiro, P. R. C. (2015). *Meninos têm mais neurônios que as meninas? Discutindo pedagogias culturais e representações de gênero*.

Recuperado em 12 agosto, 2015, de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_genero/Trabalho/04_56_42_Meninos_tem_mais_neuronios_que_as_meninas__Discutindo_pedago.pdf.

Silva, F. F. & Silva, B. O. da. (2014). Goldie Blox “Brinquedos para as futuras engenheiras”: problematizações sobre as implicações dos artefatos culturais na constituição dos gêneros. In J. C. Magalhaes & P. R. C. Ribeiro (Orgs.). *Educação para a Sexualidade*. (pp. 215-230). Rio Grande: Ed. FURG. (Coleção cadernos pedagógicos da Ead).



CORPO, DESEJO E DIÁLOGO: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NO TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES.

Elânia Francisco Lima

Mestranda em Educação Sexual pela FCL/UNESP - Araraquara

lima.elaniafrancisca@gmail.com

Resumo

A e-oficina apresentará aos profissionais que atuam na educação formal e não-formal com adolescentes de 14 à 17 anos, tendo como eixo, os quatro elementos que compõem a Sexualidade (sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e papéis de gênero). Por meio de ferramentas lúdicas como música, poesia, dinâmicas e grupos de discussão, serão apresentadas formas de iniciar um processo de intervenção com adolescentes sobre Educação em Sexualidade, levando em consideração a fase peculiar de desenvolvimento, suas condições socioeconômicas, psicológicas e culturais. Os participantes desta e-oficina terão espaço para expor suas vivências, repensar suas práticas e (re)construir, conjuntamente, novas formas de diálogo com adolescentes sobre sexualidade e gênero.

Palavras-chave: educação em sexualidade; gênero; adolescentes.

Justificativa

Desde o ano de 1990, adolescentes brasileirxs passaram a ser amparadxs por uma legislação específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nesse documento há um conjunto de leis que visa garantir o acesso aos direitos básicos dessa população, com absoluta prioridade, sempre respeitando sua fase peculiar de desenvolvimento.

Isso também significa que, ao se formular políticas para trabalhar a temática Sexualidade de Crianças e Adolescentes, os setores públicos devem compreender e levar em consideração que essa parcela da população está numa fase que necessita de atenção diferenciada e que a utilização de recursos lúdicos deve ser pensada





cuidadosamente visando fomentar um processo saudável de descoberta de si e de seus desejos.

Existem documentos norteadores do trabalho dentro do tema Sexualidade para as políticas de Saúde, Educação, Lazer e Cultura que possuem ricas reflexões e sugestões para o desenvolvimento de dinâmicas, contudo ainda há pouco espaço para se discutir e pensar as peculiaridades territoriais e culturais.

Pensando na importância do diálogo na construção de estratégias de trabalho sobre Sexualidade com o público adolescente, essa e-oficina visa proporcionar um momento de discussão de metodologia do o trabalho diário com adolescentes dentro dos diversos setores públicos de cuidado e dos espaços informais de educação de adolescentes.

Objetivos

Objetivo geral

Construir metodologia de trabalho para profissionais que atuam com adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, sobre a temática Educação em Sexualidade.

Objetivos específicos

- Discutir a sexualidade em sua plenitude, para além do ato sexual.
- Apresentar materiais lúdicos para o trabalho de Educação em Sexualidade com adolescentes.
- Fomentar debate sobre as potencialidades do trabalho em Sexualidade com adolescentes.

Metodologia/atividades a serem realizadas





A atividade será iniciada com a apresentação dos participantes da e-oficina e da oficinaira.

Será pedido que cada pessoa aponte alguma dificuldade ou receio no que diz respeito ao trabalho com adolescentes sobre Sexualidade, estes apontamentos serão anotados pela oficinaira para uso no decorrer da atividade.

Em seguida haverá a exposição do conteúdo sobre os elementos que compõem a sexualidade (sexo biológico, identidade de gênero, orientação sexual e papéis sexuais). Durante a apresentação os participantes poderão dialogar com a oficinaira, compartilhando suas opiniões, dúvidas e experiências sobre o conteúdo exposto.

Também será apresentado o vídeo “Sexualidade” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0nb5EPzAxr4>) como disparador da discussão.

Realizar-se-á o resgate das falas apresentadas pelos participantes e será iniciada uma dinâmica de levantamento de “ações potentes” para cada “dificuldade ou receio” apontado inicialmente.

A e-oficina será conduzida, a partir desse momento, com apresentação de materiais já utilizados pela oficinaira em atividades com adolescentes da cidade de São Paulo (músicas, poesias, textos, jogos...). Os participantes também poderão expor experiências e conteúdos já utilizados em ações que geraram bons desdobramentos.

Por fim, será pedido que cada participante avalie a e-oficina e exponha sua opinião sobre os conteúdos e recursos metodológicos apresentados.



EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS

Valdira Vieira da Rocha

Secretaria da Educação do Estado de Sergipe

valdira.rocha@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho abordará a educação sexual dentro de uma perspectiva emancipatória e buscará contribuir para a formação do professor, por meio reflexões e da sugestão de atividades práticas que abordem a educação sexual de forma ampla e de maneira contextualizada crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Sexualidade; educação sexual; formação do professor; diversidade; combate a violência.

A educação sexual na escola presente nos PCNs, devendo ser trabalhada de maneira inter e transdisciplinar, contudo ela ainda continua ausente da escola e ainda é percebida como um assunto polêmico. Porém, hoje mais do que nunca se faz necessário e urgente a união entre família e escola na tarefa de educar sexualmente os jovens. Pesquisas apontam o crescente número de casos de pedofilia e abuso sexual envolvendo a internet, jovens estão sendo alvos de discriminação e homofobia nas escolas, infelizmente os números de casos de AIDS, continuam aumentando no Brasil, além de ainda ser grande o número de adolescentes grávidas em nosso país, todos estes fatores apontam para a necessidade de haver a efetiva implantação da educação sexual na escola.

Sendo que a educação sexual, não pode se limitar apenas as questões preventivas e biológicas, visto que ela é muito mais ampla sendo construída culturalmente e envolvendo aspectos bio-psico afetivo, emocional, histórico e até espiritual do indivíduo, desse modo a educação sexual que propomos é a educação sexual emancipatória, que proporcionar ao discente a construção de conhecimentos críticos e a reflexão a respeito da sexualidade livre de tabus, mito e preconceitos,





sendo que para isto é fundamental que o professor que pretende abordar a além de ter esta vontade esteja preparado para discorrer e debater sobre as sexualidade(S)sem emissão de juízo de valor ou doutrinamento.

No presente trabalho pretendemos discorrer brevemente sobre a história da educação sexual abordando diferentes modelos e alguns conceitos atrelados a esta temática, em como discutir algumas práticas realizadas por professores abordando esta questão, além de promover debate e sugerir atividades práticas para que os profissionais interessados desenvolvam em suas aulas.

Referencial teórico

Percebemos que a sexualidade não encontra espaço nem em casa nem na escola, sendo que muitas vezes quando esta é tratada na escola esconde-se sob o véu da saúde e da prevenção, deixando de lado o espaço para o debate e as reflexões a respeito de todas as suas diferentes formas de se manifestar.

A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade de função de reproduzir. Em torno dos sexos cala. O casal legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo (...) reservando-se o princípio do segredo (Foucault, p.10).

A educação sexual de acordo com Vitelo apresenta-se por meio de quatro modelos, citados a seguir: Modelo Demográfico, Modelo Médico, Modelo Feminista e o modelo Humanista: que coloca o processo educativo como meio de atingir a felicidade, priorizando o sexo prazeroso e sem vítimas, isto é, sem que se provoquem danos aos outros nem a si mesmo. ” (Vitiello, 1995, pp.22-23).

De acordo com Nunes e Silva foi nos anos 60 que surgiram no Brasil, de forma mais eficaz, as primeiras tentativas e abordagens de uma possível Educação Sexual na escola.



Distantes da revolução sexual euro americana, nossos educadores e pais pioneiros na educação sexual de seus filhos propunham uma educação sexual normativa e parenética. Já na década seguinte, a educação sexual era do tipo médico biologista, inspirada nas descrições das funções reprodutivas, centrada nas informações, voltada para uma abordagem higienista e médico profilático. Com a chegada da década de 80, os discursos pela liberdade feminina começaram a se solidificar, havendo, contudo, uma forte mitificação da autonomia feminina através de discursos ainda cheios de preconceitos, os quais enquadravam e segmentarizavam o trabalho feminino.

Já na década de 90, surge um modelo que pode ser definido como consumista quantitativo, este não está presente na escola estando, porém nas instituições sociais, na mentalidade social dominante, na propaganda e na representação do padrão homem mulher. Este modelo é dominante na sociedade de massa tendo reduzido a revolução sexual de fundamentos filosóficos e políticos a uma prática sexual desumanizada e como objeto de consumo, tendo como seu principal veículo a mídia (Nunes e Silva, 2000, p. 16).

Na primeira década do ano 2000 podemos notar uma preocupação por parte de educadores e de estudiosos sobre o tema, que objetivam trabalhar a Educação Sexual, sem se prenderem somente a aspectos físicos, biológicos e preventivos além de também não mais se pautarem por preconceitos, tabus, ou aconselhamentos, procurando abordar a homossexualidade masculina e feminina, os direitos dos GLBTs, a igualdade de gêneros, diversidade sexual e o combate as violências sexuais.

[...]a escola é apontada como um importante instrumento para veicular informações sobre formas de evitar a gravidez e de se proteger de doenças sexualmente transmissíveis, chegando se a ponto de afirmar que quanto mais



baixa a escolaridade, maior o índice de gravidez entre adolescentes (Altmann, 2001, p.2)

(...)Não se faz educação sexual de maneira dogmática e doutrinária. Nem todavia se pode sustentar um projeto de educação sexual sobre o voluntarismo espontaneísta, mesmo aquele carregado de boas intenções e altruísmo. A vontade deve ser o motor das práticas transformadoras mas esta somente se completa com a consciência crítica que deve ser sistematicamente buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e de aprofundamento (Nunes e Silva, 2000, p.109).

Conceitos Chave

A educação sexual não implica em ensinar ou direcionar o desejo sendo que as formas de se vivenciar esse desejo sofre influências culturais e históricas do espaço no qual o sujeito está inserido. Além de que o papel masculino e o feminino também são diretamente influenciados por estes aspectos os quais oscilam de povo para povo e de época para época

(...) assim o conceito de gênero se refere as relações entre mulheres e homens mulheres e mulheres, homens e homens. Todas essas relações podem expressar desigualdades, fazendo com que alguns tenham mais poder do que outros e mais poder sobre os outros. (Brasil,2006, p.41)

Dessa forma, acreditamos no papel da escola em educar pessoas para a vivência de valores que destaquem a convivência harmoniosa entre as pessoas independente da raça, do sexo ou da opção sexual.

(...) a Sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente físicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras sociais que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente. (Brasil, 2011, p.13).

No mesmo material, acima citado, encontramos a seguinte definição para Sexo: “O sexo biológico é constituído pelas características fenotípicas (...) e genotípicas (...) presentes em nossos corpos” (Brasil, 2011, p.14).



Quando buscamos novas formas de conceber o corpo, o desejo e a sexualidade, de uma maneira científica, humanista e significativa subjetivamente, estão propondo uma nova educação sexual, a Educação Sexual Emancipatória quer dizer aquela que promove a emancipação, autonomia, responsabilidade afetiva e social, aquela educação que se baseia em elementos da ciência, que respeita homens e mulheres como iguais, que propõe práticas sociais de solidariedade, afetividade e convivência entre os sexos, em todas as fases e idades (Nunes & Silva, 2000).

Objetivos

Refletir acerca da educação sexual e sobre o papel do professor para a implantação efetiva e crítica da educação sexual na escola.

Contribuir para a fomentação da discussão sobre a educação sexual na escola dentro de uma perspectiva emancipatória, apresentando sugestões práticas para a abordagem da sexualidade em sala de aula.

Combater a violência, o cyber bullying, a homofobia, o sexismo e discutir acerca da relação internet x sexualidade e o aumento da violência sexual.

Metodologia

Discussão sobre os filmes: Disconnect e Homens, Mulheres e Filhos. Espaços para que os professores participantes elaborem propostas. Apresentação de sugestões de oficinas a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

- 1- Produção de peça teatral abordando o bullying e o sexting.
- 2- Dinâmica trocando de papéis (Criar situações e diálogos envolvendo situações do cotidiano, nas quais meninos desenvolvam atividades atribuídas ao sexo feminino e vice e versa).



- 3- Proposta de atividade envolvendo meninas em esportes considerados masculinos e meninos na dança e esportes considerados femininos.
- 4- Palestra sobre cuidados a se ter quando se usa a internet para se prevenir de abuso e pedofilia.
- 5- Formação de grupos de discussão sobre a sexualidade.
- 6-Elaboração de um diário sobre esta temática.
- 7-Criação de jornal, site ou blog da escola abordando este e outros temas do interesse dos discentes.

Avaliação

Será por meio de discussões continua e qualitativa de forma a contribuir para a eficiente aplicação do projeto. A fim da melhoria das atividades desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 2 (9), 575585.
- Brasil (2006). *Saúde e Prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e educação*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2011). *Adolescentes e jovens para educação entre pares: Saúde e Prevenção nas Escolas: Gêneros*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2011). *Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectoralidade*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Nunes, C. Silva, E. (2001). *Sexualidade(s) Adolescentes(s): Uma abordagem didática das manifestações da sexualidade na adolescência*. Florianópolis, SC: Sophos.

Nunes, C., Silva, E. (2000). *A educação Sexual da criança*. Campinas, SP: Autores associados.

Vitiello, N. (1995). A educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 1(1).





GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA E OUTROS CAMPOS DISCIPLINARES

Alexandre Gomes Soares

Universidade de São Paulo
prof.alexhis@gmail.com

Hamilton Édio Dos Santos Vieira

Universidade Federal de São Carlos
hamiltonv@hotmail.com

Resumo

A presente e-oficina propõe uma reflexão sobre a importância da temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual a partir do ensino de História, e na possibilidade de pensar a área de Ciências Humanas, bem como uma abordagem com outros campos disciplinares. Tais temáticas têm sido abordadas de que forma na educação básica? Como pensar em cidadania, direitos humanos na educação básica? Quais são os limites e possibilidades de atuação destes profissionais no cenário escolar na abordagem destes marcadores sociais? É possível pensar os saberes acadêmicos e da disciplina como espaços de reflexão e discussão das relações de gênero e sexualidades?

Palavras-chave: Formação e Saberes Docentes; Disciplina História; Gênero; Sexualidade; Diversidade sexual.

Os marcadores sociais de gênero, sexualidade e diversidade no campo das Ciências Humanas, vem passando por diversas indagações, inclusive na disciplina História. Tais questões tornaram-se ainda mais visíveis com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9294/96) e com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999, documento este que indica diretrizes específicas para cada área na educação básica. Além disto, o Plano Nacional de Educação tem uma função muito importante no reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais na nossa sociedade.

A presente e-oficina propõe uma reflexão sobre a importância da temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual na disciplina de História, e para a área de Ciências Humanas, pois segundo Selva Guimarães (2010) ao refletirmos sobre a





definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. A autora se baseia em Sacristán para definir que o currículo é uma construção social, “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado” (1998, p.34); portanto, uma opção cultural. Para Goodson, inspirado em Hobsbawn, o currículo “(...) é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição”. (1995, p 27).

Para Soares (2012) refletir sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na disciplina de História é feita pelas possibilidades que ela proporciona de desenvolver nos educandos o reconhecimento da diversidade de sujeitos na História, bem como o ato de reconhecer-se como sujeito, além de proporcionar leituras da atuação desses sujeitos no ambiente escolar e na sociedade. Neste sentido. A disciplina História não é a única com a possibilidade de abordar essas questões, mas tem como objeto de estudo a humanidade no tempo e no espaço. De fato, a historiografia, ao ser crítica e ao buscar novas formas de analisar as fontes, possibilita aos educandos o espaço para perguntas sobre as questões de gênero e diversidade, a partir de suas experiências.

Ainda neste sentido, Vieira (2014) ressalta que a escola é o espaço do possível no desejo de construir um projeto democrático que contemple a diversidade sexual. É no cotidiano escolar que há um grande aporte para se pensar sobre os princípios de direitos humanos e cidadania para todos/as, e o/a professor/a pode desempenhar papel fundamental nesse processo, a partir de sua prática docente.

A proposta desta e-oficina propõe uma reflexão sobre os marcadores sociais de gênero, sexualidade e diversidade na disciplina História, bem como outros campos disciplinares?



Referências bibliográficas

- Guimarães, S. (2010). A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais* (pp. 1-13). Belo Horizonte: UFMG.
- Soares, A. G. (2012). *Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional*. Dissertação de Mestrado..
- Vieira, H. É. dos S. (2014). *A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual*. Dissertação de Mestrado.



GESTÃO ESCOLAR DIALOGANDO COM GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DOS DIREITOS HUMANOS E DAS ARTES

Alexandre Gomes Soares

Universidade de São Paulo

prof.alexhis@gmail.com

Dodi Leal

Universidade de São Paulo

dodi@usp.br

Resumo

A presente e-oficina propõe uma reflexão sobre a atuação da gestão escolar (gestora/es/diretoras/es, coordenadoras/es) no cotidiano das escolas no tocante as dimensões de gênero, sexualidade e diversidade, direitos humanos e artes. A partir desses apontamentos iniciais indaga-se como tem sido as percepções das coordenações pedagógicas, dos gestores escolares sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no cotidiano escolar? Quais são os limites e possibilidades de atuação destes profissionais no cenário escolar na abordagem destes marcadores sociais ?

Palavras-chave: Gênero e sexualidade; Diversidade; Gestão escolar; Direitos Humanos; Artes.

A discussão sobre gestão escolar é um campo que vem passando por várias discussões, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9294/96) e por outros marcos normativos no âmbito educacional, tais como o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e (2011-2020)¹. Neste sentido, a gestão escolar que visa um processo de ensino e aprendizagem baseados nos princípios democráticos requer o conhecimento reconhecimentos de todos os sujeitos que estão inseridos na escola e fora dela.

¹ Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação foi aprovado apenas em 2014 por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com uma longa discussão .



Além disto, Cury (2007, p.489) ressalta que a gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais comprometidos.

A proposta desta e-oficina propõe uma reflexão sobre a atuação da gestão escolar (gestor@s/diretor@s, coordenador@s) no cotidiano das escolas no tocante as dimensões de gênero, sexualidade e diversidade, direitos humanos e artes. A partir desses apontamentos iniciais indaga-se como tem sido as percepções das coordenações pedagógicas, das/os gestoras/es escolares sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade no cotidiano escolar? Quais são os limites e possibilidades de atuação destes profissionais no cenário escolar na abordagem destes marcadores sociais ? Como a coordenação pedagógica e a gestão escolar podem apoiar que haja espaços para trabalhos expressivos que abordem gênero e sexualidade? De que forma a arte pode se configurar como um dispositivo para articulação de demandas e diálogo entre a comunidade escolar? De que forma as produções em arte podem abordar os Direitos Humanos no que diz respeito aos assuntos de sexualidade e gênero na escola?



LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: ALGUMAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Caroline Amaral

Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG

carolinefurgletras@gmail.com

Luciana Kornatzki,

Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG

lukornatzki@gmail.com

Resumo

Esta e-oficina busca possibilitar aos profissionais da educação algumas discussões e propostas pedagógicas para a educação para a sexualidade a partir de obras de literatura infantil. Buscamos problematizar as temáticas, corpos, gêneros e sexualidades presentes em algumas obras, compreendendo-as como artefatos pedagógicos que promovem pedagogias culturais. Pretende-se também possibilitar algumas estratégias pedagógicas em educação para a sexualidade a partir da utilização dessas obras com crianças.

Palavras-chave: Educação para a sexualidade; literatura infantil; artefatos culturais.

Esta e-oficina se propõe a dar a conhecer a professoras e professores diferentes obras de literatura infantil em formato impresso e digital, bem como refletir sobre as temáticas corpos, gêneros e sexualidades a partir desses livros e possibilitar algumas propostas metodológicas para serem desenvolvidas com crianças em ambiente escolar, no âmbito da educação para a sexualidade.

A e-oficina tem também a intenção de promover reflexões com as/os participantes sobre os livros de literatura infantil como artefatos culturais, que contêm pedagogias, pois ensinam modos de ser e estar no mundo, e que essas pedagogias culturais interpelam os processos de subjetivação das crianças. Assim, contribuem para a produção de corpos, gêneros e sexualidades das/os leitores infantis.





Contudo, dialogar com crianças sobre sexualidades, corpos e gêneros para muitas professoras e professores ainda constitui um trabalho difícil ou problemático. Porém, obras contemporâneas de literatura infantil encontradas em mídia impressa, e inclusive digital, possibilitam a discussão dessas temáticas com crianças, além de ampliar o acesso a essas obras.

É importante, entretanto, refletir com professoras e professores sobre esses livros e suas possibilidades pedagógicas para a formação de sujeitos que respeitem e valorizem a diferença e a diversidade, assim como tenham respostas às suas diversas dúvidas sobre sexualidades, corpos e gêneros. São livros que permitem aos leitores e leitoras o conhecimento de diferentes realidades, sentimentos, situações e formas de experiências de vida. Entretanto, antes de serem utilizadas essas obras, é preciso um olhar atento para os discursos que são produzidos pelos seus textos e imagens. Assim, a problematização dessas obras permite que professoras e professores possam identificar aspectos a serem questionados e problematizados com as crianças.

É fundamental incentivar o olhar estudioso sobre esses livros, pois, ao serem utilizados em práticas pedagógicas em diversas esferas semânticas, se faz necessárias discussões sobre eles. Além disso, a construção de propostas metodológicas a partir dessas obras favorece o desenvolvimento de estratégias que contribuem para produção de conhecimentos com as crianças, a interação e o diálogo com o grupo.

As reflexões a serem construídas a partir das obras de literatura infantil selecionadas abordarão os temas sexualidade, corpos e gêneros no contexto de infância, a partir dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas. O desenvolvimento da e-oficina compreenderá seus fundamentos teóricos, a apresentação e problematização de obras de literatura infantil em educação para a sexualidade, em formato impresso e digital. Por fim, serão apresentadas algumas propostas metodológicas, a partir de algumas obras de literatura infantil apresentadas.



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Referências bibliográficas

Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global.

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (16. Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.





OFICINA PIPO E FIFI: O PROJETO DE PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL QUE ESTÁ VIAJANDO PELO MUNDO.

Caroline Arcari

UNESP - Mestranda em Educação Sexual no Programa de Pós Graduação em Educação Sexual - UNESP - FCLAR - Araquara/SP

Resumo

De acordo com um manual produzido pela ABRAPIA, estima-se que 1 criança é sexualmente abusada a cada 4 segundos; 1 em cada 3 garotas e 1 em cada 4 garotos são abusados sexualmente antes dos 18 anos. Cerca de 90% das vítimas são abusadas por pessoas que elas conhecem e confiam (pais, padrastos, tios, tias, avôs, avós, amigos da família).

Nessa perspectiva, foi criado o projeto PIPO E FIFI, uma ferramenta de proteção que explica às crianças conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos e emoções. De forma simples e descomplicada, o livro ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo, proteção e ajuda. Além da obra, o projeto oferece uma plataforma online de acesso gratuito dirigida à família, profissionais, educadores e crianças. É uma ferramenta lúdica de prevenção da violência sexual infantil que promove o diálogo, a informação e a construção de estratégias de proteção por meio de jogos, literatura, atividades pedagógicas e formação de educadores.

O livro PIPO E FIFI investe na educação sexual como um canal de comunicação à serviço da prevenção. Além disso, mensagens importantes por meio das ilustrações são passadas de modo a auxiliar educador/adulto e aluno/criança na compreensão dos conceitos de violência sexual, bem como os direitos humanos. A obra fornece dados essenciais sobre todo tipo de violência, com ou sem contato físico, além de sugestões de busca de auxílio e denúncia.

Em dois anos, o projeto já formou mais de 5 mil educadores, distribuiu gratuitamente mais de 50 mil cópias do livro, alcançou Espanha, Portugal, Inglaterra, França e países do continente africano e recebeu o Prêmio Neide Castanha de Direitos Humanos, em Brasília, pela contribuição na luta de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Também foi o vencedor do PREMIO CRIANÇA, da Fundação Abrinq e Save de Children.

Palavras-chave: violência sexual; prevenção primária; educação sexual



RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Isabel Chagas

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Grupo GEISEXT. Portugal.

Resumo

Nesta e-oficina são apresentados diferentes cenários de aprendizagem envolvendo o uso de Recursos Educativos Digitais (RED), permitindo que os alunos, ao abordar temáticas no âmbito de sexualidade e género, desenvolvam competências como interagir, expor as suas ideias, comunicar, criar, colaborar, organizar conhecimentos e analisar criticamente.

A e-oficina é, assim, dirigida àqueles professores e professoras interessados/as em inovar as suas práticas de ensino-aprendizagem através das Tecnologias Digitais (TD) que continuam a evoluir de uma forma notável, pelo que, atualmente, estão disponíveis na WWW numerosos aplicativos, que é urgente conhecer com o objetivo de criar novos RED, assim como de recriar, reciclar e reusar RED já existentes.

Os cenários de aprendizagem propostos implicam a utilização dos seguintes aplicativos que os/as participantes da e-oficina podem pesquisar previamente:

- Google sites – carece conta gmail (cenário: criação de webquests)
- Popplet – <http://popplet.com> (cenário: organização de ideias)
- Storybird – <http://storybird.com> (cenário: contar histórias, narrativas)
- Prezi – <http://prezi.com> (cenário: fazer apresentações)
- Wikispaces – <http://www.wikispaces.com> (cenário: colaborar na web)



SOFTWARE EDUCATIVO COMO FERRAMENTA PARA A PREVENÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Ana Carla Vagliati

Professora da UNIOESTE
ac.vagliati@hotmail.com

Guilherme Costa Berghauer

Desenvolvedor de Sistemas
tortoyoyo@gmail.com

Resumo

Em 44% dos casos de violência sexual o professor é a primeira pessoa a saber e, em 52% dos casos é o primeiro adulto a saber (Brino & Willians, 2003). No entanto, diante dessa realidade, Vagliati (2014) em pesquisa com professores/as comprovou que, em sua maioria, esses/as profissionais não se sentem aptos/as para trabalhar com a prevenção da violência sexual, por não possuírem formação em educação sexual, tampouco contato com materiais didáticos sobre tais temáticas. Sensíveis a tais fatos esta e-oficina tem como objetivo abordar o complexo fenômeno da violência sexual e apresentar um software educativo, livre e sem custos, com intuito de auxiliar os/as professores/as no trabalho com a educação sexual e assim, na prevenção e na identificação da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Palavras-Chave: Violência Sexual; Sexualidade; Formação de Professores; Educação Sexual.

Uma criança e/ou um adolescente vítima de violência sexual, “carrega consigo consequências tanto orgânicas quanto psicológicas e dentre as mais comuns a criança apresenta quadros de dificuldades de aprendizagem na escola” (Azevedo & Guerra, 2007, p. 13). Diversas são as consequências de uma violência sexual, além de influenciar no processo escolar, pode ser internalizada e externalizada de várias formas ao longo da vida.

Nesse contexto, esta e-oficina têm como **objetivos** proporcionar conhecimentos acerca das dinâmicas e consequências da violência sexual, apontar a





necessidade do trabalhado com a educação sexual no espaço escolar, problematizar a formação de professores/as em educação sexual, como também a ausência de materiais didáticos que cheguem até as escolas e que oportunizem o trabalho dos/as professores/as com a prevenção e a identificação da violência sexual, e apresentar um software educativo que pretende promover uma educação sexual intencional na escola visando a prevenção e identificação da violência sexual.

Consideramos essencial o ensino, para crianças e adolescentes, sobre sexualidade, educação sexual e violência sexual. Educar para a sexualidade inclui educar para os cuidados com o corpo e ensinar o que é um comportamento abusivo, como também, formas protetivas desses comportamentos abusivos.

Pesquisadores/as do campo educativo apontam o/a professor/a como um/a dos/as principais agentes na denúncia dos casos de violência sexual. Mesmo com tamanho grau de importância conferido a esses estudos, Brino e Willians (2003) revelam que violência sexual e sexualidade são temas pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores/as. Realidade confirmada na pesquisa de Vagliati (2014), na qual somente 22% dos/as professores/as tinham formação na área da sexualidade e da violência sexual. Deste total, apenas uma teve essa formação em curso superior; os/as demais participaram de curso de formação continuada e palestras. A pesquisadora destaca ainda que o tempo de docência dos/as professores/as variava de três (3) a trinta e seis (36) anos, sendo que a maioria dos/as professores/as já atuavam há mais de dez (10) anos.

Dos/as trinta e um/a (31) professores/as entrevistados/as por Vagliati (2014), apenas uma afirmou ter participado de um curso de formação que possibilitou contato com materiais que tratassem da violência sexual. Os/as demais professores/as afirmaram não terem contato com qualquer material específico sobre violência sexual. Estes/as professores/as afirmam a necessidade do trabalho, em sala de aula, com



educação sexual e acreditam que através deste acontecerá à prevenção e a identificação da violência sexual, no entanto entendem que não são os/as profissionais mais capacitados/as para promoverem esta educação, acreditando que “seria o caso dos profissionais da medicina, enfermagem, economia doméstica ou, até mesmo, um sexólogo” (Vagliati, 2014, p.137), isso devido a ausência de formação.

Assim, acreditamos que a e-oficina aqui proposta tem **relevância para a formação de professores** por tratar de temas considerados tabus e, que devido a isso, ficam a margem da formação de professores e do ensino nas escolas, também por apresentar um software livre e sem custos que objetiva ser uma ferramenta para trabalhar com a sexualidade e a educação sexual em sala de aula.

As **questões e/ou assuntos que serão abordados e os procedimentos e/ou atividades que serão desenvolvidos** tratam sobre o fenômeno da violência sexual e as possibilidades de prevenção e identificação, ressaltando a importância de ser desenvolvida uma educação sexual intencional e emancipatória nas escolas para que tais ações se tornem concretas, a necessária formação de professores em educação sexual, e a apresentação do software educativo, desenvolvido por nós, que tem como intuito ser uma ferramenta prática e gratuita, disponível para o uso de professores/as, como também demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, visando a prevenção e identificação da violência sexual. O software se constitui em um editor de quadrinho/gibi, lúdico, onde tanto o/a professor/a quanto os/as alunos/as podem criar histórias de acordo com suas necessidades. Tem como característica: vários cenários e diversos personagens, e possibilita, de forma dinâmica, o sujeito mudar expressões, roupas, incluir acessórios e adicionar falas (escrita e áudio).



Referências bibliográficas

- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (2007). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (2ª ed.). São Paulo: Iglu.
- Brino, R. de F. & Williams, L. C. de A. (2003). Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação em Psicologia*, 2003, 7(2), 1-10.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel.
- Vagliati, A. C. (2014). *Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2014.



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL





A EXPERIÊNCIA DO BACHILLERATO POPULAR MOCHA CELIS PARA O COLETIVO TRANS

Luana Pagano Peres Molina

*Doutoranda no Programa de Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e Universidad de Buenos Aires
lppmolina@hotmail.com*

Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento do Programa de Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos e pela Universidad de Buenos Aires / *Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género* e tem como objetivo analisar e refletir o processo de formação do “Bachillerato Popular Mocha Celis” no ano de 2012, na cidade de Buenos Aires /Argentina. Este espaço educacional é parte da iniciativa de proporcionar as pessoas transgêneros – travestis e transexuais, a inclusão social através do retorno ao sistema educacional no ciclo do ensino médio. A partir da militância dos coletivos LGBBTIQ na Argentina e das conquistas de aportes legais e consequentemente sociais e culturais, surgiram novos caminhos e possibilidades à diversidade sexual. Revestidos de discursos que se baseiam nos Direitos Humanos, podemos citar a conquista do Matrimônio Igualitário, a Educação Sexual Integral e a Lei da Identidade de Gênero. Neste contexto o Bachillerato Mocha Celis é fundado e tem em suas bases potencializar a identidade e subjetividade trans no âmbito educacional, na luta contra a evasão escolar, transfobia e invisibilidade/vulnerabilidade social deste coletivo. Através de projetos pedagógicos pensados a partir da concepção de cidadania, políticas públicas e da educação sexual, os/as estudantes participam da elaboração de medidas humanitárias e proativas no endossamento da prática aos Direitos Humanos e Direitos Sexuais na Argentina.

Palavras-chave: Transexualidade; Direitos Humanos; Educação Sexual; Diversidade Sexual.

Introdução

Es la primera escuela pública laica, gratuita y con perspectiva de género del mundo. La idea es acceder a derechos, como la educación, el trabajo, la salud, la vivienda, desde una mirada integral para que todas las personas puedan finalizar sus estudios.

Francisco Quiñones²

² Francisco foi um dos Fundadores do Bachillerato Trans Mocha Celis, diretor e ativista LGBTTI.





Muito há se discutido sobre direitos humanos, diversidade sexual e as ações do movimento LGBTTI³ nos últimos anos. Presenciamos debates nas mídias, na política, escolas, famílias, ou seja, na sociedade de uma forma geral, que buscam retratar a vida de milhares de seres humanos e (re) produzem afirmações e conceitos construídos em certos campos do conhecimento sobre a diversidade sexual. Conhecimentos e afirmações em que sua maioria são elaboradas por instituições religiosas, pelo senso comum, mitos e tabus histórico e culturalmente construídos acerca da sexualidade humana.

Porém, de que maneira estas discussões e retratações realizadas realmente abrangem conscientizações e mudanças sociais para o coletivo LGBTTT? Em geral, o que se presencia é o total desconhecimento sobre as diferenças e as desigualdades na construção de identidades, sobre políticas de cuidados e reconhecimento, violências e desamparos no cotidiano, sofrimentos e por fim, reafirmações de discursos de ódio e intolerância, gerados pela heteronormatividade.

No Brasil, assim como em grande parte do mundo, as questões envolvendo a transexualidade ocupam o epicentro de discussões e dos debates nas áreas da Saúde Pública, Direitos Humanos, no âmbito educacional, de trabalho e no processo da luta pela sua despatologização, ainda creditada como uma doença mental conhecida como “Disforia Neurodiscordante de Gênero” (Figueiro, 2007, p. 36). Porém, em alguns países, como a Argentina, já foram alcançadas algumas mudanças que promovem a dignidade dos/as transexuais por meio de políticas públicas, como a reinserção em um espaço socioeducativo como maneira de

³ No ano de 2008 foi realizada a I Conferência Nacional de Políticas Públicas que se colocou em uso a sigla para LGBTTT que faz referência as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. E atualmente foi incorporado o I para referir-se ao Intersex.



combater a evasão escolar e a marginalização da prostituição, leis contra a transfobia, apoio às cirurgias para mudança de sexo sem laudo psiquiátrico, reconhecimento do nome social e sua mudança na identidade civil de acordo com sua identidade de gênero.

No caso da Argentina, desde 2012, há o reconhecimento por lei do direito das pessoas serem definidas em seus documentos com a identidade de gênero com a qual se autopercebem, portanto, um exemplo da luta pela visibilidade e assistência aos transexuais (Wyllys, 2014, p.148).

Juntamente com a Lei de Identidade de Gênero o coletivo trans (com o apoio da *Comunidad Homosexual Argentina* – CHA, da *Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual* – ALITT e a *Federación Argentina de Lésbianas, Gays, Bisexuales y Trans* – FLGBT) superou outro desafio no processo de inclusão as pessoas trans e criou um espaço educativo chamado *Bachillerato Popular Mocha Celis* em 22 de Outubro de 2012, na cidade de Buenos Aires.

O objetivo foi de criar um espaço educativo, público e gratuito, voltado às pessoas travestis, transexuais, transgêneros, da Capital Federal e dos arredores, de maneira a garantir o acesso a uma educação livre de discriminação pela orientação sexual e/ou identidade de gênero.⁴

O nome do espaço educacional Mocha Celis foi escolhido em homenagem prestada à travesti argentina Mocha Celis, que ficou conhecida no Bairro de Flores, devido à brutalidade de sua morte em decorrência de três tiros que recebeu na cabeça. Acredita-se que ela foi assassinada por um sargento das redondezas. Antes da Lei de Gênero e da escola Mocha Celis estima-se que 90% das travestis faziam programas para sobreviver no país e a expectativa de vida delas era de apenas 35 anos. (Berkins & Fernandez, 2013, p.138)

⁴ Bachillerato Popular Mocha Celis. Link de acesso: <http://www.mochacelis.com.ar/> no dia 08/07/2014 às 16:06 hrs.



A travesti homenageada Mocha Celis não sabia ler nem escrever por isso sempre pedia para lerem seus documentos. Algumas companheiras, no período em que esteve presa⁵, começaram a alfabetizá-la, porém ela faleceu antes de completar seus estudos.

Como seu falecimento gerou muita discussão em âmbito nacional se iniciou o projeto de uma escola para travestis, transgêneros e transexuais que começou durante uma conversa informal entre os atuais coordenadores da escola, Francisco Quiñones e Agustín Fuchs. Ambos já tinham experiência na área do cooperativismo e da educação popular.

La iniciativa surge de una constatación: hoy en día las personas travestis, transexuales, transgéneros, mujeres y varones trans se encuentran en una situación de marginación extrema. De acuerdo a los pocos estudios disponibles, en general, la identidad de género femenina se asume entre los 8 y los 13 años de edad, y produce, las más de las veces, la exclusión de la familia de origen. Sin vivienda ni apoyo y contención del grupo primario de vinculación afectiva, se hace cuasi imposible sostener la escolaridad. La marginalización empuja al ejercicio de la prostitución como único medio de sustento económico, y esta situación da origen a una mayor marginación social, a abusos por parte de la policía, a enfermedades de transmisión sexual y adicciones, que se traducen en detrimento de la calidad de vida (Quiñones, 2012, p.1)

Em seu cartaz de divulgação, a Mocha Celis traz uma mensagem importante: “o objetivo de romper com o molde Sarmientista de Educação”. A expressão Sarmientista faz referência à Sarmiento que foi presidente da Argentina durante o século XIX e ficou conhecido por seu estilo de investimento na educação pública. No cartaz, o político aparece travestido, com os lábios pintados de vermelho, brincos e maquiagem.

Sarmiento assim como criou muitas escolas, criou também a teoria das pombinhas brancas, em que os alunos deveriam ir à escola todos iguais em uniformes brancos. Seu objetivo era uniformizar as pessoas, deveriam sair da escola como uma máquina de

⁵ Nos anos de 1990 estava em plena vigência à normativa dos Códigos de Faltas e *Contravenciones* que sancionava as pessoas que exibissem publicamente roupas de outro sexo. Era uma época de repressão e detenções as pessoas travestis.



reproduzir conteúdo. Civilizadas, como diria ele, e tudo que fosse diferente a isso deveria ser eliminado (Helien & Piotto, 2012, p. 78).

Ela é considerada um 'bacharelato popular', por ser um tipo de instituição educacional, cujo modelo educacional repensa / recria novas concepções entre teoria, práticas e a emancipação do sujeito. Este formato de ensino surge no fim dos anos de 1990 na Argentina, como alternativa para abranger a educação de jovens e adultos em comunidades que estão à margem da sociedade.

[...] Esto implica un proceso de discusión y construcción de consensos sobre estrategias socioeducativas comunes [...] practicas educativas que permitieron construir otra ciudadanía; para lo cual resultaba necesario pensar outro modelo de educación [...] Lo vivido es la única referencia que permite que lo aprendido tenga significación emotiva y intelectual, pero es importante tener en cuenta que la experiencia de los estudiantes. (Areal & Terzibachian, 2012, p.520)

Assim, as experiências dos bachilleratos tornam-se ferramentas para responderem aos objetivos dos coletivos e das necessidades primárias de empoderamento e emancipação da comunidade em que está inserida.

Desenvolvimento/Relato

Mocha Celis é um espaço educacional crítico às desigualdades de gênero, que busca promover a prática pedagógica sem discriminação nem sexismo. Inicialmente suas atividades contavam com 15 estudantes trans, e após três anos, já há cerca de 140 estudantes de diversas construções identitárias, diferentes orientações sexuais e distintas classes sociais e culturais.

No ano de 2012 o Bachirellato Trans Mocha Celis obteve o reconhecimento oficial do Ministério da Educação – *Dirección General de Educación del Adulto y de Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal* – para gerenciar um espaço de capacitação acadêmica, oportunidades de inclusão social através de ações integradas para terminar sua escolaridade obrigatória,



impulsionar experiências de formação para inserção no mercado de trabalho formal.

A Escola desenvolve diariamente atividades no horário da uma da tarde até às cinco e meia, com turmas referentes aos anos do ensino médio/secundário. Como incentivo e colaboração para participação dos/as estudantes, estes/as inscrevem-se em vários programas disponíveis em nível federal e estadual como bolsistas. E após os três anos do programa, além da certificação do ensino médio/secundário obtém um título técnico de *“Perito Auxiliar em Desarrollo de las Comunidades”*.

Este Bachillerato pretende ofrecer una respuesta a este círculo de violencias desde la educación popular, rescatando los saberes propios del colectivo trans* y canalizándolos en el armado de proyectos cooperativos. A su vez el título que entregará (Perito/a en el Desarrollo de las Comunidades) permite continuar estudiando en cualquier Universidad o Instituto Superior, tanto público como privado (Quiñones, 2012, p. 1)

A diversidade existente exige do/a educador/a posturas mais abrangentes, sendo necessária a realização de projetos pedagógicos que se articulem com a realidade do entorno da escola, da comunidade em que está inserida. Além de projetos pedagógicos os/as estudantes sentam junto aos educadores para definirem as regras de convivência da turma.

No se trata de asegurar el acceso a cualquier tipo de educación; se apunta al desarrollo de prácticas educativas que permitan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos. (AreaL & Terzibachian, 2012, p.529)

Eles/Elas realizam projetos com enfoques na literatura, cooperativismo, matemática, noções digitais, memória, educação sexual e na disciplina de história trabalham temas como o movimento social LGBTT e Direitos Humanos. O currículo está dividido por departamentos como: *Area Cosmologica* (para o departamento



de Ciências Naturais e Exatas), *Area Sociales* (para o departamento de História e Formação de Cidadania), *Area Lenguaje* (departamento de Línguas e Literatura).

Além disso, possuem uma área chamada de *Area Formativo Ocupacional* com um *Departamento de Orientación en Formativo Ocupacional* com disciplinas em Formação Ocupacional e uma disciplina de Educação e Gênero ministrada pela diretora acadêmica Vida Morant. Este módulo baseia em outro programa do Ministério do Trabalho da Nação chamado de “*Programa Jóvenes con Más y Menor Trabajo*” em que se desenvolve a importância da inclusão do trabalho, começando com um perfil do trabalhador e depois com a elaboração de um currículo, passando por leis trabalhistas e orientações de entrevistas.

Na disciplina de Educação e Gênero, como base do currículo implantado da Educação Sexual Integral, desenvolvem atividades vistas como ferramentas para expressarem suas emoções e sentimento, respeitando a si e ao outro a partir de um entendimento acerca da sexualidade humana e da diversidade sexual, construindo e reconstruindo conceitos, ressignificando ações de cuidado da saúde e do corpo.

Por fim, este Bachillerato busca oferecer e desenvolver uma resposta a um círculo de violências simbólicas para a educação, resgatando principalmente os saberes próprios do coletivo trans e transformando-os em um projeto cooperativo.

Conclusão

São diversas as violências cometidas contra as pessoas LGBTQTT, em diversos espaços sociais, inclusive o escolar. Por isso, um dos desafios enfrentados para quem lida com educação e políticas públicas educacionais é refletir sobre a evasão escolar desse coletivo, em especial às vivências das pessoas trans.



Mocha Celis apresenta-se como um espaço onde trabalhar com as diferenças e incentiva-las é democrático, a pluralização do ser, estar e sentir é humano, torna-se o pilar da luta para esta comunidade. Alguns dos prêmios recebidos pelo Bachillerato desde 2012 foram: Declaración de interés en la promoción de los Derechos Humanos por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Subsidios del Ministerio de Educación de la Nación- Auspicio del INADI; Reconocimiento oficial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, segundo a Organizações das Nações Unidas – ONU.

Este Bachillerato desenvolve e representa ações no âmbito político, educacional e social que se tornaram igualmente indispensáveis na luta e nos esforços ao combate as discriminações. Ações que nos orientam por princípios que propõem atitudes críticas, dialógicas e humanitárias. Entendidas como permanentemente abertas para negociar e reconstruir sentidos, desestabilizar relações de poder e doutrinas opressivas, bem como subverter lógicas concentradoras de recursos e geradoras de novas modalidades de opressão.

Referências bibliográficas

Areal, S. & Terbizachian, M. F. (2012). La experiencia de los Bachilleratos Populares en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 513-532.

Bachillerato (2014). *Popular Mocha Celis*. Disponível em <http://www.mochacelis.com.ar/> (08/07/2014)

Berkins, L. (2013). *La gesta del nombre propio: Informe sobre la situación de la comunidade travesti en la Argentina*. CABA: Ediciones Madres de la Plaza de Mayo.



- Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans. In A.M. Fernández & W. S. Peres, (Ed.), *La Diferencia Desquiciada: Gêneros y diversidades sexuales* (pp. 91-96). Buenos Aires: Biblos.
- Figueiró, M.N.D (2007). *Homossexualidade e Educação Sexual: Construindo o respeito à diversidade*. Londrina: Ed. UEL.
- Helien, A. & Piotto, A. (2012). *Cuerpos Equivocados: Hacia la comprensión de la diversidad sexual*. Buenos Aires: Paidós.
- Trabagen, A.C. (2014). *Diversidad Sexual y cambio social: Una vision marxista*. Buenos Aires: Ediciones Alternativa.
- Wyllys, J.(2014). *Tempo Bom, Tempo Ruim: Identidades, Políticas e Afetos*. São Paulo: Paralela.



A METODOLOGIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS CONTOS DE FADAS: UMA ANÁLISE EMPÍRICA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS

Érica Rodrigues do Nascimento Augustini⁶

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Célia Regina Rossi⁷

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Resumo

Os anos iniciais do ensino fundamental prevê em seu currículo escolar a utilização dos contos de fadas como um recurso didático importante para o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor nos/as alunos/as. Por meio de modalidades didáticas e estratégias de ensino, o/a docente segue etapas visando garantir este aprendizado que tem como objetivo a apropriação da linguagem escrita formalizada. Para investigar o impacto destes contos em relação aos estereótipos de gêneros, a pesquisa consistiu na abordagem qualitativa analítico-descritiva, viabilizada pela entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados representam apenas um recorte da investigação completa, obtidos em uma dissertação de mestrado.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Estereótipos de Gêneros; Metodologia de Ensino.

Introdução

A principal razão para o desenvolvimento desta pesquisa consistiu em analisar alguns procedimentos tomados pela ação docente que se tornaram normalizadores de condutas comportamentais dicotômicas e desiguais em relação ao universo masculino e feminino, (re)produzidas no âmbito escolar e

⁶ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCLAr. e-mail: ericaaugustini@yahoo.com.br

⁷ Professora Doutora do Departamento de Educação – área de Psicologia – IB - campus de Rio Claro – Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual – FCLAr – Campus de Araraquara – Coordenadora do GSEXs - UNESP. e-mail: celiarr@rc.unesp.br



perpetuadas socialmente. Sendo a/o docente uma das principais agentes no processo de ensino e aprendizagem, coube investigar de que forma e por quais vias metodológicas reforça – consciente ou não – os estereótipos de gêneros.

Por entender que este processo normalizador ocorre de diversas maneiras, fez-se necessário deter-se a um único objeto de estudo que pudesse estar entre aqueles considerados reprodutores da desigualdade de gêneros.

Outra decisão importante versou sobre o nível de ensino a ser investigado. Compreendendo a importância dos anos iniciais para a formação da nossa identidade, justificou-se a sua escolha para a realização da pesquisa. Portanto, a relação existente entre a percepção das docentes sobre os contos de fadas e suas concepções metodológicas configurou-se enquanto objeto de análise deste estudo. Para tanto, determinou-se a escola para a coleta dos dados. Dentre as condições previstas para a execução das etapas na instituição estava pertencer a rede municipal de ensino e atender crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados desvelaram o quanto as demarcações de gêneros se cristalizaram enquanto requisitos básicos a serem adquiridos por meninos e meninas, sem que sejam questionados ou desmistificados.

Enquadramento teórico

Atualmente, na prática pedagógica, as/os professoras/es empregam os contos de fadas para ensinar a ler e a escrever, justificando a importância de estabelecer conexão com a função social desse gênero literário. Segundo o *Guia de Orientações do Professor de Ciclo I - Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo* (2008), estes contos devem consistir em boas versões, entendidas como aquelas que possuem um amplo repertório linguístico. Dessa forma, estaremos colocando as crianças em contato com textos bem escritos, com elementos de



coesão e coerência, pois acredita-se que, mais tarde, as crianças apresentarão melhores condições de produzirem seus próprios textos, vindo a tornarem-se *leitores e escritores competentes*.

Segundo a Consultoria Equipe do Programa Escola que Vale - Cedac (s.d.)⁸, “o foco desta atividade é voltar-se para o texto em si, para que as crianças possam se aproximar da linguagem escrita e desenvolverem comportamentos de leitor”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (1997a), norteadores da educação nacional para o ensino fundamental e médio, propõem em seu referencial teórico um ensino mais democrático e unificado, e especialmente em Língua Portuguesa, a habilidade de utilizar a linguagem em diferentes contextos, compreendendo a diversidade cultural existente, sendo adaptável a realidade local.

Essa diversidade cultural compreendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (1997b) também inclui, em um de seus volumes, a Orientação Sexual, ou seja, eles não ignoraram a sexualidade. Entretanto, ela não se limita a momentos de conversas pontuais sobre o assunto, mas diz respeito ao olhar atento da/o professor/a em saber identificar oportunidades propícias de conduzir tais curiosidades. César Aparecido Nunes (1987) relata que “... Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida e estanque.” (p. 15).

Mesmo com tantas concepções de infância, há uma manutenção nas relações de gêneros que são transmitidas às crianças através de nossas posturas, associadas a outras heranças culturais, podendo ser vistas nos contos de fadas. Essas posturas contribuem, por exemplo, para as representações masculinas e femininas. Mas assim como defende Diana e Mário Corso (2009), “Apesar da

⁸ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/comparando-diferentes-versoes-chapeuzinho-vermelho-530055.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2012.



permanência dessas antigas narrativas, a modernidade trouxe problemas e temáticas que não encontram eco nos temas da tradição.” (p. 171).

Sendo assim, ao visitarmos o passado, é possível justificar algumas atitudes preconceituosas no tempo presente com relação aos gêneros sexuais identificados no próprio âmbito escolar entre educadores/as e demais agentes educacionais, perpetuando-se pelos anos subsequentes, até porque, como destaca Andreza Marques de Castro Leão (2009) o preconceito gerado no ambiente escolar revela a produção de estereótipos femininos e masculinos e perpetuam o sexismo para além dos muros da escola. Porém, devemos nos esforçar para acompanhar as mudanças e possibilitar à criança a compreensão da literatura inserida num determinado contexto histórico, pois, apesar de ter sido modificada para as crianças, muitas características como o estilo de vida entre homens e mulheres foram conservadas.

A foto a seguir indica o quanto as personagens dos contos de fadas circundam o ambiente escolar. Trata-se de um mural que fica na parte externa de uma determinada escola estadual onde leciono desde 2006. Com o objetivo de enfeitá-lo para receber as crianças no início do ano letivo, o mural foi decorado com imagens de princesas do Walt Disney. Dele surgiram várias situações envolvendo as relações de gêneros. Numa delas, um menino de nove anos disse que a escola “Não chamava os meninos para estudar ali porque só tinha princesas no mural”. Ao ser indagado se faltavam príncipes, o mesmo respondeu que não, pois “Iam querer namorar as princesas e ia ficar muita frescura.” (sic). Um segundo aluno comentou que “tinha que colocar super-heróis”. Uma menina entrou na conversa e perguntou “Se eram “bichas”, pois não gostavam de mulheres”.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 1
Mural de volta às aulas

Sabemos que, hoje em dia, avançou-se bastante na conotação destes personagens através das versões contemporâneas dos contos de fadas. Isso não significa, contudo, que os estereótipos desapareceram. Aliás, existem versões que apresentam o caminho inverso, o que apenas transfere o problema de lugar,



transformando a mulher na figura forte e ridicularizando o homem. Outras são versões em forma de poema que continuam marcando pejorativamente a mulher e elevando o caráter violento do homem.

Mas estas iniciativas acríicas ou ideológicas só acontecem porque as escolas também não se percebem na trama destas relações de poder que desemboca no descaso pela educação. E assim, as práticas sexistas ganham espaços e se legitimam por meio dos instrumentos de coerção que a própria escola produz.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (Furlani, 2008, p. 69).

A vigilância constante sobre os empreendimentos coercitivos ocorrem por vias internas e externas. Os materiais que são enviados às escolas precisam garantir a manutenção da ordem hierárquica de relações binárias, e as políticas públicas necessitam fiscalizar se o seu intento ideológico está sendo vigorado. Neste sentido, as avaliações externas cobram os conteúdos que competem à escola ensinar.

Abordagem metodológica

A aproximação com os sujeitos da pesquisa permite ao pesquisador sensibilizar-se com a experiência investigada, porém, mantendo a imparcialidade em relação aos resultados obtidos. Antonio Chizzotti (2013) também contribui com suas considerações ao expor que “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair



desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (p. 28).

Dar voz às/aos participantes implica em considerá-las/os em sua subjetividade, quase sempre ocultada em virtude das circunstâncias e do pragmatismo que nos são impostos diariamente. Diante desta invisibilidade produzida nas relações sociais e humanas, a pesquisa qualitativa

... Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2012, p. 21).

O roteiro pré-elaborado da entrevista individual é denominado pelos autores de metodologia científica como entrevista semiestruturada, da qual “... Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (Minayo, 2012, p. 64).

A entrevista foi realizada com seis participantes com codinomes de princesas, para a preservação da identidade. No entanto, somente quatro delas aparecerão neste trabalho – A Bela Adormecida, Lisa, Cinderela e A Gata Borralheira -, uma vez que as outras duas disseram não utilizarem os contos de fadas.

Resultados mais relevantes

Nesta vertente, reúnem-se as experiências docentes em sala de aula com o uso dos contos de fadas, na relação estabelecida com as crianças e nas estratégias de ensino que são concedidas a este gênero literário. Objetiva-se com isto, verificar o impacto destas tessituras para a formação dicotômica de gêneros em polos opostos de masculino e feminino. Segundo Rios (2008)



O fazer a aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade. Com efeito, fazer aula, realizar o exercício da docência é, para o professor, uma experiência que demanda o recurso a múltiplos saberes... (p. 27).

Desta citação apreende-se que todo o conhecimento tecido na escola se replica no cotidiano de todos e de cada um. Reciprocamente, as experiências externas também se aconchegam na escola e nestas relações, e delas surgem novos conhecimentos.

Quadro 1

Os contos de fadas em sala de aula

Categorias	Docentes
a) Leitura esporádica dos contos e estratégias didáticas	A Bela Adormecida, Lisa, Cinderela, A Gata Borralheira

Categoria “a”

Nesta categoria, as professoras enfatizaram que realizam leituras diárias no início das aulas com o objetivo de ampliar o repertório textual e linguístico das crianças, e que os contos estão entre os gêneros escolhidos, mas são intercalados com outras leituras. Ao ser interrogada sobre a leitura dos contos, **A Bela Adormecida** responde que

A leitura em voz alta está presente em todos os dias, eu costumo ler textos, livros né? Contos, fábulas, contos de fada... ah, às vezes crônica, poesia, mas estes não são tão frequentes: crônica e poesia, mas conto e conto de fadas e fábula são bem presentes.

Sobre a finalidade das leituras, a docente falou dos gêneros de um modo geral, não se restringindo aos contos. Porém, acredito que seja pertinente apresentar sua fala, pois a didática aplicada para o uso deles em sala de aula



parece não se diferenciar muito. Ela diz que as leituras diárias possuem várias finalidades, a primeira

... É para que o aluno me veja como uma leitora, pra que ele aprecie; comece a apreciar textos diferentes, textos que ele não conhece, pra ver como que você: pra que que você faz a leitura (sic), como que você lê, é uma leitura sem cobrança nenhuma, só pra, vamos dizer, se divertir, né? Uma diversão que você faz, mas com interesse no fundo, mas é uma diversão. E eu tenho também aquela leitura em que eu trabalho com eles reescrita, eu trabalho... aí depois que eu trabalho a reescrita então eu leio o texto, leio três vezes o texto, a gente comenta sobre aquele texto, aí eu peço pra eles reescreverem aquela história. Às vezes eu peço pra eles fazerem um outro final, as vezes eu peço pra eles escreverem a história como é mesmo, depois que eles reescrevem as histórias, há a correção, mas essa correção não é uma correção de um a um. Essa correção geralmente eu pego um texto e aí eu vou passar pra eles e a gente vai fazer uma revisão coletiva do texto. Então eu viso cada fase uma coisa, as vezes eu vou fazer a correção da ortografia, então eu vou pegar: “O pessoal, o que que está escrito errado?” Às vezes eu vou revisar pontuação, porque se eu reviso tudo de uma vez só, num::: eles não pegam, então eu faço por fases, então o mesmo texto eu consigo trabalhar várias vezes, porque eu pego aquele texto e vou revisar primeiro pontuação, depois: “Ficou pontuadinho certinho? Tá, agora vamos ver o que está escrito errado aqui” (depois na ortografia). Aí depois eu reviso palavras de ligação: “Ó, vamos mudar esta palavra aqui que ficou repetida, tal tal?” E vou fazendo assim, trabalhando o mesmo texto.

Lisa, a segunda entrevistada, assim como a primeira, também varia as leituras em relação aos gêneros textuais, mas considera que umas são mais difíceis que as outras, sobretudo para crianças de 2º ano, e comparou com a turma do segundo turno de sua jornada de trabalho, que são maiores e já compreendem mais.

Eu faço a leitura em voz alta, né? Diária... assim, os gêneros eu procuro mesclar bastante, e apesar de eles serem 2º ano, né?, então tem gêneros que as vezes é mais difícil pra eles poderem entender. Que nem: (sic) eu dou aula aqui, na prefeitura, no 2º ano, e no estado eu dou pro 4º ano. Que nem: (sic) o 4º ano de lá, eu já posso fazer outras leitura porque:: tô falando a verdade mesmo, né? Que nem: (sic) lá eles gostam muito de crônicas, então eu tenho lido bastante crônicas lá. Aqui, o que eu leio mais pra eles são as fábulas e os contos de fadas, né? Mas assim, eu leio poesia, revista, a gente é::: bem variado mesmo né?



Em seguida, a docente já responde sobre a finalidade das leituras e se limita aos contos de fadas, inclusive explicitando uma sequência didática contida no Material do Programa Ler e Escrever para o 2º ano.

Então, no nosso livro Ler e Escrever... Que nem: no 2º ano é muito contos (sic). Então a gente começa numa sequência didática de leituras de contos pra levar a criança ao final a reescrever, né? Pra eles fazerem as reescritas que é o que é cobrado no conteúdo, né? Mas, assim, a leitura... não, só com a finalidade pra ele (o material) mais pra aumentar o repertório mesmo deles, e como é um assunto... acho que... assim, que é mais próprio pra idade... eu digo... assim, que é mais fácil pra eles compreender, né? E eles gostam, né? São histórias que eles já conhecem, mas que eles gostam... Assim, a gente procura mostrar várias versões do mesmo conto, né? Pra eles verem e entenderem que, apesar de ser a mesma história, mas contada por pessoas diferentes, que mudam algumas coisas ... Que nem, ... a maioria já está alfabetica⁹, então agora, no 2º semestre, o objetivo vai ser agora começar a escrever, porque até agora foi a alfabetização pra eles poderem ler, né? Então agora, como a minha intenção, neste 1º semestre, foi trabalhado a leitura dos contos que tem lá no Ler e Escrever, aí agora a gente vai começar a fazer o quê? Eles começarem a escrever é, tipo assim: um final, coisas pequenas ainda, né? Então isso tudo ajuda... Se não tiver essa leitura, esse conhecimento, né? Esse conhecimento prévio, não tem como depois eles conseguirem ser uns autores, né?

Esta proposta de trabalho na modalidade de sequência didática¹⁰ encontra-se no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador - Programa Ler e Escrever.

Esta sequência didática tem por objetivo familiarizar os alunos com a produção de contos de fadas. Assim, no próximo semestre eles poderão escrever autonomamente esses textos ou parte deles. Para que isso fosse possível, há uma atividade muito importante que você vem fazendo desde o começo do ano: a leitura dos contos tradicionais. O contato frequente com esse gênero – que foi lido diariamente por você – e as conversas sobre as leituras servirão de matéria-prima para que eles, mesmo sem escreverem

⁹ Hipótese de escrita em que, segundo as teorias de alfabetização, o/a aluno/a compreendeu o nosso sistema de escrita, mas ainda não escreve convencionalmente, respeitando as normas cultas da nossa língua escrita.

¹⁰ Segundo a autora Alfredina Nery, trata-se de uma modalidade organizativa de ensino que subsidia o professor com os conteúdos a serem apresentados aos alunos de maneira gradativa e contextualizada.



convencionalmente, possam ser autores de versões¹¹ desses contos. (Aratangy & Vasconcelos, 2009b, p. 114).

Cinderela, a terceira entrevistada, diz que as professoras precisam cumprir uma rotina¹² de trabalho em que inclui a leitura diária, e que no momento está lendo fábulas.

Por exemplo, agora eu estou em fábulas, mas a gente procura ler todos: fada, o que fala mais, é::: todos os que vem... assim, no “Ler”. A gente pega a caixa de livro¹³ aqui e traz pra sala de aula e faz a leitura. Aí a gente lê todos que... tem de poesia... também a gente acaba lendo.

Em relação à finalidade das leituras, a docente admite que explora outros aspectos do conto, inclusive supondo novas situações ou suscitando das/os alunas/os suas opiniões sobre as histórias.

Finalidade? Eu::: eu faço assim, se eu vejo... Eu passo pra criança aquela imagem como se fosse não uma coisa tão bonita, se ele não é bonito, né? Eu falo: “Tá vendo”? A gente faz aquelas perguntas assim, tá vendo como a historinha aconteceu assim, mas poderia acontecer de outra forma e... a gente vai explorando as historinhas com eles. Tem aluno que já fala: “Ai tia, eu não gostei não dessa historinha”? Outro já gostou... Se é Branca de Neve eles gostam... Eles gostam das historinhas que eles sempre estão ouvindo, porque, coitados, né? É a historinha de sempre que acaba acontecendo.

A docente também revela que eles sempre estão ouvindo as mesmas historinhas. No caso dos contos, como foi mencionado, existe uma fase em que as crianças costumam pedir para escutá-los novamente. Este pedido é coerente, visto que elas precisam resolver os conflitos internos e, neste sentido, os contos

¹¹ Versão entendida neste contexto como reescrita da trama original, sem alteração no conteúdo principal (explicação concedida pelo próprio material).

¹² Planejamento e organização de ações didáticas elaboradas semanalmente, mas que pode ser flexível.

¹³ Em anexo, lista de livros pertencentes às caixas referidas pela docente. Nas escolas estaduais, cada ano escolar costuma ter a sua própria caixa.



auxiliam, permitindo que estas questões internas sejam aliviadas por meio das personagens. Além disso, as crianças buscam certa estabilidade emocional que os contos acabam proporcionando, apenas pela configuração da trama. Assim, Chauí (1984) afirma que “A montagem do enredo, a configuração das personagens, os detalhes constituem um mundo cuja estabilidade repousa no fato de poder ser repetido sem alteração, contrariamente ao cotidiano da criança que, por mais rotineiro, é feito de mudanças.” (p. 43).

Na última análise desta categoria, **A Gata Borracheira** disse ler gêneros variados, mas revela que gosta mais das fábulas, especialmente em razão da moral que as finalizam.

Eu leio todos praticamente, eu procuro ler todos, né? Fábula, conto... é:::, agora foge, né? Mas é texto..., assim, divulgação, ãn::: todos, todos os textos eu leio, mas o que eu mais leio com eles é realmente o conto, né? Fábula também eu leio... A fábula eu gosto de ler muito por causa do finalzinho, né? Que tem a::: que nem eu falo pra elas, que tem uma lição de vida pra gente. Dali que a gente começa: um fala uma coisa, e outro acha que é certo e errado, mas o que eu mais gosto de ler é o conto.

A intenção das leituras ficou demonstrada nesta fala, porém se ateu às fábulas. Interessante é constatar que, no princípio, os contos de Perrault continham versos moralistas, ao final da história ou durante a narrativa. Em algumas exceções, a ideia de que os contos também podem cumprir esta função ainda sobrevive, mas citando um exemplo de Cashdan (2000)

... Chapeuzinho Vermelho tem mais a ver com comida e canibalismo do que com evitar estranhos na floresta. É altamente improvável que as jovens de Nova York deixem de papear com homens estranhos no Central Park só porque leram Chapeuzinho Vermelho na infância. (p. 23-24).

Quando pergunto da finalidade que a docente confere às leituras, ela enfatiza a importância que as crianças atribuem às imagens, e que esta é uma



forte razão pela qual ela sempre lê contos à sua sala. Postman (1999) admoesta que as imagens retiram da criança a capacidade de criar elaborações mentais, das quais contribuem para o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Em sua obra sobre O desaparecimento da infância, o autor cita Bettelheim para reforçar a ideia de que o contexto psicológico dos contos – sem imagens - é terapêutico, pois a própria criança desenvolve o seu esquema decodificador das mensagens lidas.

Ah, eu acredito que tudo que a gente lê tem, né? Mas o conto, eles prestam mais atenção, tem mais desenho pra depois mostrar... então assim, eles se... se identificam mais, eles gostam mais. Então na verdade eu leio mais conto por causa deles estarem prestando atenção e com isso vai melhorar a oralidade deles, né? Porque quando é um texto muito assim, eles ficam meio::: né? Parece que não vai, não prestam muita atenção. Então é a partir do conto que eles prestam mais atenção e por isso que eu escolho mais o conto.

Lembrando uma frase de Corazza (2004), na qual sublinha que atualmente, a criança é “... Capturada em um universo de imagens, mas que não o cria, somente o recebe e incorpora” (p. 200), afere-se o quanto os adultos pensam pelas crianças e elaboram a visão de mundo para elas, subtraindo das mesmas a oportunidade de expandir intelectualmente.

Perguntada se conseguiria pensar em outras formas de trabalhar com os contos de fadas, sem ser dando ênfase para a parte de produção textual, a docente comentou sobre as dramatizações.

A única, assim, diferença, é que as vezes eu ponho eles, pra dramatizar o conto, não sei se é isso que você quer dizer, né? Eu, eu... principalmente na história de, de... porque a gente, as vezes, fica muito parado naquilo e... aí eu pûs eles contarem do jeito deles, fazendo que eles eram porquinho, outro o lobo, então eles mesmos tão partindo, assim, buscando o outro lado. Também não foi só, ali, a oralidade, foi a dramatização, o jeito deles se expressarem também. E eu acho que o conto também, às vezes eles falam coisas que acho que a gente percebe assim, no dia-a-dia deles, né? Então, muita coisa do conto parece que faz eles se soltarem um pouco e aí conta o que aconteceu em casa... então... eu não sei te responder!



Quis saber então como ocorre esta dramatização, se as crianças se entendem para assumirem os papéis, etc.

Eles querem fazer, não importa o papel. Até, assim, eu nunca tinha feito aqui com eles, mas um conto, o primeiro dia que eu fiz eu fiquei surpresa porque eu achei que a maioria não... não fosse querer. Nossa! Todos! Aí nós até acabamos tirando, assim, a sorte pra àquele dia fazer aquilo lá, então daqui pra frente, eu falei, nem precisa fazer mais pra eles, né? Até os mais quietinhos, que aqui são todos mais... assim, né? Mas o que era mais quietinho, que tinha mais... assim, também: “Tia, eu quero, eu quero”! Então foi legal esta parte.

Considerações finais

Investigar os condicionantes que levam a adoção de determinadas condutas, sobretudo por docentes no âmbito escolar, implica em desmistificar “verdades” que se naturalizam pela ausência de reflexão, seja ela filosófica, sociológica, histórica, científica ou por todas elas. A prática docente exige um movimento constante sobre os suportes teóricos que a orienta e vice-versa. Neste sentido, a pesquisa revela a sua importância porque se propõe a discutir um tema que circunda a rotina pedagógica, porém não recebe o tratamento científico e teórico que lhe compete. Evitar a abordagem de temas como sexualidade e relações de gênero consiste em trabalhar para a manutenção da ordem existente e seus interditos. Portanto, denunciar os mecanismos que insistem em conservar as ideologias dominantes constitui-se como ponto de partida para a organização de ações emancipatórias. As mensagens subliminares transmitidas pelos contos de fadas exercem a função de conduzir os comportamentos de homens e mulheres a padrões quase naturalizados. Os estereótipos de gêneros que eles retratam contribuem para alimentar o imaginário dos/as leitores/as porque se instalam sutilmente em nosso subconsciente, fortalecendo as dicotomias e desigualdades de gêneros.



Referências bibliográficas

- Aratangy, C. R. (2009b). *Ler e Escrever: livro de textos do aluno* (2a ed.). São Paulo: FDE.
- Brasil. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. (2007b). *Orientação Sexual*. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. (2007a). *Língua Portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. Secretaria Municipal de Educação (2008). *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ao 5º ano do Ciclo I*. São Paulo/SME/DOT: Secretaria Municipal de Educação.
- Cashdan, S. (2000). *Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: essa nossa desconhecida* (4a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corazza, S. M. (2004). *História da infância sem fim* (2a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Corso, D. L., & Corso. M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.



- Furlani, J. (2008). Educação sexual: possibilidades didáticas. In G. L., Louro, J., Felipe, & S. V. Goellner (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Minayo, M. C. de S. (2012). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In F., Deslandes, R., Gomes, & M. C. de S. Minayo, (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (32ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nunes, C. A. (1987). *Desvendando a sexualidade* (5ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância* (S. M. de A Carvalho Tradução & J. L. de Melo trad.). Rio de Janeiro: Graphia.
- Rios, T. A. (2008). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.



A ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO SEXUAL NA FAMÍLIA E ESCOLA FRENTE À DIVERSIDADE.

Renato Ferreira Florêncio

Professor licenciado em Pedagogia, Aluno especial do Programa de Pós Graduação (Mestrado) da FFCLRP-USP e docente na Rede Municipal de Ribeirão Preto nas séries/anos iniciais do ensino fundamental.
rebomferobri@yahoo.com.br

Resumo

Atualmente, as informações acerca da sexualidade humana podem ser encontradas com facilidade em livros, na Internet, em filmes, nas diversas mídias, etc., apresentando-se, portanto, mais disponível e acessível que há algumas décadas atrás, quando falar sobre sexo era proibido, tornando-se um tabu. No entanto, apesar da facilidade em obter informações, percebe-se claramente que proporcionar orientações sobre sexo, nos diversos âmbitos da sociedade, ainda não superou as dificuldades de antigamente. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo mostrar como o tema sexualidade é abordado na escola, na família e sua relação com a diversidade, mostrando como a criança e o jovem pode desenvolver sua sexualidade com prazer, responsabilidade, respeito e cuidado. Nesse contexto, escola e família devem se unir para proporcionarem uma Orientação Sexual para as crianças e jovens de forma informativa e objetiva. A partir da proposta do PCN específico sobre o tema, defende-se que Orientação Sexual deve ser explicitada de forma ampla, flexível e sistemática, relacionando-a a diferentes áreas do conhecimento.

Palavras Chaves: Sexualidade; Orientação Sexual; Escola; Família; Diversidade.

Introdução

A Orientação Sexual, como tema transversal proposto no ensino fundamental, ainda é apresentada dotada de pudores, tabus e orientações repressivas, o que historicamente foi fortalecida através dos processos sociais, então propõe-se nesta etapa pesquisar e discutir como esta abordagem tem se difundido no meio escolar, quais os mecanismos propostos pelo poder público





para amparar a prática e como o relacionamento entre as instituições sociais acerca dessa temática tem evoluído na sociedade contemporânea.

A partir da perspectiva sociocultural, a pesquisa teve como objetivo analisar as concepções do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, em relação às questões sobre sexualidade e suas orientações segundo a mediação escolar.

Estas questões foram analisadas sob uma perspectiva teórica visando obter subsídios para futuras propostas e práticas pedagógicas. Observa-se a importância que neste âmbito há uma lacuna entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que ocorre de fato, de forma ampla e eficaz, principalmente por não haver uma formação de professores para atuar com tais temas.

Segunda a pesquisa, busca-se em referências bibliográficas e documentais amparo e cerne para a pesquisa, evidenciando em muitos momentos concepções sumamente biológicos e fisiológicos, extremamente distantes do amparo psicológico e social. Em publicações atuais vê-se um foco centrado no ser social, o que apoia e qualifica a prática da orientação sexual na escola.

Outros temas, como diversidade sexual e preconceito, ocupam um espaço secundário. Há um silêncio sobre a dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade, o que parece distanciar o discurso dos (as) professores (as) do universo real.

A orientação e educação sexual na família e escola frente à diversidade

Após a laicização do Estado, segundo Foucault (1977), o sexo torna-se assunto do Estado, preocupando-se com as implicações econômicas, tornando assunto pedagógico (o sexo como uma questão de consciência), e inicia a criação dos primeiros liceus. Torna-se importante discutir questões relacionadas ao corpo, à mente, à vida e à doença.



Poderemos entender melhor explicitando o pensamento de Foucault no livro “Sexualidade na Escola” (1977):

[...] sob a capa da repressão e silêncio sobre a sexualidade, a escola passou a falar incessantemente do sexo: na vigilância constante da criança, no confinamento da infância nas escolas, na separação entre os sexos, na arquitetura escolar, no combate sem tréguas à masturbação (Foucault, 1977, p.14).

As escolas, como instituições sociais, iniciam conteúdos pedagógicos “para falar” com as crianças sobre a sexualidade. Partindo do pressuposto de que a escola é a lida diária com o conhecimento constituído e aquele a se constituir.

Durante as décadas de 1980 e 1990, segundo Marta Suplicy (1999), quem costumava falar sobre sexualidade eram os professores de Ciências e Biologia, que trabalhavam anatomia e fisiologia. Apresentavam o aparelho reprodutor feminino e masculino, falavam sobre a menstruação e a geração de uma criança dentro do corpo de uma mulher, isto é, aspectos relacionados apenas ao sistema biológico, não adentrando as questões de cunho social.

Marlene Guirado (cit. Aquino, 1997) nos mostra que não se costumava aprofundar o assunto, pois quando se tocavam neles, se ouvia na sala muitos risos tímidos, envergonhados, piadinhas e perguntas. A professora constrangida, passava pela matéria bem rápido para não ter que responder tais perguntas, mantendo-se a escrever na lousa para não ter que encarar os alunos enquanto discutia-se o assunto (muitas vezes nem se virava da lousa, respondia enquanto escrevia). Diante disso, os alunos guardavam para si as dúvidas, as curiosidades, os anseios, os medos e os desejos sobre a vida sexual. E com isso, eles iam moldando sua visão particular sobre a sexualidade, podendo ser mais rígida ou liberal.

Segundo Álvaro Lorencini Júnior (cit. Aquino, 1997) ao longo dos anos e sem muita informação, o número de adolescentes grávidas foi aumentando vertiginosamente, assim como o número de abusos sexuais e a transmissão de



doenças sexualmente transmissíveis, fazendo com que aumentasse a necessidade de uma Orientação Sexual que propusesse abrir discussões sobre as emoções e valores e propiciasse uma visão mais ampla sobre a sexualidade.

Não necessariamente apenas o professor de ciências poderia orientar os alunos, sob o olhar de Marta Suplicy (1999), mas um professor que tenha a confiança do grupo, para poder abordar as questões sexuais com eles, que possa tratar com naturalidade o assunto, livrando-se de paradigmas e preconceitos.

Uma das formas indicadas para o trabalho do Orientador Sexual partiu da discussão e estudo do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), resultando em um livro intitulado “Sexo se aprende na escola”. O grupo foi criado a pedido de Paulo Freire para orientar as escolas municipais da cidade de São Paulo, quando o pedagogo foi Secretário Municipal da Educação da capital paulista, em como trabalhar a Educação Sexual.

Podemos citar como orientações dessa proposta os itens seguintes:

- Problematizar e facilitar as discussões entre jovens, auxiliando-os a amadurecer suas opiniões, ao invés de impor suas idéias ao grupo;
- Não ditar regras de comportamento nem se colocar como modelo;
- Evitar situações de autoritarismo;
- Incentivar os alunos a pesquisar, consultar bibliotecas e buscar informações que enriqueçam a construção coletiva do conhecimento;
- Utilizar jogos e dinâmicas de grupo para promover a desinibição, a integração do grupo, a expressão dos sentimentos e a partilha de vivências;
- Dar oportunidades para os indivíduos se conhecerem e confiarem uns nos outros;
- Estimular a manifestação de problemas, de dúvidas e da curiosidade, possibilitando o apoio mútuo na busca de soluções;
- Evitar depoimentos sobre a própria vida sexual;
- Ter experiência da faixa etária com a qual vai trabalhar;
- Ter disponibilidade para aprofundar conhecimentos sobre a sexualidade;
- Ter interesse no processo educativo como um todo;
- Estimular a expressão das idéias, medos, anseios e dúvidas dos alunos mais tímidos;
- Ajudar o aluno a lidar com a pressão do grupo e a se individualizar (formação de identidade) (Suplicy, 1999, pp. 17 e 18).

Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração que sempre em uma



aula que aborde a temática sexualidade surgirão interrupções ou opiniões adversas, cabendo ao professor não ficar irritado, pois é uma situação nova para os alunos. Deve-se levar em consideração também os sentimentos de medo, vergonha e ansiedade que podem surgir nos alunos ao abordar temas relacionados à sexualidade.

Se as escolas não tratarem do assunto vão transmitir aos alunos que sexo e sexualidade são tabus e que o ato sexual se aprende na rua, na família, com a mídia, por meio de revistas, filmes pornográficos e zonas de prostituição. Essas fontes, provavelmente, ocasionarão falta de informação, preconceitos (que impedem a utilização de métodos preservativos e a relação destituída de sentimento, prazer e cuidado), e infelicidade na vida sexual e afetiva das pessoas.

Suplicy destaca quando os alunos recebem orientação na escola, eles têm a oportunidade de repensar seus valores pessoais e sociais, aprendem a ter uma visão positiva da sexualidade e partilham suas preocupações e emoções. Podemos relatar também, que a orientação é importante, pois muitas vezes no âmbito familiar, os pais ficam envergonhados de tratar certos assuntos com seus filhos.

Diante disto, a Orientação Sexual na escola, protege o jovem por meio da informação, visto que com a ausência desta os alunos serão presas fáceis de abuso sexual. Não se pode deixar de lado que a parceria da escola com os pais é muito importante. É, portanto, imprescindível discutir o papel da família em relação à Orientação Sexual.

A importância da família na construção da sexualidade

A maioria das atitudes acerca da sexualidade na família é carregada de tabus, proibições e preconceitos dos pais em relação aos filhos.

Marta Suplicy (1983) nos relata que a visão da sexualidade mudou muito



nos últimos anos tornando-se mais acessível, e por essa razão, muitos pais se sentem apreensivos já que a sua geração pouco podia falar sobre sexo, era tema reservado somente aos adultos. Destaca ainda a persistência do valor da masculinidade, no qual os pais defendem e aprovam mais direitos e privilégios sexuais para o filho do que para a filha. Sendo que este é um valor ainda muito difundido na sociedade moderna.

Atualmente a sexualidade é amplamente divulgada pela televisão, pelas revistas, pelos jornais, pela escola e outros locais e mídias, ocasionando o contato com o tema cada vez mais cedo.

Segundo as informações disponibilizadas hoje, às novas gerações do século XXI, surgem indagações direcionadas aos pais, e estes, por sua vez, se sentem pressionados com tantas perguntas. Conturbadamente questionam “o que posso falar para não prejudicar meu filho”? “Qual a melhor maneira de falar”? “O que posso fazer para ele não me perguntar mais sobre este assunto”? Com isso os pais ficam cada vez mais desorientados. De uma forma geral, segundo Suplicy, os pais se sentem com dificuldades em aceitar e lidar com a manifestação sexual de seus filhos, tornando-se assim assexuados, uma maneira menos conflituosa de enfrentar os desafios do cotidiano.

Suplicy (1983) enfatiza que alguns pais gostariam de agir diferentemente de seus pais, mas muitas vezes encontram conflitos de valores tradicionais com a realidade atual.

Além disso, a autora relata que o assunto no lar não deve ser proibido sempre que surgir a discussão, ou isentar-se da verdade, dizendo para a criança esperar crescer para aprender. Quando nos dirigimos à criança sobre uma pergunta acerca de sexualidade, devemos nos atentar sobre nossa própria postura e o tom de voz, pois é mais importante para ela, como agimos e reagimos diante



de seus questionamentos. Estar atentos e participativos na vida dos filhos, conversar com eles sobre os valores morais e sociais, começar a falar desde cedo sobre a sexualidade é um dos caminhos para educar os filhos sexualmente.

Segundo Tockus (1986), na sexualidade infantil, as crianças desde cedo iniciam a exploração do corpo e a manipulação dos genitais e, essas atitudes fazem-se necessárias para um bom desenvolvimento da sexualidade infantil. É necessário que os pais saibam disso, para não agir com imprudência, assustando e ameaçando seus filhos, podendo causar traumas na vida adulta.

Suplicy (1983) afirma ainda que pais e educadores devem defender e desenvolver os seguintes princípios sobre a educação sexual:

1. O respeito por si próprio e pela sua dignidade como pessoa.
2. O respeito ao outro. A ninguém é permitido ver o outro somente como meio para satisfazer suas necessidade.
3. O acesso à informação. Responder o que a criança quer saber de forma honesta e não preconceituosa.
4. Ajudar a criança a desenvolver o espírito de crítica. Através da não-supressão da curiosidade e do estímulo ao questionamento a criança desenvolve a capacidade de raciocínio, adquirindo condições para refletir sobre o que a cerca e escolher o que lhe convém (Suplicy, 1983, pp. 28 e 29).

Algumas das dúvidas dos pais é falar com seus filhos sobre DST, métodos contraceptivos, entre outros. Suplicy (1999) relata que na década de 1980 especialistas acreditavam que os vírus HIV, sífilis, herpes, HPV, hepatite e outros se encontravam em homossexuais, usuários de drogas, pessoas com vários parceiros sexuais e pessoas que sofreram transfusões de sangue contaminado. As campanhas de prevenção na época geraram muitos preconceitos, pela forma como abordavam esse grupo de risco.

No século XXI, podemos constatar que o vírus não está circunscrito a grupos de risco, à classe sócio econômica, à raça, à idade, ao gênero ou ao credo religioso, mas sim a práticas de risco. Fazendo-se de extrema importância e



necessidade implementação de medidas preventivas como sexo seguro (uso de preservativos), uso de seringas descartáveis, controle de bancos de sangue, entre outros.

Essas atividades são importantes para refletir, sobre as práticas seguras de prevenção. Além das doenças sexualmente transmissíveis, temos a gravidez indesejada que muitas vezes acontece por falta de informação e uso de medidas de prevenção incorretas.

Uma articulação a partir de oficinas para pais nas escolas pode se demonstrar em uma solução estratégica para se criar espaços de convivência regidos pelo diálogo, respeito e criatividade, onde essas crianças se sintam mais confiantes. Com a Orientação Sexual as crianças e jovens fortalecem sua autoestima, respeitam as diferentes opiniões dos colegas, e tem a possibilidade de refletir sobre seus atos e suas ações.

Sociedade, cultura e escola: a diversidade permeia o campo educacional e exige respeito e tolerância

Sobre o desenvolvimento da identidade do ser humano, refletido como dependente dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem, nos apresenta Habermas (1983), o seguinte apontamento acerca desta evolução:

- a) Linguística: para a comunicação;
- b) Cognitiva: para a busca dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade;
- c) Interativa: para a ação e a interação com o outro.

O resultado da educação, segundo o autor, recai sobre as relações sociais que capacitam àqueles que permeiam seu processo educativo para a sobrevivência nas sociedades contemporâneas; e a busca da superação da ordem



social existente.

A escola é um espaço público que permite a convivência fora da vida privada, íntima, familiar. Portanto, caracterizada como esfera pública democrática pode possibilitar a capacitação de pais, alunos e educadores para a construção de soluções para os problemas cotidianos, do bairro, da cidade, do estado, do País e da vida da espécie humana no planeta (Habermas, 1983).

Paralelamente, para que exista tolerância na escola, devemos aceitar que os agentes que interagem na escola são dotados de interesses e culturas distintas e nenhum pode monopolizar a verdade, a inteligência e a beleza. Então, há necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões, e todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola como Habermas (1983) nos apresenta.

Sobre tolerância, ao tratarmos de diversidade humana na escola podemos ter como eixo preponderante a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos. Como coletividade ou singularidade, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros, sendo que “ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele” (Habermas, 1983, p.22).

Como seres humanos, necessitamos do reconhecimento pelos outros, já que o ser humano só existe através da vida social. Portanto, como forma de opressão temos o pseudo reconhecimento, sobre a imagem que construímos muitas vezes sobre os portadores de deficiências, pobres, negros, prostitutas e homossexuais.

A sociedade moderna é heterogênea, codificada por diversos grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em uma sociedade na qual os diferentes estão quase que



permanentemente em contato, mas no espaço escolar podemos compreender melhor essa diversidade, aprender a respeitá-la e a conviver com ela.

As escolas e os pais deveriam buscar proporcionar uma Orientação adequada para seus filhos, pois muitos pais sentem medo quando seus filhos apresentam algumas atitudes consideradas por eles “estranhas”, ficando apreensivos por seus filhos se tornarem, por exemplo, homossexuais.

Marta Suplicy (1999), enfatiza:

É importante que na fase pré escolar a criança possa jogar com seus papéis de uma maneira mais flexível, reunindo vivências necessárias para a construção da sua identidade de gênero. A infância é momento de circular com maior desenvoltura pelo mundo masculino e feminino. (Suplicy, 1999, p.72).

O debate sobre a relação de gênero dentro da escola na Orientação Sexual, é muito importante, pois diz respeito à identidade própria, aos valores, aos preconceitos e às relações com o outro. E também nos mostra a aceitação e compreensão do ser humano na sociedade moderna (Habermas, 1983).

A democracia é a maneira de conviver em negociação permanente, tendo como parâmetro principal a necessidade de convivência entre os diferentes, ou seja, o respeito. Mas para valorizar a tolerância entre os diferentes temos que reconhecer também o que nos une.

Considerações finais

A sexualidade deve ser abordada com visão ampla tendo como fonte as questões sociais, quebrando barreiras e tabus culturalmente sustentados.

Visando esta necessidade, na década de 1990 ocorre a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e entre eles, os documentos referente ao tema transversal “Orientação Sexual” com o intuito de permear o trabalho dos professores no âmbito escolar, objetivamente sendo utilizados de maneira



informativa e interventiva de forma que perpassasse todas as disciplinas com o intuito de tornar o jovem um ser autônomo e sexualmente responsável por seus atos.

Desse pressuposto, a escola lida diariamente com o conhecimento constituído e aquele a construir acerca das orientações sexuais, sendo na escola que o jovem se fortalece por meio da informação, não esquecendo que a parceria da escola com os pais é muito importante, para desenvolver uma Orientação Sexual adequada.

A família, trata o assunto sexualidade, com tabus, proibições e preconceitos, ficando os pais à procura de fórmulas pré concebidas para falar com seu filhos e, muitas vezes, encontrando conflitos de valores tradicionais com a realidade atual.

Já a escola tem a tarefa de continuar e fortalecer a orientação iniciada pelos pais, desenvolvendo uma sexualidade sadia para essas crianças, embasamento este que, na Orientação Sexual, deve proporcionar ao educando um desenvolvimento pleno do ser humano.

O preceito da orientação sexual decorre não apenas de espaços escolares necessita ser trabalhado em conjunto com as instituições sociais e levando em consideração a diversidade, anseios e frustrações que vivenciarão, estabeleceremos mudanças plausíveis na vida destes jovens.

Referências bibliográficas

Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2), 575-585. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em 23 jun. 2010.



Aquino, J. (1997). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Barroso, C. & Bruschini, C. (1998). *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural: Orientação Sexual* (2ª Ed.) Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Foucault, M. (1990) *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Frade, A. et al. (1992). *Educação sexual na escola – guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Guerin, D. (1980). *Um ensaio sobre a revolução sexual após Reich e Kinsey*. São Paulo: Brasiliense.

Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense.

Hall, S. (2003). *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG,

Masters, W., Johnson, V. & Kolodny, R. (1988). *La sexualidad humana*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.





Ribeiro, M. (1993). Educação e orientação sexual. In Ribeiro (Ed.), *Novas idéias: novas conquistas*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.

Ribeiro, M. (1993). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Suplicy, M. (1994). *Conversando sobre sexo*. (12 ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Suplicy, M. et al. (1998). *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d'Água.

TIBA, I. (1993). *Sexo e adolescência* (7ª Ed.). São Paulo: Editora Ática.

Tockus, R. (1986). *Sexualidade nos dias de hoje: o sexo sem preconceitos*. São Paulo: Ágora.



AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS OU HOMOAFETIVAS E ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Luciana Kornatzki

Universidade Federal do Rio Grande

lukornatzki@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande

pribeiro.furg@gmail.com

Resumo

O conceito de família é um campo de disputas o qual vem se reconfigurando ao longo da história, conforme os processos econômicos, políticos e culturais. A legitimação da conjugalidade homossexual em âmbito jurídico passou a dar maior visibilidade às famílias homoparentais. A sua existência é uma realidade inegável e essas famílias perpassam a escola, entretanto, torna-se necessário investigar como têm ocorrido essas relações. Nosso objetivo neste estudo é apresentar uma revisão de literatura realizada nos portais de periódicos científicos da CAPES e SciELO sobre as relações entre famílias homoparentais ou homoafetivas e escola. Constatamos a inexistência de trabalhos que abordem essas relações, o que nos moveu à utilização apenas dos descritores famílias homoparentais e famílias homoafetivas. Assim, foi possível encontrar 39 trabalhos de pesquisas nacionais e internacionais sobre essa temática, os quais abordamos e caracterizamos neste artigo. Não há um consenso sobre o uso dos termos, embora se tenha críticas em relação à expressão homoafetividade, surgida no campo do Direito. Destacamos a necessidade de estudos que problematizem as relações que se tem estabelecido entre essas instituições, dando visibilidade e legitimidade às diferentes configurações familiares de forma equitativa e respeitando os seus direitos.

Palavras-chave: Famílias homoparentais; famílias homoafetivas; escola; revisão de literatura.

Introdução

O debate sobre o significado de família vem ganhando significativa importância em vários contextos sociais. Discussões mais recentes, em nível





brasileiro, foram alimentadas pela criação do Projeto de Lei 6583/13 que propõe a criação do Estatuto da Família¹⁴.

Entendemos que o conceito de família corresponde a um campo de luta política profundamente ligado ao cristianismo e à defesa da família nuclear patriarcal. Encontramos o seu reflexo na presença institucional no governo brasileiro de fundamentalistas políticos, cujo propósito é a defesa de princípios, valores e normas apoiadas na moral cristã. Contudo, a prevalência, em termos legais, de apenas um modelo é negar as várias transformações históricas e culturais que possibilitaram a emergência de outras configurações familiares. Além disso, é ir na contramão de processos de luta dos movimentos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), principalmente de legitimação dos direitos dessa população.

Uma análise histórica possibilita perceber que o conceito de família foi ganhando diferentes significações ao longo dos anos, conforme os contextos políticos, econômicos e culturais. Contemporaneamente, em diferentes áreas do conhecimento, como Educação, Antropologia, Direito e Psicologia, de forma geral, é plenamente aceita a ideia de que a família contemporânea compreende os mais diferentes arranjos, para além do modelo tradicional nuclear. A desconstrução desse modelo permite visibilizar e legitimar as famílias formadas pela união de pessoas do mesmo sexo, rompendo com posições restritas e discriminatórias, ou pelo menos mobilizando a sua problematização.

No Brasil, dois movimentos foram decisivos nesse sentido, os quais estão relacionados à institucionalidade conjugal entre pessoas do mesmo sexo. O primeiro se deu com o reconhecimento da união estável homoafetiva pelo

¹⁴ Cabe destacar que tal projeto encontra-se em tramitação, sendo recentemente aprovado por Comissão Especial. Esse projeto define família como núcleo formado a partir do casamento ou da união estável entre homem e mulher e filhos/as, ou por um dos pais e seus/suas descendentes. Exclui, portanto, as famílias homoparentais.



Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011; e o segundo foi com a aprovação pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2013, de resolução que tornou obrigatória aos cartórios de todo o território brasileiro a celebração do casamento civil, bem como a conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Esse processo de legitimação da união civil entre sujeitos homossexuais leva a reconhecer como sendo família os arranjos formados por dois pais ou duas mães. Seus impactos legais possibilitam o acesso aos mesmos direitos reconhecidos em relações heterossexuais, dentre eles a adoção.

Os impactos dessas decisões também têm implicações nos espaços escolares, em diferentes situações. Podemos olhar para o modo como o currículo age no sentido da visibilização ou não dessas famílias, para os discursos veiculados nos artefatos culturais que circulam da escola, para os diálogos entre estudantes e entre esses/as e professores/as, bem como para as próprias famílias homoparentais que nela existem. As famílias habitam a escola e vice-versa, pois ambas são instituições que educam sujeitos por discursos que se provocam, se interrelacionam, se conjugam, se complementam ou distanciam, formando os sujeitos.

Esses embates sobre o significado de família não passam somente fora da escola, pensar assim seria considerar que o espaço escolar está “fora” da sociedade. Os discursos sobre famílias homoparentais que se dão em diferentes artefatos culturais ou espaços sociais são também levados pelos/as estudantes para as escolas, nas rodas de conversa ou outras situações.

Essas problematizações nos levam a questionarmos como tem sido essas relações. Assim, temos como propósito para este trabalho responder à seguinte questão: quais estudos têm sido realizados sobre as relações entre famílias homoparentais e a instituição escolar?



Nossa preocupação está relacionada ao modo como famílias homoparentais e escola têm estabelecido suas relações, a fim de analisar como os sujeitos são produzidos por discursos de normalização e normatização, de enquadramentos, mas também de diferenças, de rupturas e transgressões em relação aos padrões heteronormativos.

Nosso objetivo neste estudo é apresentar uma revisão de literatura sobre famílias homoparentais, ou famílias homoafetivas (como também são chamadas no Brasil), e suas relações com a escola, realizada a partir de nossa investigação em portais de periódicos científicos. Esse estudo compõe uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que objetiva analisar e problematizar relações estabelecidas entre famílias homoparentais e a instituição escolar.

Enquadramento Teórico

Falar em família implica em pensar e diferenciar dois conceitos: parentalidade e conjugalidade, pensando-os como práticas distintas e dinâmicas, pois não estáticas, e fundamentalmente culturais. A conjugalidade refere-se propriamente à união conjugal entre pessoas, que em nossa cultura definiu-se como regra para o matrimônio a monogamia. Compreende também as relações e práticas que são estabelecidas pelo casal no interior de seu relacionamento (Pires, 2008). Já a parentalidade pode ser concebida como o exercício da função paterna em relação aos/as filhos/as biológicos ou não (Pires, 2008), a qual compreende diferentes funções. Para Judith Butler o parentesco seria um “tipo de prática” que possibilita uma operação de montagem de “significações enquanto elas estão ocorrendo” (Butler, 2003, p. 254). Assim, podemos entender a parentalidade também como prática de significação que se dá no contexto de cada família e grupo social.



Podemos então conceber dois outros termos, a partir da relação com a conjugalidade e parentalidade por pares homossexuais. Antonio Cristian Saraiva Paiva (2007) fala em homoconjugalidade e homoparentalidade. Para o interesse de nossa pesquisa que enfoca as questões ligadas à parentalidade homossexual e o seu exercício na relação com a instituição escolar, iremos nos referir, portanto, ao termo homoparentalidade.

Entretanto, tem-se usado no Brasil dois termos principais para designar as famílias constituídas por pessoas do mesmo sexo: famílias homoparentais e famílias homoafetivas. O termo homoparentalidade surgiu na França por volta da década de 1990, criado por integrantes da Associação de Pais e Mães Gays e Lésbicas (APGL) daquele país (Uziel, Mello, & Grossi, 2006) e designa a família em que os pais ou mães se identificam como homossexuais; este conceito abarca também as famílias monoparentais em que há essa identificação (Gato, 2015).

A homoafetividade é uma expressão utilizada apenas no Brasil e foi cunhada pela jurista brasileira Maria Berenice Dias, a partir da noção de afeto como aspecto constituinte dessas relações (Costa & Nardi, 2015). É inclusive na área do Direito que se tem mais comumente utilizado o termo homoafetividade para referir-se à conjugalidade ou exercício da parentalidade por homossexuais. Família homoafetiva, como conceito para referir a esse arranjo familiar, tem vindo a ser problematizado e não há um consenso ou aceitação ampla de sua utilização. As críticas apresentadas questionam a noção afeto como justificativa para legitimar a união civil entre pessoas do mesmo sexo e não a referência ao direito democrático de exercício da sexualidade (Costa & Nardi, 2015). Desse modo, optamos pelo termo homoparentalidade, também por concordamos que abordar a união entre pessoas do mesmo sexo pela perspectiva do afeto nega a complexidade dessas relações, positivando-as.



A homoparentalidade nos desafia a pensar outras possibilidades de constituição familiar e problematizar a própria noção de família, sexualidade, casamento e amor (Mello, 2005). A família não é um conceito cristalizado, ainda que haja muitas pessoas que busquem a prevalência e legitimação única do modelo patriarcal. As transformações culturais e históricas nos conduzem a perceber a sua plasticidade e multiplicidade conforme cada época e sociedade, negando a sua suposta derivação da ordem “natural” (Farias & Maia, 2009; Fonseca, 2008).

A escola não pode negar a existência das diferentes configurações familiares, de sujeitos e subjetividades que não correspondem à norma heterossexual que por ela passam. Contudo, podemos nos questionar se os conceitos de homoparentalidade e homoafetividade são trabalhados e problematizados no espaço escolar por meio de práticas curriculares, bem como quais os discursos utilizados por professores/as para abordar a instituição familiar.

Abordagem metodológica

Para responder à nossa questão inicial, relativa aos estudos sobre as relações entre famílias homoparentais e escola, realizamos uma revisão de literatura a partir de pesquisa bibliográfica. Nosso levantamento incidiu sobre o portal de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e Biblioteca Científica Eletrônica – SciELO (<http://www.scielo.br/>), sendo que coletamos os trabalhos (artigos, dissertações e teses) publicados até junho de 2015.

Utilizamos inicialmente os seguintes descritores: “escola”, “homoparentalidade”, “famílias homoparentais” e “famílias homoafetivas”, combinando o descritor escola com um ou mais descritores a cada busca



realizada. Entretanto, não encontramos trabalhos que associassem ambas as temáticas.

Assim, passamos a direcionar a busca apenas aos descritores relacionados às famílias homoparentais ou homoafetivas e homoparentalidade, pelo que passamos a seguir a apresentar os dados produzidos com nossa investigação.

Principais resultados

A nossa pesquisa no portal de periódicos da CAPES e SciELO nos possibilitou encontrar 39 trabalhos, destes foram 28 os artigos publicados, 6 teses e 5 dissertações. Quanto ao ano de publicação, encontramos trabalhos publicados a partir de 2005 (2) até 2015 (4), conforme a figura abaixo (Figura 1).

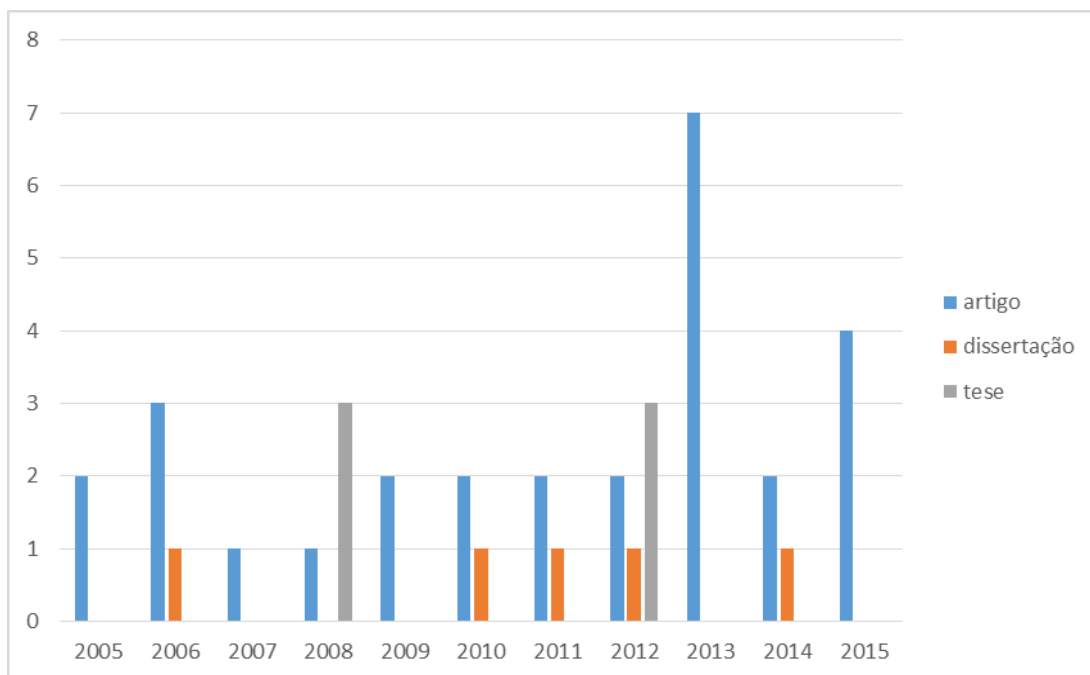


Figura 1
Artigos, dissertações e teses sobre famílias homoparentais ou homoafetivas por ano de publicação

Como é possível perceber, foi expressiva a publicação de artigos no ano de 2013, a primeira dissertação surge em 2006 e em 2008 são publicadas 3 teses.



Na figura abaixo (Figura 2) podemos perceber as áreas de pesquisa encontradas, predominando os trabalhos realizados em Psicologia (19) e Direito (10). Contudo, as áreas da Saúde (Medicina), Ciências Sociais, Comunicação e Letras publicaram apenas um trabalho cada qual.

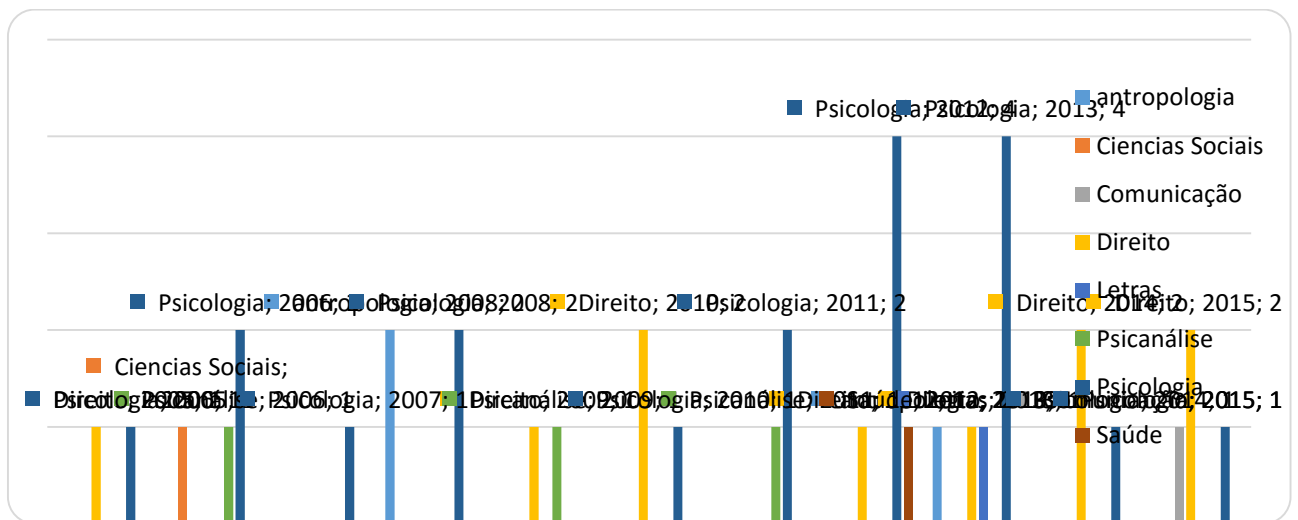


Figura 2
Pesquisas realizadas sobre famílias homoparentais ou homoafetivas publicadas por ano e área do conhecimento

A tabela abaixo (Tabela 1) permite visualizar quais tipos de trabalho (artigos, dissertações e teses) foram publicadas por ano e por área do conhecimento:



Tabela 1

Artigos, dissertações e teses publicadas por área do conhecimento e ano

Ano	Artigo	Dissertação	Tese
2005	1 em Psicologia 1 em Direito		
2006	1 em Psicologia 1 em Ciências Sociais 1 em Psicanálise	1 em Psicologia	
2007	1 em Psicologia		
2008	1 em Antropologia		1 em Antropologia 2 em Psicologia
2009	1 em Direito 1 em Psicanálise		
2010	1 em Psicologia 1 em Direito	1 em Direito	
2011	1 em Psicologia 1 em Psicanálise	1 em Psicologia	
2012	1 em Direito 1 em Psicologia	1 em Psicologia	1 em Saúde 2 em Psicologia
2013	1 em Letras 1 em Direito 4 em Psicologia 1 em Antropologia		
2014	1 em Direito 1 em Psicologia	1 em Direito	
2015	1 em Comunicação 2 em Direito 1 em Psicologia		

Portanto, podemos perceber que os primeiros estudos publicados em 2005 foram artigos da área da Psicologia e do Direito, sendo a primeira dissertação sobre homoparentalidade em Psicologia publicada em 2006. As primeiras teses são publicadas em 2008, novamente pela Psicologia (2) e agora pela Antropologia (1). Da expressividade de artigos publicados em 2013, 4 também são



representados pela Psicologia. Esse dado nos mobiliza a questionar quais as preocupações que essa área tem incidido sobre a temática das famílias homoparentais/homoafetivas, donde percebemos predominantemente a adoção, as atitudes face à homoparentalidade e homoparentalidade masculina.

A respeito da adoção, Farias e Maia (2009, p. 96) no livro “Adoção por homossexuais: a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica” afirmam que esse tema “sempre despertou polêmica e discussões especialmente sobre o bem-estar da criança. Vários mitos perpassam este tema, principalmente quando diz respeito à adoção por homossexuais, que ainda é um tema controverso”. As autoras compreendem que tais mitos, associados aos preconceitos e estereótipos associados à homossexualidade evidenciam a necessidade de estudos e pesquisas no âmbito da adoção por homossexuais.

Em nossa análise sobre os trabalhos publicados, observamos também o contexto de investigação. Consideramos nacionais os trabalhos desenvolvidos e publicados no Brasil, e internacionais aqueles desenvolvidos e publicados em outros países, ou que apresentaram relações entre a realidade brasileira e outros países, ou mesmo publicados no Brasil, mas relativo ao contexto internacional. Na figura a seguir (Figura 3) apresentamos os tipos de trabalhos conforme o contexto.





III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

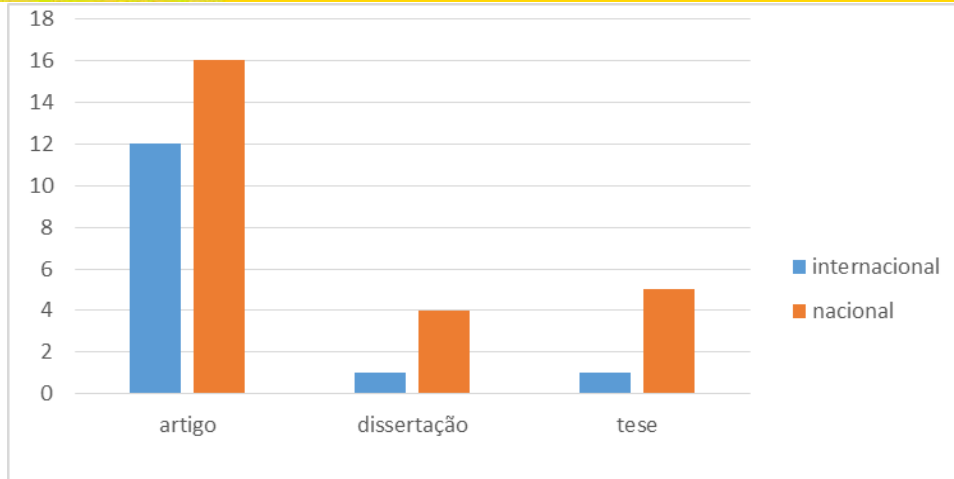


Figura 3
Artigos, dissertações e teses relativas ao contexto nacional e internacional

Foram, portanto, 25 os artigos nacionais e 14 os artigos internacionais, predominando os estudos publicados em artigos. A dissertação e a tese internacionais foram, respectivamente, uma pesquisa realizada na Universidade Autónoma de Lisboa, em 2014, e Universidad Autonoma de Barcelona em 2012.

Cabe ainda destacar os estudos que se referem ao termo família homoparental/ homoparentalidade e família homoafetiva (explícita na figura a seguir – Figura 4 – pelo termo homoafetividade), assim como à metodologia utilizada, conforme a Figura 4.

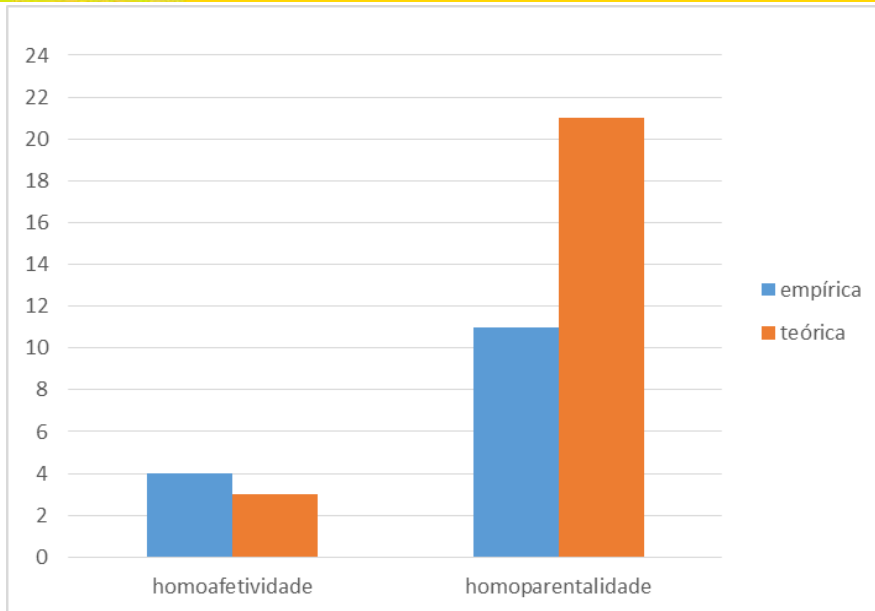


Figura 4
Pesquisas realizadas sobre famílias homoparentais ou homoafetivas, por temática e metodologia de pesquisa

Como evidencia essa figura, os estudos com a temática homoparentalidade foram majoritários (32) em relação à homoafetividade (7). Também predominou os estudos teóricos (24) em relação aos empíricos (15), embora essa relação se inverta com o termo homoafetividade, ainda que sejam minoritários.

Considerações finais

Esta revisão de literatura possibilitou perceber um número expressivo de estudos publicados, principalmente na forma de artigos, nas áreas da Psicologia e do Direito, ainda que existam também em outras áreas. As problemáticas discutidas são diversas, utilizando-se fundamentalmente do termo homoparentalidade ou famílias homoparentais. As publicações remontam a uma década de estudos e predominam os estudos teóricos.



Nossa investigação demonstra a ausência de pesquisas sobre as relações entre as famílias homoparentais e a escola, portanto, compreendemos a necessidade de investigações científicas que problematizem os processos pedagógicos em que participam essa configuração familiar. As famílias homoparentais circulam no ambiente da escola, porém cabe-nos investigar que discursos são produzidos por essas famílias e pelas escolas sobre as diferenças e as diversidades sexuais, quais preconceitos ainda estão presentes e os movimentos de transformação que passam a ser visibilizados.

Finalizamos nossa incursão bibliográfica com mais dúvidas que certezas. Deixamos aqui algumas provocações para futuros estudos: como são visibilizadas (ou não) as famílias homoparentais no espaço escolar? Que relações a escola estabelece com essas famílias? Como as famílias homoparentais percebem as relações estabelecidas com a instituição escolar de seu(s) filho(s) e/ou filha(s)?

Referências bibliográficas

- Butler, J. (2003). O parentesco é sempre tido como heterossexual?. *Cadernos Pagu*, (21), 219-260.
- Costa, A. B. & Nardi, H. C. (2015). O casamento “homoafetivo” e a política da sexualidade: implicações do afeto como justificativa das uniões de pessoas do mesmo sexo. *Estudos Feministas*, 23 (1), 137-150.
- Dias, M. B. (2009). *Manual de Direito das Famílias*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Farias, M. O. & Maia, C. B. (s.d.). *Adoção por homossexuais: a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica*. Curitiba: Juruá.



- Fonseca, C. (2008). Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. *Estudos Feministas*, 16 (3), 769-783.
- Gato, J. (2015). Famílias formadas por lésbicas e gays: as mães, os pais, os filhos e os outros. In O. M., Fernandes, , C. Maia (Eds.), *A família portuguesa do século XIX*. (pp.79-85). Lisboa: Parsival.
- Mello, L. (2005). *Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamont.
- Paiva, A. C. S. (2007). Reserva e invisibilidade: a construção da homoconjugalidade numa perspectiva micropolítica. In M. Grossi, A. P. Uziel, & L. Mello (Eds.), *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis* (pp. 23-46.) Rio de Janeiro: Garamond.
- Pires, A. S. R. (2008). *Estudo da conjugalidade e da parentalidade através da satisfação conjugal e da aliança parental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Acedido em setembro, 09 de 2015 em <http://core.ac.uk/download/pdf/12421163.pdf>.



CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS SOBRE O CORPO HUMANO E SUAS DIFERENÇAS SEXUAIS

Deise Alves Vitorino¹⁵,
UFABC¹⁶
 deisevitorino@gmail.com

Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda¹⁷
UFABC
 meiri.miranda@ufabc.edu.br

Resumo

Este trabalho é parte inicial da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de corpo humano para alunos deficientes visuais”. Aqui apresentamos o levantamento das concepções prévias, por meio de questionário com questões abertas, de quatro estudantes deficientes visuais (sendo três com baixa visão e um cego) sobre o corpo humano e as diferenciações corporais entre homem e mulher. Nosso intuito é o conhecimento e avaliação das concepções destes alunos sobre corpo humano e os sistemas genitais: masculino e feminino. Analisamos os questionários pela teoria de análise fundamentada, obtendo categorias sobre o comportamento mediante este assunto, o conhecimento disciplinar e cultural (senso comum), os recursos didáticos e a necessidade de adaptação, e apontamentos presentes nas dimensões biológica e psicológica da sexualidade. Os resultados nos mostram a importância da realização de uma oficina de educação sexual com recursos adaptados, para que os alunos possam conhecer o seu próprio corpo e o do sexo oposto.

Palavras-chave: deficiência visual; educação sexual; oficina; sexualidade.

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado em andamento “Ensino de corpo humano para alunos deficientes visuais”. O projeto de pesquisa é

¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática na UFABC. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFABC (2013). Bacharel em Ciência e Tecnologia pela UFABC (2012).

¹⁶ Universidade Federal do ABC.

¹⁷ Professora Adjunta da UFABC na área de Ensino de Biologia. Doutora (2004) e Mestre (2000) em Ciências na área de Oceanografia pela USP. Licenciada (1998) e Bacharel (1997) em Ciências Biológicas pela USP.





desenvolvido em uma escola-polo¹⁸ para a deficiência visual¹⁹ (DV), e visa investigar o processo de construção do conhecimento de estudantes portadores de deficiência visual sobre seu próprio corpo, as diferenças dos sistemas genitais: feminino e masculino, e as mudanças da puberdade através da educação sexual. Já um dos objetivos específicos é, antes da realização da oficina de educação sexual, avaliar a percepção dos estudantes com DV sobre sistemas genitais e puberdade.

Antes de iniciarmos a oficina – desenvolvida por nós pesquisadoras – de educação sexual abordando corpo, sistemas genitais humanos e puberdade, levantamos as concepções iniciais dos estudantes deficientes visuais participantes da pesquisa, com o interesse de contemplar parte do objetivo específico. Desta forma, o objetivo deste trabalho é conhecer e avaliar a percepção dos estudantes deficientes visuais sobre corpo humano, e as diferenças entre os sistemas genitais: masculino e feminino, além de coletar informações sobre o desenvolvimento destes assuntos em sala de aula. Apresentando assim, um diagnóstico inicial que orienta e embasa a pesquisa de mestrado.

Educação sexual inclusiva

A Educação Sexual (ES) é definida por Figueiró (2014, p. 44) como “toda ação ensino-aprendizagem sobre sexualidade²⁰ humana, seja em nível de conhecimento

¹⁸ Escola de ensino regular estadual com característica inclusiva, pois em sua estrutura possui recursos para o aprendizado de alunos deficientes visuais.

¹⁹ Deficiência visual integra pessoas cegas ou de baixa visão que perderam a visão total ou parcialmente, desde o nascimento (congênito) ou adquiriram durante a vida. Na cegueira, a vista foi perdida totalmente ou a capacidade de visão é muito baixa, por isto, precisa-se do sistema Braille para leitura e escrita. Já na baixa visão há um comprometimento funcional da visão, e precisa-se do auxílio de lupas ou textos ampliados para leitura (Caiado, 2014; Unbehau et al., 2009).

²⁰ Sexualidade é um conceito amplo construído social, cultural e historicamente, abrangendo o conhecimento sexual, as opiniões/crenças, as atitudes, os valores, os comportamentos individuais, o gênero, o erotismo, a reprodução, o envolvimento emocional, as fantasias (Figueiró, 2014; Maia,



de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual”. É desenvolvida por todos os grupos sociais que as pessoas estão inseridas desde o seu nascimento, como na família, nas religiões, na mídia, literatura, etc. E influencia as normas, valores e regras culturais da sociedade sobre a sexualidade e sexo (Figueiró, 2014; Maia, 2011). Para Unbehaum et al. (2009, p. 22), a educação sexual pode ter caráter inclusivo, ao proporcionar estas informações e conhecimentos às pessoas excluídas da sociedade, por algum motivo, como os portadores de alguma deficiência, permitindo que vivenciem plenamente sua sexualidade.

Sua abordagem na educação brasileira é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), ao inserir a Educação/Orientação²¹ Sexual como tema transversal²², destacando-se os seguintes assuntos: sexualidade, corpo e gênero (Brasil, 1998; Ribeiro, 2013, p. 8). E desenvolvida por meio de valores ou dimensões biológicas (geralmente, a mais abordada na escola), psicológicas e sociais, como explicado em Maia (2011, p. 35):

A dimensão biológica da educação sexual diz respeito às mudanças físicas e corporais que ocorrem conosco ao longo do desenvolvimento humano, e também ao fato de que temos desejos que respondem a demandas corporais, biológicas, relacionadas à sexualidade. A dimensão psicológica diz respeito a nossa compreensão subjetiva e à vivência emocional em relação às modificações corporais e aos desejos que nos ocorrem. Porém, o aspecto psicológico não pode ser compreendido sem a mediação da sociedade, isto é, sem considerar como a família, a escola e outras instâncias sociais dão sentido e influenciam nossos padrões de “normalidade”. A dimensão social, portanto, é todo um conjunto de normas e regras que a sociedade impõe, em função de uma dada cultura em um dado

2011). Entretanto, muitas vezes utilizada, erroneamente, apenas como sinônimo de sexo (Maia, 2011, p. 27).

²¹ Figueiró (2014, p. 55-56) e Maia (2011, p. 33) explicam que o termo Orientação Sexual utilizado no PCN, atualmente é conotado como “desejo sexual, isto é, homossexualidade, heterossexualidade ou bissexualidade”. Por isto, tende-se a usar mais o termo Educação Sexual.

²² Temas transversais são temas sociais importantes que podem ser desenvolvidos curricularmente nas várias disciplinas escolares (Figueiró, 2014, p. 62).



momento histórico, como sendo desejáveis e necessárias a uma vida sexual “adequada”. Em função destes padrões é que se constroem as atitudes em relação à vida sexual pessoal e à de outros.

Desta forma, uma oficina de ES pode cobrir lacunas deixadas durante o processo de educação sexual vivenciado por cada estudante deficiente visual. Isto porque o acesso à informação sobre sexualidade ocorre através da mídia, com veiculação destinada às pessoas videntes, ou seja, não portadoras de DV. Ou pela educação sexual escolar, com ênfase no caráter biológico, mas sem atender as necessidades de adaptação que eles precisam, por meio de recursos adaptados. E quando há acesso aos recursos adaptados, pode ocorrer deste estudante precisar se retirar do ambiente da sala de aula com sua turma, e ir à sala de recursos²³ (SR), perdendo a interação com sua classe, como porventura, alguma explicação do professor (Caiado, 2014; Costa, 2012; Unbehau et al., 2009).

Como também propiciar um conhecimento ou a informação sobre o corpo, que é individual e único para cada indivíduo, pois, com o entendimento do próprio corpo é que se compreende a sexualidade (Talamoni & Filho, 2008). Entretanto, o entendimento do próprio corpo humano é, muitas vezes, subjetivo para os alunos videntes (Silva & Cicilini, 2010), quanto mais para os alunos com DV. Isto porque o seu contato com o ambiente físico ocorre através do tato, audição ou algum resíduo da visão, quando possível, levando-os a não saber explicitar ou terem dificuldades de diferenciar as características corporais físicas dos sexos: masculino e o feminino (Jorge, 2010, Unbehau, 2009).

Metodologia

²³ Sala de recursos é uma sala especializada no atendimento de deficientes visuais, e que tem a presença de um professor especialista em DV. Apresenta diversos recursos que auxiliem na adaptação de diversos materiais educativos. Entretanto, destina-se como suporte aos docentes e discentes (regularmente matriculados nas escolas públicas), e não como meio principal da inclusão escolar (Costa, 2012, p. 161).



Em uma escola-polo para deficientes visuais, aplicamos questionários com seis questões abertas para quatro estudantes participantes da pesquisa.

A escolha da escola-polo seguiu os seguintes critérios: possuir o Ensino Fundamental II, ter alunos com DV regularmente matriculados. Enquanto que a seleção dos estudantes participantes²⁴ da pesquisa seguiram os seguintes critérios: cursar o Ensino Fundamental II, estar regularmente matriculado, e ser portador de DV.

Temos a participação de quatro estudantes, sendo três deles com baixa visão, e um cego, denominados pelos seguintes nomes²⁵: Larissa, Maria Lúcia, Mateus e Natan. Larissa (cega), Maria Lúcia (baixa visão) e Natan (baixa visão) frequentam a mesma turma do 7º ano, enquanto que o Mateus (baixa visão) frequenta o 8º ano.

Para a (re)elaboração da oficina de ES, nos baseamos nos conhecimentos dos estudantes deficientes visuais sobre os assuntos a serem abordados. Por isto, o levantamento dos conhecimentos prévios²⁶ foi realizado para conhecer o que os estudantes participantes da pesquisa sabiam sobre os assuntos: corpo humano, sua abordagem em sala de aula e diferenças entre os sistemas genitais; feminino e masculino.

Por ser um assunto inibitório, escolhemos os questionários abertos, para os alunos responderem livremente (Malheiros, 2011), sendo todos adaptados (três em fonte ampliada e um em Braille).

²⁴ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pessoas da UFABC (CAAE: 43385915.6.0000.5594). A participação dos estudantes participantes da pesquisa foi aprovada por seus responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de lhes ter sido concedida a garantia de anonimato.

²⁵ Os nomes apresentados foram escolhidos por cada participante para designá-los.

²⁶ David Ausubel denomina o conhecimento prévio como conceito subsunçor, e o define como um conceito específico já existente na estrutura de conhecimento do indivíduo (Moreira, 2014).



Após os questionários respondidos, respaldamo-nos na codificação aberta da teoria fundamentada²⁷ para estabelecimento de categorias conceituais (Lankshear & Knobel, 2008). Esta categorização nos proporciona avaliar quais são assuntos que precisam ser desenvolvidos, e mais trabalhados na oficina de educação sexual.

Escolhemos a análise fundamentada por nos permitir que as categorias determinadas sejam provenientes dos próprios dados. Evitando-se o direcionamento da análise a categorias de interesse próprio, ou mesmo a sua limitação a tendências próprias ou a categorizações pré-determinadas. (Lankshear & Knobel, 2008; Malheiros, 2011).

Resultados

As categorias obtidas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1

Categorização das concepções dos deficientes visuais

Categorias		Subcategorias
Comportamento		Inibição
Conhecimento		Disciplinas/movimentos do corpo humano
Didática		Recursos didáticos
Dimensões da sexualidade	Biológica	Gírias para órgãos sexuais
	Psicológica	Conceitos culturais

Observamos na categoria comportamento expressões de timidez/inibição com relação ao assunto abordado, como na frase “*Eu sei, mas não sei explicar*” (Mateus), ao responder a questão que abordava a diferença entre o corpo de um

²⁷ A teoria fundamentada gera categorias a partir de duas etapas. Na primeira, fragmentam-se os dados pela leitura exhaustiva das respostas dos questionários, nomeando-os. Na segunda, se analisa tais fragmentos nomeados em busca de similaridades e diferenças; estabelecendo-se assim, as categorias conceituais (Lankshear e Knobel, 2008).



menino e de uma menina. Ou enquanto respondiam as questões, riam/sorriam sem graça. Ou não conseguiam expressar qualquer conhecimento especificamente, “*Eu não sei nada*” / “*Acho que sim (...)*” / “*Acho que não*” (Larissa). Este tipo de comportamento se deve ao receio presente em muitas famílias, como também os valores morais e religiosos influenciam na superproteção familiar destes estudantes sobre a sexualidade. Há também um mito social de considerar deficientes visuais assexuados, por considerá-los dependentes e infantis, o que faz as pessoas acharem que eles não precisam de orientações e esclarecimentos sobre sexualidade (Maia, 2011; Unbehaum, 2009).

É interessante ressaltar, que a aluna Larissa entrou em contradição. Em uma questão respondeu que achava não ter tido aulas sobre o corpo humano, enquanto na outra questão respondeu que achava que já tinha buscado informações para entender melhor o corpo humano com a professora. Esta situação demonstra que a referida aluna não estava à vontade com a situação, que pode ter sido acentuada por já ser uma pessoa tímida.

Quanto ao conhecimento, houve a indicação de que corpo humano é um tema desenvolvido na disciplina de ciências, conforme a frase do Natan “*Sei que tá em ciências (...)*”. Isto ocorre por conta da disciplina ciências abordar o corpo humano em seu currículo escolar, e conforme o PCN de ciências seu desenvolvimento é voltado para a dimensão biológica (Brasil, 1998; Maia, 2011; Ribeiro, 2013).

Nesta mesma categoria podemos enquadrar os “movimentos” do corpo humano, apesar de ser um conhecimento do senso comum, foi abordado pelo Natan “*(...)o corpo humano serve para correr, andar, dirigir, pular, pilotar moto*”. Considerei como movimentos por ele citar: correr, andar, pular, apesar de que para dirigirmos (carro ou moto) realizamos movimentos específicos e repetitivos.



Na categoria didática foram amplamente abordados os recursos didáticos utilizados por seus professores de ciências em sala de aula. Eles citaram os recursos para responder como estes professores trabalharam o corpo humano em sala de aula, caso já tivessem visto este assunto na escola.

“Com figuras” (Mateus).

“Ela trabalhou com figuras” (Maria Lúcia).

“A professora de ciências pede para eu descer aqui (SR) para eu ver ampliado” (Natan).

Quanto aos recursos utilizados, os três alunos possuem baixa visão, e por isto conseguem visualizar as figuras. Mas, para conseguirem ver os detalhes das figuras, estas precisam estar ampliadas, e nem sempre isto ocorre, como observado na frase do Natan. Nesta situação, o aluno precisa se deslocar para a SR, e conseqüentemente perde o acesso a qualquer informação veiculada pelo professor, enquanto estiver fora da sala de aula de sua classe, como também, perde a interação com seus colegas, que poderiam explicar algo que o professor disse e não compreenderam (Costa, 2012). Outro ponto, é que o estudante pode ter mais dificuldades em construir o seu conceito de corpo humano, pois na SR, a professora especialista é em DV, e não nas disciplinas específicas. Conforme evidenciado nas respostas do que eles sabiam sobre o corpo humano, em que não houve a modificação dos conceitos do senso comum que ouviram na mídia, e/ou na sua família pelo conceito científico (Moreira, 2014).

“Não sei nada sobre o corpo humano” (Mateus).

“Ele é uma máquina misteriosa” (Maria Lúcia).

“Corpo humano serve para correr, andar, dirigir, pular, pilotar moto” (Natan).

“Eu não sei nada” (Larissa).

No caso do Mateus e da Larissa sequer conseguiram relatar o seu conhecimento, isto pode ser por desconhecimento mesmo, ou pela dificuldade de se expor seus pensamentos, por medo, receio ou timidez.



Já quanto às dimensões da sexualidade, a biológica é evidenciada na abordagem de órgãos sexuais com o uso de gírias: “As meninas não têm pinto” (Natan).

Enquanto a psicológica aborda conceitos culturais internalizados nos estudantes: “O homem é mais bruto, mas também é sensível, e a mulher é sensível e decidida e multifunções” (Maria Lúcia).

Em ambas as categorias se observa o preconceito e/ou o tabu presente na sociedade, com relação à sexualidade. Também se observa a desinformação presente sobre o próprio corpo entre os adolescentes, que leva a um conhecimento superficial e/ou moralista, respaldado pela informação veiculada nos meios de comunicação, ou na própria família (Boarini, 2004; Ribeiro, 2013).

Considerações Finais

A educação sexual para ser inclusiva precisa primeiramente ser desenvolvida com o auxílio de recursos didáticos adaptados, que estejam ao alcance dos estudantes na própria sala de aula que o assunto é desenvolvido, para que o deficiente visual tenha acesso à informação, ao conhecimento e à riqueza das discussões e questões que surgirem em um grupo diverso. Permitindo ao mesmo tempo, um ambiente agradável, seguro e tranquilo para que consiga expressar seu raciocínio e evitar constrangimentos/receios. E durante o diálogo, promover a (re)construção do conhecimento individual, proporcionando-lhes o contato com o conhecimento científico. Desta forma, este levantamento inicial das concepções prévias destes alunos, auxilia no desenvolvimento da oficina de ES, demonstrando a sua importância, para que os estudantes deficientes visuais possam conhecer o próprio corpo e compreender o que é sexualidade.



Agradecimentos

Agradeço a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da UFABC pelo financiamento, a escola-polo por ter me acolhido, a professora especialista que permitiu a realização da oficina de ES, aos alunos participantes por todo carinho, participação e interesse demonstrados.

Referências bibliográficas

- Boarini, M.L. (2004) O “ensino” da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In P.R.M. Ribeiro (Ed.), *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF.
- Caiado, K. R. M. (2014) *Aluno om deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos* (3rd ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Costa, V. B. DA. (2012). *Inclusão escolar do deficiente visual no ensino regular*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Figueiró, M. N. D. (2014). *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível* (2nd ed.). Londrina: Eduel.
- Jorge, V.L. (2010). *Recursos didáticos no ensino de ciências para alunos com deficiência visual no Instituto Benjamim Constant*. Monografia, Licenciatura em Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Maia, A. C. B. (2011). *Inclusão e sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juriá.



- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação* (2nd ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Moreira, M.A. (2014). *Teorias de aprendizagem* (2nd ed.). São Paulo: E.P.U.
- Ribeiro, P. R. M. (2013). A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In A. O. Rabelo, G. R. Pereira, & M. A. de S. Reis (Org.), *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii.
- Silva, E.P.Q.; Cicillini, G.A. (2010). Das noções de corpo no ensino de biologia aos dizeres sobre sexualidade. In Anais da 33ª reunião anual da ANPED – educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu/MG.
- Talamoni, A.C.B., & Filho, C.B. (2008). Corpo educado, corpo cuidado. In F. Bastos, R. Nardi (Ed.), *Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área*. São Paulo: Escrituras Editoras.
- Unbehaum, S. et al. (2009). *Sexualidade e deficiência visual: uma proposta de educação inclusiva*. São Paulo: ECOS - Comunicação em Sexualidade; Fundação Dorina Nowill para Cegos.



EDUCAÇÃO SEXUAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATO DE PROGRAMA EM CONTEXTO DE LAR RESIDENCIAL

Raquel Alveirinho Correia

APPACDM Castelo Branco

raquel.a.correia@gmail.com

Maria Conceição Oliveira

APPACDM Castelo Branco

Resumo

As crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual têm o direito de receber informação e apoio sobre a sexualidade, relacionamentos e saúde reprodutiva. O presente trabalho procura descrever um programa de educação sexual desenvolvido com pessoas com deficiência intelectual em contexto de Lar Residencial. O programa foi composto por 10 sessões semanais e os temas foram definidos após uma entrevista individual realizada com todos os participantes. A metodologia utilizada baseou-se em dinâmicas de grupo, discussões em grupo, dramatizações, questionários, concursos e exploração de materiais adaptados pelas autoras. Os temas envolveram aspetos biológicos, como o corpo, as modificações ao longo do ciclo de vida e a saúde reprodutiva, e os aspetos afetivos/relacionais, como sentimentos, diferentes tipos de relacionamentos ou diversas formas de demonstrar afeto. Participaram 14 pessoas com deficiência intelectual, divididos em dois grupos, com idades entre 17 e 41 anos, 9 mulheres e 5 homens. Ao nível dos resultados, foi possível observar que os participantes se mostraram muito motivados, especialmente nas sessões sobre os temas mais afetivos/relacionais e manifestaram interesse em dar continuidade ao programa. A participação de pessoas com deficiência intelectual em programas de educação sexual traz benefícios aos participantes, pelo que deve ser estimulada. Estes programas devem ser adaptados às necessidades dos seus participantes e recorrer a métodos ativos e interativos.

Palavras-chave: Educação sexual; pessoas com deficiência intelectual; lar residencial.



Introdução

O presente trabalho procura descrever um programa de educação afetivo-sexual desenvolvido com pessoas com deficiência intelectual, integradas em resposta de Lar Residencial.

Este programa de educação afetivo-sexual surge no seguimento das necessidades encontradas no diagnóstico social efetuado aos clientes do Lar Residencial, no que diz respeito às suas relações afetivas e à sua sexualidade.

Assim, o programa tem como principal objetivo fornecer informação e apoiar na promoção de capacidades que permitam aos participantes um desenvolvimento psicoafetivo global, onde a sexualidade seja reconhecida como uma das dimensões da pessoa.

Descrição da experiência

Para a planificação do programa foi realizada pesquisa bibliográfica acerca do tema (Gadd & Hinchliffe, 2007; Images in Action, 2010; Family Planning Queensland, 2010; Johns, Scott & Bliss, 1997; Couwenhoven, 2007; Lança, 2009) e efetuaram-se entrevistas individuais com todos os participantes que versavam os seguintes temas:

- I. Afetividade, emoções e sentimentos
- II. Sentimentos em relação ao(à) próprio(a)
- III. Sentimentos em relação ao namoro
- IV. Expectativas em relação ao futuro (casamento e maternidade/paternidade)
- V. Conhecimentos sobre reprodução humana e funcionamento do corpo
- VI. Conhecimentos sobre contraceção e IST



VII. Valores e atitudes quanto a relacionamentos sexuais

Da análise das entrevistas foi possível constatar falsas concepções e ideias errôneas por parte dos participantes. Assim, esta análise permitiu selecionar os temas a abordar.

Em continuidade foi desenhado o programa, que inicialmente estava previsto ter uma periodicidade semanal, mas uma vez que houve necessidade de constituir dois grupos devido ao número de participantes, as sessões decorreram quinzenalmente. Foram realizadas 11 sessões com duração aproximada de 50 minutos cada.

Participaram no programa 14 pessoas com deficiência intelectual, divididos em 2 grupos, com idades entre os 17 e os 41 anos, sendo 9 mulheres e 5 homens. Todos os participantes estavam inseridos na resposta social de Lar Residencial, frequentando, durante a semana, o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) da mesma instituição. As sessões foram dinamizadas pela psicóloga clínica e pela técnica superior de serviço social da instituição.

Quanto às metodologias utilizadas, procurou-se recorrer a métodos mais ativos, lúdicos e dinâmicos: dramatizações, dinâmicas de grupo, debates, resolução de problemas, exploração de materiais, técnicas de expressão plástica, concursos, entre outras.

Apresentam-se seguidamente as temáticas abordadas nas diferentes sessões:

Sessão inicial: apresentação do programa

1ª sessão: Apresentação. Estabelecimento de regras

2ª sessão: Coesão de grupo. Identificação de diferentes emoções

3ª sessão: Distinção entre a noção de público e de privado

4ª sessão: Conhecimento e mudanças que ocorrem no corpo



5ª sessão: Expressão de sentimentos

6ª sessão: Conhecimentos sobre o corpo humano

7ª sessão: Conhecimentos sobre o corpo humano

8ª sessão: Diferentes tipos de relações e diferentes formas de demonstrar afeto

9ª sessão: Métodos contraceptivos

10ª sessão: Revisão de conhecimentos - concurso

11ª sessão: Relações amorosas

Sentiu-se necessidade de, antes de dar início à realização do programa, se dinamizar uma sessão introdutória com o objetivo de explicar em que consistia o programa de educação afetivo-sexual e de motivar os jovens e adultos a participarem no mesmo. Para tal, realizaram-se as seguintes atividades:

- Breve explicação inicial
- Dinâmica de grupo “Medo de desafios”

Com esta dinâmica pretende-se demonstrar que por vezes podemos sentir receosos em relação a novas tarefas mas importa conhecer melhor, pois poderão surgir surpresas positivas.

- Dinâmica de grupo “Imitar dono do nome”

O objetivo da dinâmica prende-se com o motivar os jovens e os adultos para a participação nos encontros, mostrando o carácter lúdico das mesmas e promover o conhecimento entre os elementos do grupo.

Esta sessão serviu para esclarecer em que iria consistir o programa e desmistificar quais os objetivos do mesmo. As dinâmicas de grupo utilizadas foram

bastante úteis para motivar os jovens e adultos a participar no programa de forma mais empenhada e entusiástica.

As sessões do programa decorreram de forma bastante positiva, procurando-se alternar temas relacionados com aspetos mais biológicos com temas mais ligados à afetividade e relacionamentos interpessoais. Os participantes tiveram sempre um papel bastante ativo, uma vez que se privilegiaram atividades mais interativas em detrimento, por exemplo, de métodos mais expositivos. Tal facto ajudou a que os participantes pudessem apreender mais conhecimentos, esclarecer dúvidas e corrigir ideias erróneas de forma mais informal e descontraída. A título exemplificativo apresenta-se o trabalho de um dos participantes acerca das modificações que ocorrem no corpo ao longo do ciclo de vida:

Figura 1

Passado...Presente...Futuro

Através da análise dos relatórios das sessões foi possível observar que os





jovens e adultos estavam bastante motivados, interessados e participativos, especialmente nas sessões onde foram abordados temas afetivos/relacionais. Os participantes mostraram interesse em dar continuidade ao programa pois puderam clarificar as suas dúvidas e desmistificar algumas ideias erradas.

Considerações finais

As pessoas com deficiência intelectual devem ter a oportunidade de beneficiar de programas de educação sexual, pois são também indivíduos sexualizados.

Importa aplicar métodos diferentes, ativos e interativos e recorrer a linguagem acessível.

Uma vez que este tipo de população apresenta maiores dificuldades ao nível das competências sociais, é importante trabalhar mais aprofundadamente os aspetos afetivos e relacionais.

Referências bibliográficas

- Couwenhoven, T. (2007). *Teaching Children with Down Syndrome about Their Bodies, Boundaries, and Sexuality. A Guide for Parents and Professionals*. Bethesda: Woodbine House.
- Family Planning Queensland (2010). *Being private*. Queensland: Family Planning Queensland.
- Gadd, M, & Hinchliffe, J. (2007). *Jiwsj: A pick 'n' mix of sex and relationships education activities*. London: Family Planning Association.
- Image in Action (2010). *Going Further: Sex and Relationships Educations Course*. Buckinghamshire: Image in Action Ltd.
- Johns, R., Scott, L., & Bliss, J. (1997). *Let's Do It. Creative activities for sex education for young people with learning disabilities*. Buckinghamshire: Image in Action Ltd.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Lança, C. (2009). *O sexo dos anjos ou os anjos sem sexo?* Águeda: CerciAg.





EDUCAÇÃO SEXUAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO SOBRE SEU PAPEL COMO EDUCADOR SEXUAL DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA

Larissa de Oliveira Conti

Aluna Regular do Mestrado em Educação Escolar UNESP/Araraquara

larissaconti@hotmail.com

Resumo

A sexualidade abrange vários aspectos do desenvolvimento humano, tanto biológico, emocional, cultural e religioso e se manifesta de diversas formas, através das percepções, atitudes, afetividade, vínculos e comunicação. Desde a infância as primeiras curiosidades, perguntas sobre o próprio corpo e dos pares começam a aparecer, principalmente com a exposição a vários estímulos abrangentes relacionados à sexualidade como a mídia e introdução cada vez mais cedo nos espaços escolares. Ao reconhecer a sexualidade presente no desenvolvimento infantil torna-se necessário que a criança receba informações sobre sexualidade e possam expressar suas questões e curiosidades. Sabemos que professores depois da família são os principais agentes educacionais presentes na vida da criança e tem um papel importante como educador sexual, muitos sentem dificuldades para trabalhar esse assunto na escola, pois em nossa sociedade ainda é carregada de repressão, tabus, preconceitos herdados de anos atrás. Dessa forma este estudo tem o objetivo de investigar a percepção que os professores das etapas iniciais do ensino fundamental de escolas públicas possuem sobre seu papel como educadores sexuais no espaço escolar. Primeiramente o projeto de pesquisa será enviado para o comitê de ética, a próxima etapa será entrar em contato com escolas publicas da cidade de Araraquara sendo o critério de inclusão dos participantes o interesse em responder e participar da entrevista após a coleta de dados, a análise dos mesmos será pautado na proposta de Bardin (2009), na qual o método de tratamento dos dados segue três etapas principais: 1)Leitura e pré-análise / 2)Agrupamento e exploração do materiais / 3) Tratamento dos resultados.

Palavras-chave: papel do educador; sexualidade infantil; sexualidade; manifestações da sexualidade.

Nos dias atuais a sexualidade humana a partir de uma conceituação ampla abarca todos os aspectos da formação do individuo tanto o biológico, social,





emocional, cultural como religioso, sendo assim ela se manifesta de variadas formas desde o nascimento até a velhice, através dos sentimentos, desejos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva, à comunicação e ao vínculo entre as pessoas (Figueiró et al., 2009).

Entretanto questões envolvendo a curiosidade, conceituações sobre sexo e sexualidade estão presentes desde a antiguidade e em várias civilizações, estas por sua vez viviam sua sexualidade de modo característico e particular com diferentes hábitos envolvendo a cultura, religião, questões sociais e psicológicas, sendo assim entende-se que o significado, as práticas sexuais, e crenças envolvendo sexualidade foram construídas socialmente e historicamente.

Herdamos e reproduzimos uma visão médica e biológica do século XX adepta ao modo de vida onde o consumismo e individualismo imperam na sociedade capitalista que nos introduziu a um conceito de sexualidade limitada, normalizadora e repressiva o que ainda influencia profundamente os comportamentos habituais no cotidiano. A compreensão repressora da sexualidade em nossa sociedade ainda é muito presente, perdurando a associação com elementos como promiscuidade, moralidade e pecados. No decorrer da educação sexual são transmitidos muitos tabus, preconceitos e sentimentos negativos sobre o corpo, sobre o prazer, sexo, diversidade sexual, o que acentua a dificuldade para falar abertamente sobre sexualidade além de acentuar episódios os quais está presente violência sexual em suas mais variadas formas de manifestação. (Maia & Maia, 2005; Silva, 2007).

A educação sexual é um processo contínuo que se dá desde a infância por meio das mais diversas instâncias como a família, a escola, o círculo social, os meios de comunicação. Neste processo está envolvido o aprendizado sobre o corpo, o desejo, o prazer, os relacionamentos, a masculinidade, a feminilidade;



aprendizagem permeada por regras, modelos e padrões, transmitidos e incorporados, tanto de forma explícita, quanto implícita e sutil (Louro, 2003; Maia, 2010; Meyer, 2009). As intervenções deliberadas e sistemáticas para a transmissão de informações e esclarecimentos sobre a sexualidade compõem a chamada educação sexual intencional (Werebe, 1998).

Muitas manifestações da sexualidade estão presentes no cotidiano infantil, como a formação de vínculos; a curiosidade sobre o corpo e sobre as sensações corporais; as dúvidas sobre as diferenças corporais entre meninos e meninas e entre crianças e adultos; perguntas sobre o nascimento e sobre a gravidez; conversas sobre o tema; brincadeiras e jogos sexuais. O olhar e o interesse da criança pelo o próprio corpo e para o corpo do outro tem sentidos diferentes daqueles dados pelo adulto, de modo que reações como de repreensão e reprovação acarretam o aprendizado da sexualidade como algo errado, condenável, gerando sentimentos como culpa e vergonha. O esclarecimento, a transmissão de informações e o diálogo aberto sobre a sexualidade, desde a infância, são fatores importantes para o desenvolvimento emocional e intelectual. (Figueiró, 2009; Maia & Maia, 2005; Nunes & Silva, 2000; Silva, 2007; Spaziani, 2013).

É necessário entender o conceito de infância como construído historicamente. A forma de enxergar as crianças passou por transformações ao longo de diferentes períodos em diferentes sociedades, pois com o passar dos anos houve uma mudança na forma de enxergar a criança. Na sociedade medieval, por exemplo, a criança era retratada como um adulto em miniatura, sem que os trajés, as brincadeiras, a convivência entre diferentes grupos etários, os vocabulários utilizados e a forma de lidar com a sexualidade fossem cercados pelos tantos cuidados e divisões que hoje são tomados como “naturais”. Séculos



depois os primeiros sinais de repressão à criança começaram a aparecer sendo difundidos por estudiosos e religiosos, assim, a criança era olhada de outra forma não mais tratada como adulto sem restrições, mas como puras, empregando-se uma visão moralista e religiosa da corporeidade e da sexualidade infantil, com a compreensão de que qualquer tipo de manifestação sexual deveria ser proibida (Ariés, 1981).

Para a compreensão das expressões da sexualidade na infância é importante considerar que a criança se encontra em uma fase de intensas descobertas, desvendando a si própria e ao mundo, descobrindo-se como um sujeito e tentando compreender as diversas redes de relações com a realidade que a cerca. (Camargo; Ribeiro, 1999; Garcia & Cunha, 2012; Maia & Maia, 2005; Nunes & Silva, 2000; Silva, 2007; Spaziani, 2013).

A partir do reconhecimento de que a sexualidade esta presente no desenvolvimento infantil torna-se importante que as crianças recebam informações sobre sexualidade e que as questões que expressem sobre o tema sejam esclarecidas. Atualmente a exposição que se tem a vários estímulos relacionados à sexualidade é cada vez mais frequente e abrangente como, por exemplo, a mídia, e, frequentando a escola entre outros espaços de convívio social cada vez mais cedo, a manifestação de comportamentos e dúvidas sobre sexualidade entre crianças se torna mais visível, o que evidencia a importância da abordagem intencional e planejada sobre o tema (Maia, 2005).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no seu artigo 29, a Educação Infantil - primeira etapa da educação básica - “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Considerando que a proposta da Educação Infantil é



trabalhar o desenvolvimento global da criança, e que, portanto, compete aos educadores infantis o trabalho com a totalidade das potencialidades infantis, compreendemos então que é indispensável trabalhar sexualidade e gênero como aspectos integrantes do desenvolvimento humano.

Atualmente a educação no Brasil encontra-se envolvida em ajustes e transformações, assim como a educação sexual inserida dentro do espaço escolar encontra desafios para transpor barreiras das crenças, tabus, discursos, e procedimentos pedagógicos diversos utilizados pelos educadores. Os parâmetros curriculares Nacionais foram criados pelo MEC para propor além de conteúdos de disciplinas, abordagem de temas transversais entre eles tema orientação sexual, neste documento justifica-se a importância de tratar sobre sexualidade no espaço escolar com crianças e adolescentes e as formas como pode ser trabalhado.

Para atender os estudantes, o texto dos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998) sugere o desenvolvimento da Orientação Sexual na escola, segundo três eixos fundamentais para orientar o docente: Corpo Humano com abordagem deste como matriz da sexualidade, sem ênfase na morfologia e fisiologia dos órgãos, mas que, ao conhecer seu corpo, o aluno possa reconhecer que as modificações e as diferentes sensações são consequências das respostas à evolução do seu organismo em equilíbrio, e que, este antes de tudo é perfeito enquanto estrutura e funções e é dotado de mecanismos que se organizam conforme o seu desenvolvimento. Num segundo eixo, sugere que sejam discutidos aspectos relacionados às Relações de Gênero, em que se busque a redefinição dos tradicionais papéis sexuais e se trabalhe para construir a igualdade na relação homem-mulher. A ideia é que sejam abordados aspectos relacionados à Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, visto o aumento dos casos de



gravidez e de contaminação pelo HIV e outras DST's nesta faixa etária (Brasil, 2001).

Muitos professores acreditam ser importante a inclusão da educação sexual como processo de formação dos alunos, muitos se sentem despreparados e inseguros diante deste tema e diante das manifestações da sexualidade infantil no espaço escolar como masturbação ou jogos sexuais, sendo assim boa parte deles finge não ter visto o que de fato viu, outra parte procura esconder, seja propondo outra atividade ou, coibindo diretamente as crianças, pois como dito anteriormente herdamos crenças, tabus e repressões de outros séculos em relação a sexualidade, onde ainda é predominante ideias de pecado, imoralidade e promiscuidade, além disso há necessidade de lidar com crenças dos pais e seus valores passados muitas vezes de forma errônea às crianças. Dessa forma para que o professor se torne um educador sexual de crianças e adolescentes, já que passam maior parte do tempo com os alunos, necessita-se pensar em sua própria reeducação sexual, desconstruir tabus e crenças os quais não foram trabalhados nos anos de graduação com objetivo de ser neutro e promover uma educação emancipatória (Figueiró et al., 2009).

Sendo assim a possibilidade de um espaço de diálogo na escola sobre as questões da sexualidade possibilita que a própria história de educação sexual seja pensada e repensada até mesmo entre professores em si, para que dúvidas sejam compartilhadas e elaboradas pois muitos as carregam desde a infância. Este estudo pode propiciar até mesmo esclarecimento de educadores que se sintam despreparados para tratar de questões da sexualidade que surgem no cotidiano das instituições, quanto para elaborarem intervenções em que discutam intencionalmente o tema, não somente para que seja tratado com crianças mas também com seus pais e familiares.



Objetivo

Investigar a percepção que os professores das etapas iniciais do ensino fundamental de escolas públicas possuem sobre seu papel como educadores sexuais no espaço escolar, a maneira como se enxergam dentro deste contexto em relação aos alunos e como tratam este tema.

Objetivos específicos

Acredita-se que ao verificar a compreensão dos professores a respeito de seu papel como educador sexual é possível alcançar alguns dos objetivos abaixo:

- Caracterizar as informações que os participantes possuem sobre sexualidade e educação sexual.
- Identificar a compreensão sobre o desenvolvimento da sexualidade na infância;
- Analisar relatos de experiência a respeito das manifestações da sexualidade infantil presentes no espaço escolar.
- Investigar quais os procedimentos os participantes compreendem ser os mais adequados para educação sexual dentro do espaço escolar.
- Colaborar na desmitificação de questões sobre a sexualidade e suas manifestações com crianças, e seus familiares;

Metodologia

De acordo com (Campos, 2000; Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) a pesquisa em questão se trata de um estudo qualitativo descritivo no qual se pretende explorar e descrever a compreensão de professores das séries iniciais da



rede pública de ensino a respeito de seu papel como educador sexual no espaço escolar. O projeto de pesquisa será submetido ao conselho de ética em pesquisa respeitando os procedimentos éticos em pesquisas com seres humanos. Apresenta-se a seguir o método utilizado, apontando inicialmente os participantes, o local e finalmente os procedimentos adotados.

Participantes

Os participantes deste estudo serão professores de primeiras às quartas séries de escolas públicas da cidade de Araraquara, serão selecionados a partir de um convite feito para a coordenação das escolas e posteriormente os professores que desejarem participar.

Após isso o local e horário será discutido e determinado de acordo com a possibilidade de todos para a entrevista a ser realizada entre outras reuniões.

Procedimentos

Primeiramente o projeto de pesquisa será enviado para o comitê de ética respeitando a regulamentação do CONEP 196/96 em pesquisas com seres humanos. Após isso a próxima etapa será entrar em contato com escolas públicas da cidade de Araraquara sendo o critério de inclusão dos participantes o interesse em responder e participar da entrevista. As escolas serão selecionadas a partir da facilidade do convite feito as coordenadoras e o interesse das mesmas em contribuir para o projeto de pesquisa.





Em dias previamente agendados pelas participantes interessadas, estas irão responder a entrevista assinando o termo de consentimento, todas as informações serão gravadas em áudio para transcrição na íntegra dos relatos.

Após a coleta de dados, a análise dos mesmos será pautado na proposta de Bardin (2009), na qual o método de tratamento dos dados segue três etapas principais: 1) leitura e pré-análise. – 2) agrupamento e exploração do material. - 3) Tratamento dos resultados.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (2001). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* (3. ed.). Brasília.

Campos, L. F. L. (2000). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia*. Campinas, SP: Editora: Alínea.

Figueiró, M. N. D. (Org.) (2009). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL.

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade. A vontade de saber* (Vol. 1).

Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.



Louro, G. L. (Org.) (2010). *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade* (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Maia, A.C.B. & Maia, A. F. (2005). Sexualidade e infância. *Cadernos Cecemca*.

Meyer, D. E (2009). *Corpo, violência e educação – uma abordagem de gênero. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília.

Nunes, C. & Silva, E. (2000). *A Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados..

Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Werebe, M. J. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.



EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E GÊNERO: DESAFIOS PARA OS EXECUTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Rita De Cassia Vieira Borges

UNESP – FCLAR – Campus Araraquara

ritacvborges@hotmail.com

Célia Regina Rossi

UNESP – FCLAR – Campus Araraquara

celiarr@rc.unesp.br

Resumo

O objetivo deste projeto é identificar as demandas existentes entre as(os) educadoras(es) do ensino infantil diante das manifestações da sexualidade dos alunos, visando discutir formas de intervenção que contribuam a superação de possíveis posturas conservadoras, na promoção de uma educação sexual libertadora e construção de uma cultura de igualdade de gênero. Optamos por desenvolver este trabalho junto à Educação Infantil tendo em vista o favorecimento deste contexto para promover a resignificação de crenças e valores concernentes a sexualidade, gênero e violências.

Palavras-chave: educação sexual; sexualidade e gênero; ensino infantil.

Introdução

Atuando como profissional liberal, graduada em Serviço Social e em Psicologia, com Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes, desde 2011 venho trabalhando junto à população beneficiária de Políticas Públicas, principalmente nas áreas da Assistência Social, da Educação e da Saúde.

Meu interesse em intensificar os estudos sobre Educação Sexual, Sexualidade e Gênero teve início durante a especialização mencionada, cujo enfoque, à época, foi sobre o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Despertei para as questões de gênero no decorrer do Estágio Supervisionado em Psicologia Jurídica, no qual estudamos a naturalização dos estereótipos que





sustentam a violência contra as mulheres, a homofobia, a heteronormatividade, dentre outros.

A partir de 2012, venho realizando oficinas de discussões sobre os referidos temas, identificando o desconhecimento, as dificuldades e esquivas dos gestores, executores e usuários das referidas políticas ao lidarem com realidades que envolvam a sexualidade humana e suas nuances, evidenciando-se a necessidade de capacitações sistemáticas afins, além da urgência de se trabalhar em rede.

Considerando a transversalidade dos temas – sexualidade, gênero e violências-, pretendo desenvolver uma pesquisa na área da Educação Infantil, tendo em vista o favorecimento deste contexto para a proximidade entre profissionais, crianças e famílias, bem como suas potencialidades de cooperação em ações promotoras da resignificação de crenças e valores constitutivos e constituídos nas relações sociais.

Neste sentido, o aprofundamento dos estudos sobre o desenvolvimento humano, principalmente no tocante às fases de evolução da sexualidade, tornou-se imprescindível para a minha pretensa contribuição no processo de formação de professores, acreditando na possibilidade de, posteriormente, estender o trabalho a outros profissionais, visando à promoção de uma educação para sexualidades e de uma cultura de igualdade de gênero.

A partir do exposto, temos como objetivo identificar quais as demandas existentes entre as(os) educadoras(es) do ensino infantil diante das manifestações da sexualidade dos alunos, discutindo formas de intervenção que contribuam na superação de possíveis posturas conservadoras, para a promoção de uma educação sexual e construção de uma cultura de igualdade de gênero.

Para o alcance de tal objetivo, investigaremos qual a concepção das(os) professoras(es) sobre sexo; sexualidade, relações de gênero e educação para



sexualidades, realizando uma pesquisa acerca das atitudes comumente tomadas pelas(os) professoras(es) diante de comportamentos que expressem a sexualidade dos alunos, buscando conhecer o conteúdo e a forma como se desenvolve a educação sexual praticada nas escolas municipais de educação infantil, propiciando discussões relacionadas à sexualidade, gênero, identidade de gênero/violência/ papéis de gênero.

Partindo dos resultados obtidos, propomo-nos a elaborar, junto às(aos) professoras(es), propostas de intervenções que as(os) capacitem a desenvolver novas práticas educativas concernentes à sexualidade humana.

Metodologia

Inicialmente, o projeto de pesquisa será levado ao conhecimento do secretário da educação municipal da cidade de Penápolis, situada no Estado de São Paulo, solicitando-lhe o apoio e a autorização para os procedimentos previstos nas unidades executoras desta política.

Uma vez obtido o seu consentimento, passaremos à identificação do universo a ser pesquisado, visitando os CEIM(s), apresentando a proposta do trabalho às(aos) respectivas(os) diretoras(es) pedagógicas(os), consultando-as(os) sobre a disponibilidade em participar do projeto.

Estabelecida a unidade em que a pesquisa será executada e esclarecidos aos participantes os métodos a serem aplicados, passaremos à observação in loco, durante uma semana, buscando captar, por exemplo, se a linguagem utilizada entre as(os) educadoras(es) e destas(es) para com as crianças denotam conceitos e valores discriminantes com relação à sexualidade de meninos e meninas, bem como se as práticas de cuidados diários, tais como o banho e a própria divisão de



atividades lúdicas, tendem a reforçar estereótipos que sustentam preconceitos de gênero.

Na sequência, aplicaremos entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, objetivando abarcar os aspectos que se pretende investigar, tais como: a concepção das(os) professoras(es) e demais funcionárias(os) sobre sexo; sexualidade, relações de gênero e educação sexual, além das possíveis dificuldades dos mesmos em lidarem com questões que envolvam tais fatores. Com a devida anuência das(os) participantes(os), as entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas qualitativamente, podendo ser agregados dados quantitativos quando possível.

A partir dos procedimentos acima expostos, buscaremos promover, junto à equipe de educação, reflexões e problematizações acerca dos conteúdos obtidos, elaborando propostas de intervenções que contribuam na capacitação da mesma para a adoção de novas práticas educativas concernentes à sexualidade humana.

Conforme explicitação de Minayo et al. (2003), o objeto de estudo das ciências sociais é histórico, posto que as sociedades humanas se inscrevem num espaço específico, com formação social e configuração igualmente específica; “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído” (p.13) conferindo a qualquer questão social o caráter de provisoriedade, dinamismo e especificidade.

Colocando-o de forma distinta das ciências naturais, a autora acima (2003) enfatiza ser o objeto das ciências sociais, “essencialmente qualitativo”, visto objetivar estudos em um nível de realidade não mensurável, possuindo, para tanto, instrumentos e teorias que propiciam uma aproximação da complexidade constitutiva da vida dos seres em seu contexto social, “ainda que de forma



incompleta, imperfeita e insatisfatória”. Tais características exigem, frequentemente, a criatividade do pesquisador e a quebra de paradigmas para explicar ou compreender a diversidade de fenômenos e processos que permeiam o universo de significados das ações e relações humanas (p. 15). Seus apontamentos indicam o movimento espiral inerente ao processo do trabalho de pesquisa, tendo em vista que este se inicia “com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 26).

Em conformidade com a teoria que embasa o presente trabalho, recorreremos à abordagem dialética para a realização da pesquisa em tela. Segundo Minayo (et al., 2003, p. 24-25), tal abordagem

se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados; pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, (...), busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação do todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos; (...); considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos.

Em posse dos resultados de análise, a devolutiva de seus resultados será dada às(aos) participantes, convidando-as(os) a elaborar, em conjunto, as estratégias de intervenções que contribuam para dirimir as possíveis dificuldades evidenciadas pelos mesmos no tocante à sexualidade das(os) alunas(os), problematizando as formas de comunicação que se mostrarem reforçadoras de padrões de comportamento estereotipados, potencialmente formadores da subordinação identitária e das relações de poder entre meninos e meninas, oferecendo-lhes, dialogicamente, conhecimentos sobre o desenvolvimento da sexualidade humana, de forma a desmitificar valores morais e sociais acerca de gênero, sexo e sexualidade.



No decorrer do processo interventivo será realizada uma observação constante, igualmente com a participação dos componentes do universo pesquisado.

Guiando-nos pelo referencial teórico da Psicologia Social crítica, cujos fundamentos são pautados no materialismo histórico e na lógica dialética (Lane, 1984b), durante a pesquisa buscaremos construir um contexto dialógico de produção compartilhada de sentidos a partir da troca de experiências, promovendo discussões relacionadas à sexualidade, relações de gênero, identidade de gênero/violência/papéis de gênero, categorias estas entendidas como construções histórico-culturais.

Para tanto, priorizaremos os processos grupais que propiciem reflexões acerca do conteúdo do material didático utilizado na escola; das práticas adotadas do processo de objetivando favorecer a tomada de consciência das(os) professoras(es) sobre as condições históricas comuns que constituem o ideário a respeito dos temas discutidos, visando levá-los(os) a superar as individualidades e as contradições presentes no cotidiano através do processo de identificação e planejamento de atividades conjuntas, aproximando-se, tanto quanto possível, de “um grupo-sujeito da transformação histórico-social” (Lane, 1984a, p. 16).

Análise dos Resultados

Considerando nossa opção metodológica pela pesquisa qualitativa, procedemos à análise temática dos indicadores qualitativos obtidos, pautando-nos em uma leitura compreensiva e contextualizada a partir do sentido atribuído pelos participantes. A técnica de análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Gomes, 2002, pp. 67-80).



Considerações

Considerando as dificuldades comumente evidenciadas educadoras(es) infantis em lidarem com questões inerentes à sexualidade das(os) alunas(os), acreditamos na probabilidade de identificarmos em nosso universo de pesquisa comportamentos estereotipados, potencialmente formadores da subordinação identitária e das relações de poder entre meninos e meninas.

Uma vez comprovada a nossa hipótese, oferecendo-lhes a oportunidade do exercício reflexivo sobre sexualidade, relações de gênero, identidade de gênero/violência/papéis de gênero, bem como conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da sexualidade humana, estaremos contribuindo para a ressignificação da educação para sexualidades como instrumento de construção de uma cultura de igualdade de gênero.

Referências bibliográficas

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19 (2). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> Acesso: dezembro 2013.

Franco, M, & Santoro A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502, Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> . Acesso: março de 2014.



- Furlani, J. (2008). Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Revista Pro-Posições*, 19 (2), 56.
- Gomes, R. (2002). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In Minayo M.C.S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 67-80). Petrópolis: Editora Vozes.
- Lane, S. T. M. (1984a). A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In Lane, S. T. M. & Codo, W. (Eds.), *Psicologia social: O homem em movimento* (9a ed., pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (1984b). O processo grupal. In Lane, S. T. M. & Codo, W. (Eds.), *Psicologia Social. O homem em movimento* (9ª ed., pp. 78-99). São Paulo: Brasiliense.
- Lopes, F. & Fuertes, A. (1992). *Para entender a sexualidade*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2003). Deslandes. In Sueli F. & Gomes, R. (Ed.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*.



ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL, QUE EMPREGAM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Gabriella Rossetti Ferreira

Mestranda em Ed. Sexual

gaby_gabriella13@hotmail.com

Andreza Marques de Castro Leão

Docente UNESP

andrezaleão@fclar.unesp.br

Resumo

Existe a necessidade de mudanças no processo de formação de professores no que se refere aos assuntos relacionados a sexualidade e a educação sexual. Estes são assuntos encontram-se em destaque na sociedade, carecendo de ser devidamente discutidos, principalmente dentro do âmbito escolar. Portanto, é necessário que haja uma formação dos educadores, onde eles sejam capacitados para atuar com competência e qualidade adequada para enfrentar os diversos desafios relacionados a esta temática. Pensando nisso alguns profissionais tem feito a junção das da EAD com as Tecnologias Digitas, na tentativa de sanar a falta de formação em sexualidade e educação sexual, criando formações a distância e/ou presenciais. O objetivo deste trabalho é fazer uma análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados. De acordo com as constatações realizadas, as tais formações têm contribuído para disseminar os conteúdos da sexualidade e a educação sexual nos diferentes estados brasileiros, porém por vezes, padecem da falta de continuidade e acompanhamento, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma e o conteúdo aplicado foram realmente efetivos.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Formação; Tecnologias Digitais; Educação à Distância.

Introdução

Existe a necessidade de mudanças no processo de formação de professores no que se refere aos assuntos relacionados a sexualidade e a educação sexual. Estes são assuntos que encontram-se em evidência no primeiro decênio do século





XXI, e ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, carecendo de ser devidamente discutidos, principalmente dentro do âmbito escolar.

Um dos fatores que contribuem para a atual evidência destes assuntos são decorrentes das mudanças nas normas e valores sociais, e sobretudo na estrutura social patriarcal que vem sendo progressivamente corroída. Na virada deste século, a mídia foi preenchida por debates sobre o casamento gay, sendo possível acompanhar histórias de casais homossexuais que adotam crianças ou que lutam pela sua custódia. A intimidade, relacionamentos, família e identidade foram re-significadas e, embora difícil de definir, nos tempos contemporâneos, estas têm sido descritas por características plurais, mutáveis e até mesmo líquidas (Bauman, 2010; Giddens, 1992; Vaitsman, 1994).

O conhecimento sobre assuntos relacionados a sexualidade são adquiridos pela apropriação da prática histórico-cultural, que faz parte das relações de poder e das relações de gênero de cada momento histórico. Faz se necessário a formação inicial dos educadores, onde eles sejam capacitados para atuar com competência e qualidade adequada para enfrentar os diversos desafios relacionados a esta temática.

Destarte, é inevitável fazer menção à escola, importante instância social, responsável pela formação do ser cognoscente e sexuado, porém, está ainda encontra-se permeada por atitudes que buscam refrear qualquer tipo de manifestações ou questões relacionadas a sexualidade. Deste modo, enquanto a escola não oferecer possibilidades concretas de legitimação das diversidades, seja por meio das falas, dos textos, das imagens, ela não estará cumprindo de maneira integral a sua função, que é a de formar os cidadãos em plenitude.

É no ambiente escolar que os estudantes vão construir suas identidades individuais e de grupo, e podem também exercitar o direito e o respeito às



diferenças. Devido à relevância desta instância, Maia e Ribeiro (2011) chamam a atenção para a importância da introdução do tema sexualidade, pois, a escola é o lugar mais propício para realizar educação sexual. Primeiro porque se começa a frequentá-la desde pouca idade e idealmente espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito, quando termina o Ensino Médio. Segundo, porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de uma dimensão ético-política, e espera-se que nesta instância os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relativas à sociedade, cidadania, e direitos humanos, formando assim cidadãos críticos e autônomos.

Neste intento, compete à escola oportunizar uma educação diferenciada, despida de valores morais, baseada na produção de saberes científicos, propiciando aos alunos acesso à educação sexual formal, e a discussões sobre os aspectos culturais e históricos da sexualidade, o que requer devido preparo e formação dos profissionais que vão implementá-la.

Uma das maneiras de atender à necessidade dos professores no que tange à formação em sexualidade, é por meio do uso das Tecnologias Digitais, que dão suporte às comunidades virtuais de aprendizagem e propiciam meios e ferramentas que podem ajudar a sanar/amenizar as dificuldades de formação dos mesmos em relação a este assunto.

As Tecnologias Digitais são capazes de ser utilizadas por qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo, e são fundamentadas nas interações sociais e na colaboração entre os participantes, que estão reunidos em um esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação, o que permite maiores discussões sobre distintos temas, entre eles a sexualidade.



É importante salientar que a Educação a Distância (EAD), revestida com o uso da tecnologia avançada que é a internet, vem acompanhada de interesses que são considerados importantes para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil. Por este motivo, o seu objetivo também esbarra na formação de professores, sendo usada como ferramenta e objeto de aprendizagem.

É neste interim que a EAD ganha espaço na política educacional, pois se apresenta como medida para equacionar a deficiência da formação de professores e como uma forma de repensar a organização, gestão, espaço, definição de tempo nas escolas e as formas de ensinar e aprender. Considerando a lacuna na formação dos professores, alguns pesquisadores se propuseram a elaborar e implementar formações voltadas para o ensino da sexualidade e educação sexual, empregando as Tecnologias Digitais.

Enquadramento Teórico

A partir do movimento de reestruturação produtiva dos anos 90, novos apelos, diagnósticos e propostas foram feitas em direção a mudanças na educação que pudessem garantir a formação de profissionais melhor qualificados para as novas exigências do mercado de trabalho, bem como, em última instância, a formação de cidadãos adequados ao modelo de sociedade de consumo, bens e serviços que se produz através da lógica do capital. Todo esse movimento acaba por alcançar a formação e o desenvolvimento de educadores.

O fenômeno dos anos 90 veio acompanhado pela explosão das novas tecnologias, especialmente as baseadas na microeletrônica, e também pela febre dos programas da chamada educação continuada. Seguramente, tanto as novas tecnologias quanto a educação continuada trouxeram elementos novos para o



cenário educacional e puderam proporcionar avanços significativos para a sociedade em geral e, particularmente no que se refere a educação.

Os avanços do mundo fazem com que a internet tenha cada vez mais peso nas atividades de formação de professores, devido aos avanços e as possibilidades educativas que esta oferece. Isto pode ser interpretado como novas expectativas e ao mesmo tempo, o lançamento de novos desafios para a educação.

Importante salientar que as mudanças na sociedade e conseqüentemente dentro da escola ainda geram nos professores uma insegurança quanto aos conteúdos que devem ser ensinados e qual a metodologia a ser empregada. Pois, as mudanças ocorridas provocam alterações diretas no trabalho docente, aumentando as obrigações e responsabilidades de todos os responsáveis por ela.

A EAD é vista como uma das possibilidades de dar aos professores condições de continuar com a sua formação. No cenário educacional contemporâneo a EAD vem ganhando cada vez mais destaque, pois tal modalidade de ensino possibilita a democratização da educação, e também o aumento da formação dos sujeitos que podem ter acesso a formação continuada e ao aperfeiçoamento de determinadas temáticas, mesmo distantes geograficamente.

No que diz respeito a formação de professores na modalidade EAD, muitos pesquisadores e especialistas, dentre eles Almeida, Kenski, M. Alonso e Alegretti, Harasim e outros, consideram a EAD com uma possibilidade, pois vem alcançando significativa eficiência na formação docente. Constatam e concordam que a EAD vem viabilizando a capacitação, a qualificação e a formação contínua de grande número de profissionais em reduzido espaço de tempo.

Por meio da formação continuada à distância, apoiada das Tecnologias Digitais é possível criar espaços para discussões e reflexões sobre o que se refere a



sexualidade, relações de gênero, diversidade, raça/etnia, para além da inserção apenas no espaço escolar, podendo alcançar a formação do ser humano em sua plenitude, aquele que trabalha, convive com a família, constrói relações e etc. Isto vislumbra um progresso no relacionamento professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem e também no trabalho do professor, uma vez que ele poderá refletir sobre as questões ligadas a sexualidade e à Educação Sexual, fazendo-o repensar sobre o seu papel e a sua capacidade de ser hábil com os alunos para trabalhar valores, atitudes e sentimentos.

Pereira (2012) pontua sobre a necessidade de dialogar a respeito destas temáticas na formação regular e continuada de todas as profissões, principalmente as que futuramente vão participar da formação de outras pessoas, como por exemplo as licenciaturas. Para essa autora, a falta de preparo dos professores para discutir sobre as temáticas mencionadas outrora, é principalmente responsável por causar um “[...] obstáculo das oportunidades de avanço para a educação e para a melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, prejudicando, assim, o exercício da cidadania” (Pereira, 2012, p. 206).

De acordo com Rossi, Freitas e Chagas (2012), a formação inicial e continuada deve possibilitar problematizações ao futuro professor que já está na escola, formando uma rede social de estudos, proposições, discussões, com leituras e criações significativas e contextualizadas de atividades instigantes para os alunos de diferentes níveis escolares. Ainda segundo tais autoras (Rossi et al., 2012, p.38)

a formação continuada no Brasil em educação sexual aparece por ter uma demanda nas várias instituições escolares no país. Tem como prioridade e necessidade discutir, entender e enfrentar a homofobia, o sexismo, a violência, o preconceito, o bullying entre as relações de gênero, que tanto se manifestam na escola, apoiadas pela construção que a sociedade tem exigido com referência a estas temáticas, devido à grande violência que o país atravessa.



A implementação da Educação Sexual esbarra também no interesse de diminuir os índices de gravidez não planejada entre os adolescentes, de contaminação pelas doenças sexualmente transmissíveis (DST) entre os jovens, da violência e preconceito contra aqueles que têm uma opção não heterossexual, do combate a violência sexual contra a criança, esclarecendo os limites aceitáveis socialmente de incursões corporais, conscientizando-as de seus direitos, e com a intenção de trabalhar com conteúdos e discussões que promovam respeito a diversidade.

Alguns estudos como os de Senatore e Ribeiro (2001) Leão (2009, 2012) trazem à tona o despreparo dos professores e demais profissionais da educação para atuar com a educação sexual, visto que não tiveram contato com este conteúdo na formação acadêmica.

Rossi, Freitas e Chagas (2012) asseguram que entendem as dificuldades relacionadas com a inclusão de temas ligados a sexualidade, educação sexual e às relações de gênero dentro da escola, pois a maioria das Universidades ainda resistem a inclusão destes temas na formação inicial de seus alunos, razão pela qual fica por conta da formação continuada a responsabilidade de preencher esta lacuna deixada da formação inicial.

Chagas, Freitas e Melo (2010, p.12) esclarecem

entre as comunidades virtuais suportadas pela internet, as Comunidades de Aprendizagem e as de Prática têm despertado grande atenção junto a especialistas de várias áreas da educação devido às suas potencialidades de gerar ambientes que possibilitam e incentivam a colaboração entre os participantes. No momento atual, de grande expansão da Educação a Distância, os processos que conduzem à criação e sustentação destas comunidades se revestem de particular relevância e pertinência. Nelas participam pessoas das mais diferentes proveniências e formações, reunidas num esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

Nesse sentido as Tecnologias Digitais são instrumentos importantes para a inserção de novas práticas cotidianas de sala de aula a respeito da temática



sexualidade e relações de gênero, diversidade, os quais são pouco discutidas na formação inicial em geral. Pensando nisso muitos profissionais da educação tem feito a junção das possibilidades que a EAD e as Tecnologias Digitais, na tentativa de sanar a falta de formação em sexualidade e educação sexual, criando iniciativas a distância e/ou presenciais. Assim, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise por meio de documentação, dos conteúdos aplicados em cursos a distância com momentos presenciais, de formação de professores na área da sexualidade, verificando como estes foram elaborados e implementados.

Abordagem Metodológica

A análise foi realizada através da coleta de materiais disponibilizados na internet, livros e artigos, sendo este um momento de acumulação cega dos documentos. Posteriormente análise dos materiais disponibilizados pelos responsáveis pela oferta dos cursos.

Na pesquisa qualitativa não existe hipóteses pré-concebidas, estas são construídas após a observação, ou seja, permite a ênfase na indução. O tempo todo são levadas em consideração a subjetividade e a interpretação feita pelo pesquisador durante o processo de estudo, assim supõe um corte temporal-espacial de algum fenômeno, por parte do pesquisador. Este corte define o campo e a dimensão que o trabalho será desenvolvido.

Para Bardin (1977, p. 42), análise do conteúdo pode ser definida como sendo:

[...] 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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas.

Resultados Relevantes





Dados encontrados na internet, livros, artigos, ementa dos os cursos. Ao iniciarmos a pesquisa, achamos vários cursos e iniciativas realizadas pela Universidade X, porém o que mais se aproximou do interesse desta pesquisa foi elaboração do curso on-line, realizada na disciplina “Tecnologias e Formação de Professores: interfaces com a temática educação sexual” do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo o seu desenvolvimento parte das atividades dessa disciplina. Sendo que, de acordo com os dados encontrados, o curso foi dividido da seguinte maneira: 1ª) trabalhar os conceitos de educação sexual e sexualidade como inseparáveis do ser humano, em processo de construção pelas relações humanas no mundo e a formação de professores voltada a um processo de educação sexual intencional e nele a possibilidade de uso de vários recursos tecnológicos. 2ª) aprofundamento do entendimento de tecnologia e a importância de se fazer um uso crítico e pedagógico dela. 3ª) apresentação de uma síntese do curso elaborado usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, para o aprofundando das noções sobre essa plataforma, as percepções das autoras sobre o processo e os resultados da construção desse protótipo de curso de educação sexual voltado para a formação de professores.

Nele encontra-se seus objetivos, conteúdos e metodologias e finalizando o texto descrevendo as contribuições desse processo para a formação de suas autoras, na busca de propiciar a ampliação de uma reflexão sobre os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas emancipatórias, práticas essas sempre plenas de sexualidade. É possível perceber que as temáticas definida para o trabalho durante o curso foram realmente decididas e finalizadas após a sensibilização dos/as cursistas para a existência da dimensão da sexualidade e para o processo de educação sexual como sempre presente nas relações humanas no mundo.



O público-alvo do curso eram professores e demais profissionais da educação em espaços escolares formais. Sendo o objetivo geral: buscar a sensibilização para a compreensão de que todos os humanos são seres sexuados e, portanto, educam e são educados também sexualmente em todas as relações estabelecidas entre as pessoas mediadas pelo mundo.

E os objetivos específicos: oportunizar a reflexão crítica e o debate sobre conceitos básicos em relação à sexualidade; compreender o processo de educação sexual como parte inseparável do processo educacional da humanidade e o de conhecer a história da sexualidade como importante expressão da construção cultural humana de cada sociedade. Vale ressaltar que a temática e os objetivos definidos implicaram em selecionar conteúdos com reflexões sobre a sexualidade como dimensão ontológica humana, portanto educação sexual como sendo um processo sempre presente em todas as relações interpessoais, mesmo podendo ainda não existir a consciência de muitos sobre esse fato. A avaliação foi realizada baseada nos seguintes critérios: o envolvimento, a participação, o comprometimento e entrosamento entre os cursistas, em todas as atividades, no sentido da sensibilização para uma proposta de discussão sobre a sexualidade que busca despir-se de seus vários preconceitos, mitos e tabus. Sendo considerado também a frequência, entendida como participação no momento presencial e nas atividades do AVA MOODLE e a realização de todas as tarefas, em especial a escrita do memorial (Melo, Varela, & Korntazki, 2013).

Outro curso encontrado na pesquisa realizada foi o intitulado “Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos”. Este curso fez parte da coleta de dados de uma pesquisa de mestrado. Os participantes eram compostos de alunos que estavam cursando a licenciatura, totalizando trinta e dois alunos. A modalidade semipresencial, com atividades a distância realizadas a



partir da plataforma moodle, justifica-se porque o público-alvo encontrava-se realizando a graduação e, por vezes, sem tempo de realizar um curso que na modalidade presencial, devido aos estágios, trabalhos e atividades de cada um.

O curso foi composto por 40 horas de trabalho, tendo duração de 3 meses. As discussões foram organizadas em três eixos temáticos: sexualidade, corpo e identidades de gênero e sexual. Sendo que, ao longo do percurso do curso os participantes foram sugerindo e mostrando curiosidade para algumas outras questões, sendo estas, na medida do possível, trabalhadas também nos momentos presenciais e/ou a distância.

O objetivo era possibilitar que mais alunas/os, de diferentes licenciaturas, pudessem realizar o curso e pensar sobre as discussões acerca da sexualidade nas suas graduações e também, através das atividades a distância, poderiam ser realizadas problematizações e leituras mais aprofundadas acerca da temática discutida, situação que não aconteceria com um curso somente presencial, leituras essas que seriam o referencial teórico para os licenciandos estarem construindo seus entendimentos sobre a sexualidade, bem como embasando sua futura prática docente.

Na plataforma moodle as ferramentas usadas foram a realização e postagem de tarefas a partir de leituras e discussões teóricas feitas pelos alunos, a realização de fóruns que são espaços de discussões considerados como salas de aulas virtuais, nos quais as/os licenciandos puderam interagir com as/os colegas e a construção de um texto coletivo com a utilização da ferramenta WIKI. (Rizza, 2011).

O Título de uma outra Ação de Formação é “Reflexões e Debates sobre as Práticas Educativas Internacionais em Educação Sexual: questões e factos contemporâneos”. Este fez parte de uma estratégia pedagógica visando à



formação intencional inicial e continuada. A duração foi de 25 horas, das quais 16 foram presenciais e 9 à distância, para ser desenvolvido ao longo de 1 mês. Os encontros presenciais foram 4 (com conteúdo pré-estabelecido, e outros adequados às necessidades e interesses dos grupos participantes). O total de turmas que realizaram o curso foram 9, sendo que dos 200 universitários, 136 pessoas chegaram até o final.

As pretensões do curso eram baseadas em:

- participantes adquirissem conhecimentos acerca da sexualidade e do VIH/SIDA, bem como o respeito as diversidades.

- a escolha do público alvo foi feita pois acreditou-se que há falta de informações e a falta de preparação dos futuros profissionais da educação relativamente ao tema da sexualidade e do VIH/SIDA, não asseguram a construção de uma mudança de atitude diante situações que envolvem questões e fatos contemporâneos ligados a temática da sexualidade, (aí incluído o aluno “diferente”).

- esta ação de formação não tem só potencialidades para orientar, refletir e debater.

Os objetivos eram: provocar reflexões e debates sobre a sexualidade que se esconde nos currículos escolares, trazendo à tona a própria sexualidade que se silencia em cada um dos envolvidos, estimulando-os a pensar criticamente sobre sua prática educativa intencional, que se movimenta em meio a questões e fatos contemporâneos e que vêm se tornando preocupação constante das famílias e do Estado face aos avanços das DSR e do VIH/SIDA e as gravidez não planejada. Pretende-se que as Ações de Formação/ Qualificação dos alunos, bem como dos demais profissionais e alunos participantes seja numa linguagem simples, desenvolvida por ações práticas, com dinâmicas de grupo apropriadas para



estimular debates, reflexões e tomada de novas atitudes perante situações decorrentes com o tema da Sexualidade e do VIH/SIDA.

A metodologia foi coerente com o objetivos propostos e ao mesmo tempo procurou-se saber quais das necessidades de debate/ formação entre os futuros professores/ educadores sobre as questões da sexualidade e DST/VIH/SIDA. Os trabalhos foram desenvolvidos através de sessões de cariz teórico-prático com diversas metodologias ativas, nomeadamente: trabalhos de grupo, debates, reflexões, aplicações de questionários, estudos de caso e o uso da plataforma online Moodle (Pereira, 2012).

Outro curso que participou das nossas análises foi o Gênero e Diversidade na Escola (SECAD/MEC1), cujo objetivo é discutir como os profissionais da Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. Ao longo deste curso buscamos articular a experiência dos/as pesquisadores/ as do Grupo de Pesquisa, do qual somos integrantes, com as produções de outros/as pesquisadores/as que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos Estudos Culturais e da Educação, agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gays e Lésbicos, dos Estudos Negros e da Educação Ambiental. Público: professores/as, orientadores/as, supervisores/ as, diretores/as, secretários/as, coordenadores/as pedagógicos/as, faxineiros/as, entre outros da rede pública.

O curso foi organizado em cinco módulos a distância, sendo a carga horária de duzentas horas. Além dessas, foram desenvolvidas cento e sessenta horas-aula na plataforma Moodle, bem como, foram realizadas quarenta horas-aula de



atividades presenciais, distribuídas em três encontros (início, meio e final do curso). O fórum foi uma das ferramentas mais usada da plataforma moodle. Concluíram que a partir da análise desses e dos outros projetos desenvolvidos, tivemos indícios de que as discussões e problematizações promovidas ao longo do curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitaram que os/as cursistas (re)pensassem alguns (pré)conceitos, organizassem e desenvolvessem ações pedagógicas nos seus ambientes escolares. (Ribeiro, & Quadrado, 2010).

Informações gerais sobre o GDE: o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE é resultado de uma articulação entre diversos órgãos de Governo Brasileiro (SPM, SECAD, SEPIR), o British Council (Reino Unido) e o CLAM-UERJ. O público foi composto por professores da rede pública de ensino fundamental, com prioridade para os que lecionam entre a 5ª e a 8ª séries (hoje, 6º a 9º anos), na modalidade a distância. Oferecido em versão piloto no ano de 2006, para 1200 professores de seis municípios brasileiros – Porto Velho, Dourados, Salvador, Maringá, Niterói e Nova Iguaçu), esse curso de aperfeiçoamento tem carga horária de 200 horas e enfoca em seus módulos, de maneira articulada, a temáticas da equidade de gênero, das relações étnicas e raciais e da diversidade da orientação sexual, numa proposta de instrumentalizar a comunidade escolar para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo perverso da reprodução do preconceito e da discriminação, na escola. A partir de 2008, a oferta do curso GDE passou a se dar por meio de editais SECADUAB (001/2008 e 026/2009), abertos para todas as instituições públicas de ensino superior. Sendo assim, a cobertura se ampliou para todo o território nacional, pela atuação de primeiro 19 (dezenove) e, depois, 26 (vinte e seis) instituições parceiras.

Hoje, alguns milhares de professores da rede pública de todo o Brasil fizeram ou fazem esta formação, cujo trabalho de conclusão é sempre definido





como a elaboração de um projeto de intervenção, relacionado a uma das temáticas discutidas, a ser implementado no ambiente escolar.

O GDE é um curso inserido na modalidade de formação continuada de professores/as da Educação Básica de escolas públicas do país. Esse curso lançou-se com o objetivo de que professores/as e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da educação e cultura de respeito à garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja apenas um instrumento de reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (Pereira, Rohden et al., 2007).

Possibilitou, também, a formação concomitante de um grupo grande de professores/as da Educação Básica em Tecnologias Digitais –, uma vez que o curso ocorria prioritariamente via plataforma Moodle. O uso desta tecnologia, da formação a distância, é fundamental em um país como o Brasil, no qual as distâncias são enormes e as diferenças regionais também. Os locais em que inexistem Centros de Formação das Universidades, devido às contingências geográficas/políticas e sociais do país, puderam ser contemplados a partir do uso da plataforma. Esta é uma alternativa que fascina, tanto pelo contato com as Tecnologias Digitais –, ao alcance da maioria dos professores/as, como pela temática abordada, atual, legítima e também causadora de estranhamento.

Pelo projeto de intervenção, o curso GDE visa gerar impactos de curto, médio e longo prazo na sociedade e na cultura nacional, com base no pressuposto de que os professores são tanto mediadores do processo educacional das novas gerações, quanto potenciais agentes multiplicadores da mudança social que se pretende implantar por uma política pública de estímulo à inclusividade



democrática. Entre as mais de 38 universidades que ofertaram o GDE, foram selecionadas 10 universidades (FURG, UEMA, UERJ, UFES, UFMS, UFPA, UFPB, UFPI, UnB e UNESP) atendendo a critérios de regionalidade e esfera de atuação estadual e federal.

Considerações Finais

De acordo com as constatações realizadas, as iniciativas de formação em sexualidade e educação sexual têm de fato contribuído para disseminar os conteúdos que envolvem a sexualidade e a educação nos diferentes estados brasileiros, porém, ainda são iniciativas, que por vezes, padecem da falta de continuidade e acompanhamento dos professores que realizaram esta formação, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma e o conteúdo aplicado foi realmente efetivo no que se propôs. Logo, é possível perceber, que tais cursos dão apenas uma introdução aos temas relativos a sexualidade, e, por vezes, não mudam os comportamentos.

Para que os professores realizem este trabalho, devem ser apoiados continuamente por palestras, discussões em grupo, leituras e supervisão que permitam uma maior compreensão de seus próprios valores e limites, bem como, ajudá-los a desenvolver uma atitude ética (Silva & Neto, 2006), não podendo enfrentar sozinhos esta empreitada. É necessário que os cursos sensibilizem os participantes, fazendo diferença efetiva em suas vidas, ou seja, mudando comportamentos.

Os cursos analisados foram pensados a partir da ótica de que as tecnologias podem ajudar os professores a terem uma formação, tanto inicial quanto continuada, sobre a sexualidade e a educação sexual. Estes tem centrado suas forças em explicar também que a sexualidade não está separado da vida. Os



professores estão cada mais sendo convidados a articular as suas experiências e valores.

Referências Bibliográficas

Bardin. L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Bauman, Z. (2010). *Capitalismo parasitário: e os outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Giddens, A. (1993). *As transformações da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP.

Gonçalves, H. A. (2005). *Manual de metodologia de pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp.

Leão, A. M. C. (2012). *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Fapesp, Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M. (2009). O (des) conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia quando à orientação sexual na escola. In P. R. C., Ribeiro, M. R. S. Da, Silva, S. V., Goellner (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: Fundação do Rio Grande.



- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011) Educação sexual: Princípios para ação. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15 (1), 75-84.
- Melo, S. M. M., Varela, C. M., & Korntazki, L. (2013). A produção de curso on-line de sensibilização sobre Educação Sexual: Formação de professores à distância no ambiente virtual de aprendizagem. In *Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD)* (pp.1-13). Belém PA: UNIREDE.
- Pereira, G. R., Vieira, R., Melo, S. M. M., & Chagas, I. (2012). Formação Docente e Educação Sexual: proposta de estudo comparativo das realidades portuguesa, espanhola, brasileira e argentina. In C. B. G. de Sousa & P. R. M. Ribeiro (Org.), *Políticas Públicas em Educação no Contexto IberoAmericano* (1ª ed, pp 125-131) .São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Pereira, M. E. et al. (Orgs.) (2007). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília, Rio de Janeiro: SPM.
- Ribeiro, P. R. C. & Quadrado, R. P. (2010). *Gênero e diversidade na escola: notas para a reflexão da prática docente*. In C., Rial, J. M. Pedro, & S. M. F. Arend, (Org.), *Diversidades: Dimensões de Gênero e Sexualidade* (pp. 401-420). Florianópolis: Editora Mulheres.



- Rizza, J. L. (2011). *Sexualidade e Formação Inicial: dos currículos escolares aos espaços educativos*. Tese Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rossi, C. R., Freitas, D., & Chagas, I. (2012). A formação continuada de professores (as) no Brasil e em Portugal: Reflexões acerca da educação sexual nas instituições escolares. *Revista ELO*, 19, 35-41.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In Albarello, Luc et al. (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva Publicações Ltda.
- Senatore, R. C. M., & Ribeiro, P. R. M. (2001) Um estudo sobre a sexualidade infantil a partir do discurso de um grupo de professoras. In C. R. S. L. Chakur (Org.), *Problemas da educação sob o olhar da psicologia* (pp.141-170). São Paulo: Cultura Acadêmica/Laboratório Editorial FCL.
- Vaitsman, J. (1994). *Flexíveis e plurais: identidades, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco.



EXPECTATIVAS DE MÃES SOBRE A SEXUALIDADE DE FILHOS AUTISTAS

Ana Carla Vieira

*Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP
Faculdade de Ciências, Bauru, SP
anacarlaunesp@gmail.com*

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

*Professora Doutora do Departamento de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Bauru, SP; Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP
aclaudia@fc.unesp.br*

Resumo

A sexualidade é uma dimensão ampla e complexa presente no desenvolvimento de todos os seres humanos desde seu nascimento. Por meio do processo denominado educação sexual diversos aspectos da sexualidade são ensinados às pessoas a partir das escolas, das regras sociais, das mídias, da família, etc. As pessoas com deficiência, em geral assumidas pelo entorno social como sendo infantis e incapazes, têm frequentemente sua sexualidade invisibilizada ou permeada por mitos e crenças errôneas, dificultando a vivência de sua sexualidade. Pessoas diagnosticadas com autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)/Síndrome de Asperger (SA) são indicadas na literatura como aquelas que não recebem atenção quanto à sua sexualidade, tornando-se mais vulneráveis com relação a abusos e violências sexuais bem como tendo negados seus direitos de acesso à educação sexual. Considerando que a família em geral representa o primeiro e principal agente educador destas pessoas, o objetivo desta pesquisa foi analisar as expectativas de mães sobre a sexualidade de seus filhos diagnosticados com TEA ou SA. Os dados aqui apresentados são um recorte da pesquisa de mestrado em andamento que visa identificar opiniões e ações dos familiares sobre educação sexual desta população. Por meio de uma entrevista semiestruturada com seis mães de jovens e adolescentes do sexo masculino com TEA ou SA obteve-se relatos que, gravados e transcritos, serviram como material para a análise temática de conteúdos. Os resultados foram divididos em quatro sub-categorias representando as expectativas: 1) De que a sexualidade do filho seja satisfatória; 2) De que seja insatisfatória; 3) De que o filho seja heterossexual; 4) Ausência de expectativas. Articulados à discussão, os dados indicaram a urgente necessidade de atendimento às famílias para falar sobre a sexualidade de



seus filhos tanto com função de promoção de educação sexual emancipatória quanto para acolhimento e escuta de suas angústias e incertezas.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Autismo; Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger.

EXPECTATIONS OF MOTHERS ABOUT THE SEXUALITY OF THEIR AUTISTIC SONS

Abstract

Sexuality is a broad and complex dimension present in the development of all human beings from birth. Through the process called sexual education various aspects of sexuality are taught to people from schools, social rules, the media, family, etc. People with disabilities generally assumed by the social environment as being childish and incapable, often invisibly have their sexuality permeated by myths and erroneous beliefs, making the experience of their sexuality. People diagnosed with autism or autism spectrum disorder (ASD)/Asperger's Syndrome (AS) are indicated in the literature as those who do not receive attention for their sexuality, becoming more vulnerable with regard to sexual abuse and violence as well as taking denied their rights of access to sex education. Whereas the family in general is the first and foremost educators agent of these people, the aim of this study was to analyze the mothers of expectations about the sexuality of their children diagnosed with ASD or SA. The data presented here are an excerpt of the master's research in progress that aims to identify opinions and actions of family members about sexual education of this population. Through a semi-structured interview with six mothers of young and male adolescents with ASD or SA is obtained reports that recorded and transcribed served as material for thematic analysis of content. The results were divided into four sub-categories representing expectations: 1) That the sexuality of the child is satisfactory; 2) Unsatisfactory; 3) The child to be straight; 4) Absence of expectations. Articulated to the discussion, the data indicated the urgent need for assistance to families to talk about the sexuality of their children both emancipatory sex education promotion function and for welcoming and listening to her anxieties and uncertainties.

Keywords: Sexuality; Sexual education; Autism; Autism Spectrum Disorder; Asperger's Syndrome.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como autismo, é uma condição de desenvolvimento descrita por duas características centrais: 1) déficits persistentes na comunicação e na interação social; 2) padrões restritos e





repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Isto pode ser observado por meio de dificuldades para iniciar ou manter interações sociais e para compreender comunicações não verbais, regras culturais ou relacionamentos. Pode haver também movimentos repetitivos, falas estereotipadas e insistência em assuntos ou atividades restritas, bem como rotinas rígidas, rituais de comportamento e sensibilidade exacerbada a estímulos do ambiente. Como estas manifestações são muito diferentes de uma pessoa para outra, tem-se a ideia de espectro, ou seja, amplitude (American Psychiatric Association, 2014).

O TEA pode ser categorizado em três níveis a partir das necessidades de vida cotidiana da pessoa: exigindo apoio muito substancial; exigindo apoio substancial ou exigindo apoio. Além disso, são diagnosticadas quatro vezes mais frequentemente pessoas do sexo masculino que do feminino (American Psychiatric Association, 2014).

A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista vem sendo bastante utilizada no meio acadêmico e psiquiátrico, especialmente após sua recente inclusão na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), um material respeitado na área de medicina diagnóstica (American Psychiatric Association, 2014). Edições anteriores deste mesmo manual, assim como o Código Internacional de Doenças (CID) utilizam outra classificação: no lugar de incluir as pessoas no contínuo do TEA, há a decomposição em categorias específicas, como Transtorno Autista, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger. Devido às enormes semelhanças e dificuldades de diferenciação de uma para outra, essas categorias são hoje todas referenciadas como TEA, mas ainda assim é possível encontrar profissionais e trabalhos acadêmicos que utilizem estes nomes alternativos.



O interesse específico deste trabalho é pelas pessoas incluídas no TEA na variação exigindo apoio, ou anteriormente denominada Síndrome de Asperger (SA). Para Segar (2008) a principal questão de pessoas com SA é o convívio social, pois para eles pode ser difícil interpretar ironias, expressões faciais, linguagem corporal e emoções bem como expressar opiniões e sentimentos ou compreender o que é ou não bem aceito socialmente. Por isso podem parecer rudes ou grosseiros em algumas situações, e serem prejudicados por isso, o que leva o autor a afirmar que o aprendizado sobre interação social deve ser diferenciado: o mais claro e lógico possível.

Sobre projeções para o futuro dessas pessoas diagnosticadas com TEA ou SA para a vida adulta, Brito, Neto e Amaral (2013) lembram que é difícil generalizar devido à amplitude de características, mas ressaltam a importância da promoção de condições de desenvolvimento, como acompanhamento familiar e por profissionais, que podem estimular os potenciais dessas pessoas em diversas áreas.

Esta estimulação faz parte do processo de inclusão, que consiste em fazer adaptações na sociedade para que pessoas com características diversas possam acessar os variados meios de educação, trabalho, saúde, lazer e cultura. Segundo Aranha (2001) é frequente que o foco de mudanças seja a própria deficiência ou as características individuais da pessoa, mas é necessário deslocar o olhar para como a sociedade se organiza e o que pode ser mudado para que se torne mais democrática. Dentre os diversos aspectos que exigem atenção no processo de inclusão está a sexualidade, ou o desenvolvimento sexual.

Sobre a sexualidade de pessoas com TEA ou SA, trabalhos encontrados na literatura enfatizam uma série de aspectos interessantes. Alguns falam sobre as dificuldades em habilidades sociais e de comunicação, bem como os interesses



restritos e a hipersensibilidade como fatores limitantes, pois atrapalham o envolvimento interpessoal. Desta forma, investir no aprendizado desses aspectos pode melhorar indiretamente o desenvolvimento sexual (Mehzabin & Stokes, 2011; Natale & Oliveira, 2012; Newport; & Newport, 2002; Segar, 2008).

Outros pesquisadores afirmam não haver motivo para imaginar a inexistência de desejos sexuais destes indivíduos *a priori*, pois eles relatam vivências de sexualidade – em geral, solitárias, e em menor grau, com outras pessoas (Byers, Nichols & Voyer, 2013; Natale & Oliveira, 2013; Ousley & Mesibov, 1991; Tissot, 2009).

Dados de diversas pesquisas demonstraram receios das pessoas com TEA ou SA e seus familiares devido à dificuldade de interpretação de regras sociais e comunicação. Pode ocorrer de elas decodificarem atitudes e comportamentos dos outros inadequadamente, notando investimentos sexuais ou afetivos quando não é o caso, ou deixando de percebê-los quando estão presentes (Mehzabin & Stokes, 2011; Newport & Newport, 2002). Isto contribui para o aumento da vulnerabilização com relação a violências sexuais, e muitos autores destacam a necessidade de intervenções para prevenir situações abusivas (Camargos Jr. & Teixeira, 2013; Kalyva, 2010).

Embora os focos destas pesquisas supracitadas sejam variados, há um ponto em comum destacado por todas elas: a urgente necessidade de programas educativos que tenham como objetivo promover a educação sexual de pessoas com TEA ou SA. Considerando que as famílias são a primeira e principal agência educadora dessas pessoas, é importante investigar como pensam, agem e promovem sua educação sexual. Um dos aspectos importantes é compreender o que esperam para o futuro da sexualidade dos seus filhos - informações estas que



podem auxiliar na análise da dinâmica familiar e no planejamento de intervenções futuras em educação sexual.

Assim, o objetivo principal da presente pesquisa foi investigar quais as expectativas de famílias sobre a sexualidade de pessoas diagnosticadas com autismo, ou Transtorno do Espectro Autista, anteriormente denominado Síndrome de Asperger.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Parte-se do princípio que a sexualidade é uma dimensão ampla e complexa envolvida por aspectos biológicos, culturais, históricos e deve ser compreendida em sua dimensão biopsicossocial (Maia, 2010; Natale & Oliveira, 2013). Neste sentido, não se refere somente ao sexo ou ao ato sexual em si, mas se expande para a maneira como as pessoas se relacionam, amam, desejam e organizam parte de suas vidas; para a afetividade, o carinho, o prazer, o amor, os valores e normas morais, etc. (Figueiró, 2006, Miskolci, 2010).

Muitos dos aspectos da sexualidade são, portanto, aprendidos ao longo da vida das pessoas, no processo denominado educação sexual. Ele ocorre por meio de trocas com diferentes grupos sociais como a família, a escola, a mídia, a religião, as normas culturais, podendo advir de informações, regras, valores, meios de comunicação ou experiências (Maia 2010). Embora a escola possa ser considerada um espaço privilegiado para promoção da educação sexual, Boarini (2004) ressalta que não faz sentido atribuir somente a ela esta responsabilidade. A família e os profissionais variados, como psicólogos, também agem neste sentido, por isso devem ser contemplados enquanto agentes educadores.

É muito comum que a família, especificamente, atribua às pessoas com deficiência o espaço da infantilização, focando em suas dependências e



dificuldades ao invés de destacar seus aspectos individuais e potencialidades. Como consequência, sua sexualidade é pouco discutida e recebe pouca atenção (França-Ribeiro, 2004; Dantas, Silva & Carvalho 2014). Além disso, diversos mitos e crenças podem ser identificados nos discursos de familiares e da comunidade atribuindo características como atipicidade ou infelicidade à sexualidade de pessoas com deficiências, partindo sempre das limitações e comparando-as às pessoas sem deficiências. Elas são vistas como hipersexuadas ou como assexuadas, como indesejáveis ou incapazes de construir e manter relacionamentos eróticos ou amorosos (Maia & Ribeiro, 2010).

Desconsidera-se, desta forma, que as expressões de sexualidade são múltiplas e que há dificuldades e facilidades ao longo da vida de todas as pessoas (Maia & Ribeiro, 2010). A desconstrução destes mitos e crenças é importante não somente para que as famílias, educadores e profissionais modifiquem suas concepções e atitudes, mas para que as próprias pessoas passem a se representar como sexuadas e então tenham condições de lutar pelos seus direitos, de reduzir sua dependência familiar e o controle sobre suas escolhas (França-Ribeiro, 2004; Dantas et al., 2014).

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os dados aqui apresentados são um recorte da pesquisa de mestrado conduzida pelas autoras com familiares de pessoas diagnosticadas com TEA ou SA ainda em andamento. É uma pesquisa qualitativo-descritiva aprovada pelo Comitê de Ética (processo n. 32525114.6.0000.5398) a partir dos princípios de respeito ao procedimento de pesquisas com seres humanos.



Estes dados são referentes aos discursos de seis mães participantes indicadas pelas instituições de reabilitação e educação especial da cidade e descritas no quadro a seguir.

Quadro 1: Caracterização das participantes incluídas neste recorte

Participante	Idade	Filho/a	Idade
M1	37 anos	F1, sexo masculino	15 anos
M2	50 anos	F2, sexo masculino	19 anos
M3	43 anos	F3, sexo masculino	20 anos
M4	53 anos	F4, sexo masculino	22 anos
M5	27 anos	F7, sexo masculino	11 anos
M6	54 anos	F5, sexo masculino	15 anos

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais e presenciais em ambientes privados e sigilosos – casa das participantes ou clínica-escola de Psicologia da universidade. Estas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado elaborado pelas autoras.

No início do encontro de coleta de dados os objetivos eram expostos para as participantes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, seguido pela ligação do gravador e entrevista. Todos os relatos foram transcritos integralmente para posterior Análise de Conteúdos (Bardin, 2009), que possibilitou a organização dos discursos em eixos temáticos e sub-categorias. Um dos eixos corresponde aos dados aqui apresentados com relação às expectativas das mães sobre o futuro da sexualidade dos filhos.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

Em seus relatos, algumas mães afirmaram imaginar a sexualidade dos filhos como satisfatória; outras, como insatisfatória. Há expectativas, ainda, voltadas ao desejo que o filho seja heterossexual e demonstrações de ausência de atenção para este assunto, como descritas nas sub-categorias a seguir.



1. Expectativas de que seja satisfatória

M1 comentou acreditar que a vida sexual do filho será parecida com a das pessoas sem deficiência e, assim como M2 e M3, atribuiu à uma possível futura nora a responsabilidade pelo desenvolvimento sexual do filho. M2 e M3, inclusive, explicaram que achariam melhor se esta namorada hipotética também tivesse o transtorno, pois eles se compreenderiam mutuamente. Para M1, o fato de o filho ser agressivo vai exigir que a companheira seja cautelosa.

Tanto M4 quanto M5 relataram que devido ao espectro de seus filhos ser leve, acreditavam que a sexualidade seria próxima à típica. Para M4, isso é demonstrado pela vontade de F4 de ter relações sexuais e para M5, o fato de o filho ter se desenvolvido bem até o momento indica que não há limitações para seu futuro. Para ela, o casamento, os filhos e a vida financeira independente são sinônimos de um desenvolvimento positivo.

Os relatos das mães deixaram implícita a opinião de que uma sexualidade “normal” seria aquela compartilhada com uma pessoa do sexo oposto e dentro de um relacionamento, desconsiderando outras possibilidades, como a vivência solitária ou não dependente de vínculo amoroso. Neste sentido, vê-se que elas compararam a sexualidade do filho com a delas mesmas e com sua visão de ideal. É compreensível que tenham esta posição, mas é necessário pensar sobre um olhar para a sexualidade das pessoas com TEA ou SA sem esta comparação com pessoas típicas, aumentando as chances de vivenciarem-na como quiserem, a partir de suas próprias perspectivas (Ortega, 2009).

Por outro lado, é interessante notar que M4 e M5 comentaram sobre as capacidades dos filhos de aprender com as situações, sobre sua inteligência e



potencial de desenvolvimento focando em suas habilidades em detrimento dos déficits, o que é, segundo Rosqvist (2014), um passo importante no processo de empoderamento desta população. Conhecer suas potencialidades e destacá-las também contribui para melhorar sua autoimagem, um fator de proteção essencial na transição para a vida adulta (Maia, 2009).

2. Expectativas de que seja insatisfatória

M2 acredita que a forma de expressão sexual predominante na vida futura do filho será a masturbação solitária, pois pensa que ele precisaria mudar muitas características para ficar com alguém. Ela demonstra preocupação quanto ao assunto e medo que o filho fique sozinho, pois “não será eterna”. M6 também imagina que o desenvolvimento será limitado, localizando na falta de intervenções profissionais e na ausência de interesses do filho os obstáculos para seu desenvolvimento.

Os dados dos participantes da pesquisa de Ballan (2012) também indicam dificuldades para imaginar os filhos com TEA/SA acompanhados, especialmente devido às características específicas, como as sensibilidades e déficits em habilidades sociais. Para que a educação sexual seja mais emancipatória, é necessário auxiliar os familiares a olhar a sexualidade dos filhos de maneira mais ampla, pensando em potencialidades e levando em consideração que eles podem aprender muitas coisas.

3. Expectativas de que o filho seja heterossexual

Tanto M2 quanto M3 citaram, dentre as expectativas com relação à sexualidade dos filhos, o desejo que eles fossem heterossexuais, ou dirigissem seus afetos e desejos a pessoas do sexo oposto. M2 comenta se preocupar porque há mais meninos que meninas diagnosticadas, o que possivelmente dificultaria



que o par encontrado fosse do sexo feminino. M3 afirma saber que o filho gosta de garotas, mas ainda assim ter medo.

Como diz Maia (2009), as representações de identidade, gêneros e valores estão presentes na família a partir de um processo histórico e cultural que a indica como uma população que precisa de ajuda para ver e promover a educação sexual de forma libertária. Estes relatos expressam o complexo movimento de aprendizado que essas mães, assim como todos, passaram ao longo de sua vida com relação às identidades e diferenças, evidenciando a necessidade de comunicação sobre o assunto.

4. Ausência de expectativas

M1 relatou não pensar sobre o futuro da sexualidade de F1, embora acredite que seja possível que ele arrume uma namorada. Em sua opinião, pensar sobre algo que ainda não faz parte de seu cotidiano a faria sofrer e dificultaria que o ajudasse em outras coisas emergentes. De forma sensível, explica que pensa no fato de ela mesma namorar e na possibilidade de o filho nunca vivenciar esta experiência, e por isso procura não refletir muito sobre o assunto.

O fato de não pensarem ou falarem sobre sexualidade são, segundo Newport e Newport (2002) uma das grandes dificuldades presentes na vida do adolescente com TEA ou SA, pois os pais acreditam que precisam esperar um momento no qual o sexo atravessará o desenvolvimento dos filhos, mas este momento, como explicam os autores, costuma já ser tarde demais. Entretanto, não faz sentido culpabilizar a mãe, pois esta provavelmente vivencia dificuldades e desafios constantes. Considerando o contexto de dificuldades e sobrecarga implicados no cuidado do filho, é compreensível que a mãe opte por evitar pensar neste assunto – embora este tipo de atitude possa levar, como comenta Amaral (2009), à falta de atenção quanto a saúde sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Algumas mães indicaram imaginar o futuro do filho de forma muito próxima ao de pessoas com desenvolvimento típico em um relacionamento heterossexual e familiar. Elas realizam a comparação da sexualidade dos filhos com o que têm como ideal – o que pode ser ruim para eles. Entretanto, focam em aspectos positivos como a inteligência do filho e a capacidade de aprendizado e desenvolvimento, o que representa um ponto muito positivo.

Outras mães citaram acreditar que a sexualidade será insatisfatória, especialmente devido às características específicas dos filhos como dificuldades de comunicação e ausência de demonstração de interesses por relacionamentos. Uma delas citou, ainda, não pensar sobre o assunto, pois a incerteza traz a ela sofrimentos pelos quais lhe deixaria paralisada – por isso prefere ajudar o filho em outras coisas.

Considerando, portanto, que eles são capazes de aprender e que a educação sexual é promovida principalmente por suas famílias, é essencial conhecer o que esperam para o futuro sexual de seus filhos e, portanto, como concebem a promoção deste processo educativo.

Os dados deixam clara a necessidade de intervenção dos profissionais da educação, da saúde e da Psicologia com a família. Embora intervenções em educação sexual diretamente com a pessoa com TEA ou SA também possam ser muito interessantes e produtivas, a família acompanha seu desenvolvimento durante toda a vida, e estando melhor preparada pode promover um desenvolvimento mais adequado e libertário. Além disso, a falta de escuta e acolhimento do entorno da pessoa com deficiência também ficou evidente, especialmente no relato da mãe que procura não refletir sobre a sexualidade do filho devido ao sofrimento que isso lhe causa, demonstrando mais uma razão sobre a importância de atendimento a estas famílias.



BIBLIOGRAFIA

- Amaral, C. E. S. (2009). O reconhecimento dos pais sobre a sexualidade dos filhos adolescentes com autismo e sua relação com a coparentalidade. 85 f. (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul , 2009).
- American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, 21, 160-173.
- Ballan, M. S. (2012). Parental Perspectives of Communication about Sexuality in Families of Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism Developmental Disorders, 42, 676-684.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Boarini, M. L. (2004). O “ensino” da sexualidade e a (des)informação do adolescente contemporâneo. In: Ribeiro, P. R. M. Sexualidade e Educação: aproximações necessárias (pp. 181-199). São Paulo: Arte & Ciência.
- Byers, E. S., Nichols, S., & Voyer, S. D. (2013). Challenging Stereotypes: sexual functioning of single adults with high functioning autismo spectrum disorder. Journal of Autism Developmental Disorders, 43, 2617-2627.
- Brito, A. P. L., Neto, A. R., & Amaral, L. T. (2013). Síndrome de Asperger: Revisão de Literatura. Revista de Medicina e Saúde de Brasília, Brasília, 2 (3), 169-176.



- Camargos Jr, W & Teixeira, I. A. (2013) Síndrome de Asperger em mulheres. In: Camargos Jr., W. Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento (pp. 87-106) Belo Horizonte: Artesã.
- Dantas, T. C., Silva, J. S. S., & Carvalho, M. E. P. (2014). Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 20 (4), 555-568.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, 7 (1), 1-21.
- França-Ribeiro, H. C. (2004). Direitos sexuais e pessoas com deficiência: conquistas e impasses. In: Ribeiro, P. R. M.; Figueiró, M. N. D. *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*. (pp. 9-65). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Maia, A. C. B. (2009). Educação sexual de pessoas com deficiência mental. In: Figueiró, M. N. D.; Ribeiro, P. R. M.; Melo, S. M. M. (Org.) *Educação sexual no Brasil: panorama de pesquisas do sul e do sudeste*. (p. 141-148). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Maia, A. C. B. (2010). Conceito amplo de sexualidade. *Psicopedagogia On Line*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1303>. Acesso em: 10 de set. 2015.



- Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. *Revista Educação Especial*, Marília, 16 (2), 159-176.
- Mehzabin, P., & Stokes, M. A. (2011). Self-assessed sexuality in young adults with High-Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 614-621.
- Miskolci, R. (2010). Sexualidade e orientação sexual. In: Miskolci, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. (pp.75-111). São Carlos: EduFSCAR.
- Natale, L. L., & Oliveira, L. F. S. (2013). Aspectos da sexualidade das pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento. In: Camargos Jr., W. (Org.) *Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento* (pp. 213-228). Belo Horizonte: Artesã.
- Newport, J., & Newport, M. (2002). *Autism-Asperger's & sexuality – puberty and beyond*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14 (1), p. 67-77.
- Ousley, O. Y., & Mesibov, G. B. (1991). Sexual Attitudes and Knowledge of High-Functioning Adolescents and with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21 (4) 471-481.
- Rosqvist, H. B. (2014). Becoming na “Autistic Couple”: Narratives of Sexuality and Couplehood Within the Swedish Autistic Self-advocacy Movement. *Sexuality and Disability*, 32, 351-363.



- Segar, M. (1997). Guia de sobrevivência para portadores de Síndrome de Asperger. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/08/GUIA-DE-SOBREVIVENCIA-DA-SINDROME-DE-ASPERGER.pdf>>. Data de acesso: 10 de set. 2015.
- Stokes, M. A. & Kaur, A. (2005). High-functioning autim and sexuality. The National Autistic Society, 9 (3), 266-289.
- Tissot, C. (2009). Establishing a sexual identity: Case studies of learners with autism and learning difficulties. Autism Journal of Sage Publications, 13, 551-566.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES: AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM AÇÃO

Marcilene Mendes de Souza

*Mestranda Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
Campus de Araraquara/ SP - UNESP
marcileneuemg@yahoo.com.br*

Célia Regina Rossi

*Profa. Dra. do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar
Campus de Araraquara/ SP - UNESP
cregggina@gmail.com*

Resumo

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e tem como objetivo conhecer as contribuições do projeto para formação de professores da educação infantil do ensino básico: www.webeducaçaosexual.com, que se organiza por conferências e bate papos online. Esse estudo pretende dar voz as professoras do ensino da educação infantil e do fundamental I sobre a temática e como elas sentem a formação online e com as temáticas trazidas por essa webinar. Para tal, utilizaremos em um primeiro momento um questionário de (re)conhecimento da realidade do professor, seguido de entrevista semi-estruturada, como instrumentos de coleta de dados. Utilizaremos também o Caderno de Campo das professoras. Considera-se que este estudo é extremamente importante para esclarecer a importância da formação continuada em Educação em Sexualidades para a atuação profissional e para uma vivência e mediação crítica, autônoma, digna e respeitosa dos professores, dos alunos e da comunidade escolar, incluindo a família, diante das sexualidades. Esse estudo também se atentará para o enfoque da formação ser por meio da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

Palavras-chave: Educação em sexualidades; Formação continuada de professores; Tecnologia de Informação e Comunicação; Webinar.



1. Introdução

Falar sobre sexualidade humana seja no contexto familiar ou escolar não é tarefa fácil, principalmente sobre a sexualidade infantil. Tanto pais, quanto professores não se sentem a vontade quando as crianças manifestam algum tipo de comportamento sexual ou quando fazem alguma pergunta sobre o tema (Marcos Ribeiro, 2005; Ana Cláudia B. Maia, 2013). Esta temática é rodeada de tabus, preconceitos, vergonha e culpa, mas também repleta de dúvidas, mitos, curiosidades e conseqüentemente manifestações. Como a sexualidade faz parte da vida do homem, desde o nascimento até a morte, inclui-se nesse período também à criança. Ao pensar, falar e agir diante e sob o ser humano é preciso considerá-lo como ser complexo e com todas as suas dimensões, cognitiva, psíquica, afetiva, social, espiritual e também sua dimensão sexual. Quando se fala em desenvolvimento infantil faz-se necessário falar também em desenvolvimento sexual (Ribeiro, 2005).

Preocupado com o número de adolescentes grávidas e o aumento de casos de pessoas contaminadas pelo HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis, o Ministério da Educação e Cultura, organizaram e encaminharam as escolas de todo o país, em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental I e II e ensino médio, e em 1998 o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), que traz em seu conteúdo o tema da sexualidade para ser trabalhado nas escolas com crianças e adolescentes. Mas não basta ter uma proposta pedagógica se os professores não são formados para trabalhar com a educação em sexualidades. As pesquisas realizadas descrevem que existe uma deficiência na formação inicial de professores, assim várias Instituições de Ensino Superior e Secretárias Estaduais e Municipais de Educação promovem cursos de formação continuada de maneira geral e também



na formação de professores para trabalhar com a educação em sexualidades. (Canes e Xavier, 2010; Davis, 2011; Silva e Neto, 2006).

Se a formação continuada em cursos presenciais às vezes pode ser mais complicada para professores, no sentido de exigir mais tempo, pois muitas vezes estes precisam sair de casa para realizar o curso e às vezes isto pode ser um dificultador, pois em geral os professores dobram turno, trabalhando em duas escolas em dois e até mesmo três períodos. Consideramos que cursos oferecidos através de tecnologias possam facilitar a participação dos professores nestes. Nesse sentido surge à seguinte questão, através da webinar pelo projeto Web Educação Sexual, um projeto totalmente online possibilita a formação continuada de professores em educação em sexualidades? Assim essa pesquisa traz as seguintes questões: Um projeto online, como o web educação sexual, tem eficácia na formação continuada de professores em educação em sexualidades? A tecnologia de informação e comunicação contribui e media para promover a formação de professores? Há mudanças na formação pessoal e profissional e na atuação de professores após participarem de cursos de formação continuada? Quais são estas mudanças? Elas são sentidas e (re)significadas?

Os objetivos são: Conhecer as contribuições que os seminários, conferências, bate papos (onlines) de educação em sexualidade realizados através da web educação sexual trazem para a formação continuada de professores; Analisar o relato das professoras sobre o processo de formação continuada com a webinar, através do caderno de campo e da entrevista; Pesquisar se os professores levam elementos adquiridos pela webnares para sua vida pessoal e profissional entre seus pares e na sala e aula e como eles agem após esse contato com as webnares.



1- A formação continuada de professores para a educação em sexualidades e as tecnologias de informação e comunicação

Falar sobre sexualidade humana seja no contexto familiar ou escolar não é tarefa fácil, principalmente sobre a sexualidade infantil. Tanto pais, quanto professores não se sentem a vontade quando as crianças manifestam algum tipo de comportamento sexual ou quando fazem alguma pergunta sobre o tema. Ana C. B. Maia, Marcos Ribeiro, Célia Regina Rossi, Antônio Nóvoa e Guacira Lopes Louro, são alguns dos pesquisadores que estudam o tema da educação em sexualidade, relações de gênero e formação de professores e junto com outros estudiosos têm contribuído significativamente para as discussões, reflexões e mudanças de vários seguimentos da sociedade e com os diversos profissionais que lidam com o tema.

De acordo com Nóvoa (1997) a formação de professores exige um investimento pessoal, onde o professor abre mão de outras questões da sua vida, principalmente o que tange a vida pessoal. Pois, este precisa dedicar várias horas para o estudo e a formação. O autor acima (1997) afirma ainda que a formação deve considerar a reflexão crítica, com momentos de autoformação. Ao abordar a formação de professores precisamos estudar também as questões políticas, sociais, econômicas, históricas, institucionais, legais, enfim questões que envolvem uma vontade política, ou melhor, em alguns casos, a falta de vontade política com relação à formação continuada de qualidade de professores, principalmente para a educação básica.

Com relação à formação continuada de professores no que tange a educação em sexualidades através da tecnologia, Célia Regina Rossi e Dhilma Lucy de Freitas (2014) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo relatar como as



Tecnologias de Informação e Comunicação, podem contribuir para a formação de professores em educação sexual, através de e-oficinas e a I Conferência online de Educação Sexual – I COES. Tal trabalho envolveu noventa e cinco professores de vários lugares de Portugal e do Brasil, que participaram da webconferência e as e-oficinas. Os resultados deste estudo demonstraram que o objetivo foi alcançado, foram abertos espaços para o diálogo e a discussão referente a temas da educação sexual. Além disso, perceberam também que os professores através das e-oficinas vislumbraram “novas estratégias pedagógicas para trabalhar de forma intencional e emancipatória a educação sexual na escola”. (Rossi e Freitas, 2014, p. 113). As autoras destacam que:

É necessário aproveitar e utilizar todo o potencial disponibilizado pelas novas tecnologias, no sentido de se criarem e reinventarem novas formas para se minimizar a defasagem existente na formação inicial e continuada de professores (as) em educação sexual. (Rossi; Freitas, 2014, p. 114).

Nos estudos realizados até o momento, percebemos que há muitas pesquisas sobre o uso da tecnologia de informação e comunicação (TIC) na formação continuada de professores em diversas áreas e como recurso pedagógico nas escolas básicas, como ferramenta que possa melhorar o processo de aprendizagem das crianças. Como recurso para a formação de professores, principalmente para trabalhar com educação para as sexualidades há poucas pesquisas. O estudo de Solange Campelo Girardi (2011, p.6-7) traz a trajetória da informática na educação brasileira e descreve que desde 1970, existia uma preocupação com o uso da informática na educação no Brasil, em 1972, foi criado a Coordenação e Assessoria ao Processamento Eletrônico (Capre), esta tinha como objetivo assessorar o uso dos recursos informáticos da União e ser um local de criação de uma política para o setor de informática-microeletrônica.

Luana K. da C. Nogueira *et al* (2013) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre formação docente e o uso de tecnologias no processo



educativo. O estudo foi realizado com cinco pessoas com experiência ou formação em tecnologia educacional. Segundo os autores, constatou-se que os professores possuem a consciência da importância do uso de tecnologias na educação e que essas tecnologias contribuem como ferramenta de ensino e aprendizagem.

2. Metodologia

O estudo trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois consideramos que para ouvir e observar o comportamento de seres humanos e tudo que implica sua subjetividade essa abordagem é a que melhor possibilita tal pesquisa. E nem por isto ela deixa de ser científica e com varias características que uma pesquisa científica exige.

Esse tipo de pesquisa se preocupa com a compreensão ou interpretação do fenômeno e com base nos significados que os próprios autores darão à sua vida. Pretendemos assim, dar voz aos profissionais de educação infantil e ensino fundamental, ouvir suas necessidades, considerar o que tem a dizer sobre a sexualidade infantil na escola e como fizeram suas (re)significações da temática da sexualidade, para atuar em sala de aula após webnars.

A sexualidade humana faz parte de um fenômeno, um fenômeno social, onde toda a humanidade desde sua origem até o momento presente manifesta interesses, comportamentos e vive essa sexualidade. Os estudos sobre a sexualidade infantil considera a influencia da sociedade, da cultura, da economia e de outras áreas nesse fenômeno e a influência também do tempo, cada época tem uma concepção e vivência da sexualidade de maneira diferente.

Será realizada uma pesquisa de campo com duas professoras do ensino fundamental inicial (1º ao 5º ano) e três professoras da educação infantil da rede pública da cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. As professoras



participantes deverão assistir os seminários sobre a Educação em Sexualidade através da webnar educação sexual. Pediremos às participantes que após assistirem na webnar, os seminários de Educação Sexual, exibidos no 2º semestre de 2015; registrem em um Caderno de Campo a cada semana ou a cada 15 dias, o que o seminário contribuiu pra sua formação, se houve mudanças e quais são estas mudanças na vida pessoal e profissional; mudanças de atitudes entre os pares e em sala de aula, como (re)significaram a temática no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se realizar entrevista semi-estruturada com as professoras no final do semestre após assistirem a todas as webnars, e usar um questionário para coletar dados pessoais das professoras.

As participantes serão primeiramente esclarecidas e orientadas sobre os procedimentos utilizados nesta investigação, assim como seus objetivos, benefícios e riscos, em atendimento à Resolução CNS 466/12 – Conselho Nacional de Saúde e CEP – Comitê de Ética e Pesquisa. Após concordarem em participar da pesquisa, todos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este projeto será submetido Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) campus Araraquara.

A análise dos dados será realizada através de categorias que serão criadas para se discutir os dados coletados nos cadernos de campo das professoras participantes e também das entrevistas realizadas. Discutiremos as questões levantadas com base no levantamento bibliográfico e nos autores usados no estudo.

3. Resultados relevantes

Até o momento o resultado mais importante que percebemos é a necessidade de oferecer cursos de formação continuada para professores na temática de educação em sexualidades, para que estes possam atuar de maneira a respeitar e



mediar a manifestação da sexualidade infantil e melhor lidar com estas questões, as relações de gênero e outras situações que envolvem esta temática. Para além, percebeu-se nos primeiros contatos com esses professores que os cursos online são facilitadores para a formação continuada de professores.

4. Considerações finais

O estudo sobre sexualidade, gênero e educação em sexualidades é algo que nos movimenta e nos transforma. Uma transformação pessoal e profissional, que nos possibilita lidar com o tema de maneira mais tranquila, ético, permeados de argumentos vindos de referencial teórico, de formação, mas, principalmente, possibilita respeito a todos e as suas orientações sexuais. Consideramos também que o professor tem um grande desafio no trabalho com a educação em sexualidades, mas isto não quer dizer desânimo ou abandono e sim lutas, transformações, para tal, é necessário muito movimento.

5. Referências

BRASIL, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade, Cultura e Orientação Sexual – Temas Transversais. Vol. 10. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SEF. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Vol. 2. Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998. Web site. Acedido Janeiro 2, 2015 em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.



CANEN, A. & XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Web site. Acedido Março 15, 2015, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.

DAVIS, C. L. F. (et al.) (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. Cadernos de Pesquisa. V. 41 nº144, p. 826-849. set/dez 2011. Web site. Acedido Março 19, 2015, em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/77/89>.

ROSSI, C. R. & FREITAS, D. L. de. (2014). As tecnologias de informação e comunicação – TIC na formação de professores(as) em educação sexual: o caso das e-oficinas na I COES. Web site. Acedido Maio, 15, 2015, em www.Educação: Teorias e Prática/RioClaro/Vol.24,n.45/p.98-118/Jan-Abr. 2014.

MAIA, A.C.B. & MAIA, A.F. (orgs.) (2005). Sexualidade e infância. Cadernos CECEMCA, Brasília MEC/SEF, 2005. Acedido em Maio, 1, 2013, em <http://cecemca.rc.unesp.br>.

NOGUEIRA, L. K. da C. (et al.) Formação de professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's: uma relação necessária para o uso de





recursos tecnológicos na Educação. Web site. Acedido em Março, 7, 2015, em <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114324.pdf>.

NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. 3 ed.

RIBEIRO, M. (2005). Sexo: como orientar seu filho - como lidar com aquelas situações delicadas e perguntas que deixam pai e mãe de “cabelo em pé”. São Paulo: Planeta do Brasil.





GÊNERO E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE CURRICULAR E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO DOS GAÚCHOS/MT

Ariane Bruna dos Santos Silva

UNEMAT

arianebruna@outlook.com

Elizabeth Ângela dos Santos

UNEMAT

bethinha_santos@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho visa abordar as questões de gênero como uma construção histórica, cultural e social, que tem sido compreendida de forma equivocada, tornando-se uma importante ferramenta para a propagação de preconceitos e discriminação contra os homossexuais. Desta forma, pretende-se possibilitar reflexões sobre a aprovação dos planos municipais de educação que estão retirando de sua redação os termos gênero e sexualidade. Nesse sentido o objetivo de pesquisa é identificar e analisar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es em situações que explicitem atitudes homofóbicas entre as/os alunas/os; Observar se no cotidiano escolar existe práticas que contribuem para a propagação da homofobia. A escola pode ser compreendida como o lócus privilegiado para a desconstrução de práticas homofóbicas, propiciando o reconhecimento e respeito a diversidade sexual e pluralidade de identidades de gênero existente em nossa sociedade. Nesse sentido, nos colocamos a pensar também a necessidade de subversão do currículo escolar que por ser pensado para uma “maioria” acaba por marginalizar e excluir as “minorais” de suas proposições por ser pensado para aqueles que se enquadram na norma social vigente. Assim, a construção de nossa identidade de gênero não puramente natural, mas sim fruto de uma construção social e institucional que alimentadas por nossas vivências e práticas e influenciada por um conjunto de ações sociais e culturais que está em constante processo. Por se tratar de uma construção social, trabalhar com gênero e sexualidade exige uma atenção constante por parte do/a professor/a, para não ser reproduzido, nas relações com as crianças, padrões já estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, favorecendo o ensinamento e o consentimento da homofobia no contexto escolar.

Palavras-chave: Gênero; Diversidade; Preconceito; Homofobia; Escola.





Introdução

A presente proposição de pesquisa justifica-se pelas vivências pessoais da pesquisadora, que sempre se sentiu fora dos padrões normativos e estereotipados da sociedade e sofreu muitas discriminações, principalmente dentro do ambiente escolar, onde era praticamente forçada a se portar de maneira julgada correta pela sociedade e imposta pela escola.

Professores e colegas que estão inseridos nessa sociedade heterossexista não admitem qualquer outra forma de portar, assim acabam excluir. Nesse contexto geram a homofobia por parte daqueles que não aceitam.

O momento é oportuno para se tratar do assunto, tendo em vistas as muitas lutas e conquistas vêm acontecendo no cenário nacional.

No município de porto dos Gaúchos, recentemente aconteceu à votação do Plano Municipal de educação, onde se optou por retirar a termo Gênero, devido a forte influencia da sociedade tradicionalista e comunidade religiosa em geral. Dessa maneira, as praticas pedagógicas correm risco de não abordarem mais esse assunto, além de não estarem mais condizente com os Referencias e Parâmetros Curriculares, dentre outras.

Na escola, a flexibilidade de aceitação das coisas que fogem do padrão da anormalidade considerada certo, pela sua cultura conservadora, vem ganhando espaço. Crianças, adolescentes, e até mesmo adultos que são constrangidos, humilhados e em casos extremos até agredidos fisicamente, acabam abandonando os estudos. Através de uma pesquisa feita pela UNESCO para avaliar o perfil dos professores no ano 2002, constatou-se que cerca de 59% deles inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais (UNESCO, 2004: 144, 146).



O presente trabalho irá buscar qual seria o motivo que a escola sendo um ambiente totalmente inclusivo e participante ativo de todas as transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo, registra cada vez mais casos de homofobia.

A escola é considerada um espaço que tem importante contribuição na formação de pessoas que respeitem a diversidade presente em nossa sociedade. Como um importante instrumento de educação, esta vem sendo chamada para contribuir cada vez na luta de situações de preconceitos e discriminações. Assim, o espaço escolar funciona como um agente de construção de identidade está recebendo e quebrando ou não esses paradigmas, já que desde os primórdios a heteronormatividade se estabelece?

A sociedade de forma geral ainda esta arraigada a tradições religiosas que condenam de forma descarada a homossexualidade. Ainda existe um paradigma muito grande a ser quebrado. A cada passo que a humanidade dá em avanços de novas ciências e tecnologias, não esta acompanhando lado a lado com a evolução mental das pessoas. A evolução da mente se faz quando buscamos mais conhecimentos e buscamos nos conhecer melhor, de modo a entender e ultrapassar os desafios que surgir. A mente humana está em constante evolução e cada nova experiência é mais um conhecimento adquirido. Mesmo assim, ainda existe quem busca viver baseado em culturas arcaicas, e pior, transformando essas culturas em maneiras mais agressivas, mais duras e sórdidas de acordo com aquilo em que se julga coerente aos preceitos de uma sociedade político-social correta.

A homofobia: conceitos e definições

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra homofobia vem do grego onde “homo” significa iguais e “fobia” significa medo, então a palavra significa medo de



iguais. A homofobia é medo ou aversão a homossexuais. Homofobia é “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas ao outro gênero” (Welzer-Lang, 2001, p. 465).

Os homossexuais ainda não tem seu papel fixo dentro da sociedade, tendo em vista que a mesma ainda os trata indiferente por considerar seu comportamento fora dos padrões naturais aceitos pela sociedade. Com isso muitas pessoas acabam por se tornarem homofóbico, ou seja, tem medo, aversão, ódio e repulsa por pessoas homossexuais.

Um dos principais fatores que contribuíram para que a homossexualidade fosse considerada como uma anormalidade, fora dos padrões julgados como correto para a sociedade foi quando considerada como pecado pela Santa Aquisição da Igreja Católica. A homofobia veio ganhando espaço no cenário mundial através de muitas outras manifestações, como por exemplo, o Holocausto dos Nazistas, fato ocorrido na segunda guerra mundial.

Neste contexto, os homossexuais que também faziam parte do grupo perseguido pelo regime nazista que seguiam a ideologia de que era preciso a procriação para dar continuidade na raça superior objetivada por Hitler eram obrigados a usar uma figura geométrica, com formato de um triângulo de cor rosa em suas vestes, para que pudesse ser feita sua rápida identificação. Nesse período estima-se que mais de 200 mil homossexuais foram mortos.

Desde então, a discriminação de homossexuais tem sido uma prática constante, até os dias de hoje. Com a criação de vários grupos e movimentos, como por exemplo, o LGBT que defendem e lutam por uma igualdade e liberdade em suas escolhas houve muitos avanços na conquista de direitos. Apesar disso, também cresce o número de pessoas que ainda não desprenderam de suas raízes



culturais e continuam a tratar a homossexualidade como um comportamento totalmente adverso a normalidade aceita pela cultura da sociedade em geral.

Direitos conquistados pela comunidade LGBT

A homofobia ainda vem manifestando de maneira muito violenta e agressiva, mesmo com alguns direitos garantidos por Lei, homossexuais, bissexuais, transexuais sofrem uma forte discriminação tanto física quanto emocional em sua vida social de uma forma geral, no trabalho, na família e infelizmente também no âmbito escolar eles sofrem agressões físicas e verbais de todas as formas.

É importante ressaltar que toda e qualquer forma de discriminação às pessoas são contra Lei. A Constituição Federal de 1988 que é a supremacia do regimento da ordem do país fala em seu artigo 5º diz que “todo são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, ou seja, não existe diferença de raça, crença, gênero, sexo ou orientação sexual. Todos devem ser tratados da mesma forma e possuem os mesmos direitos garantidos.

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) tem com o intuito de conceituar a ideia de liberdade de pensamento e expressão e a igualdade perante a lei, esses direitos são respeitados mundialmente, deixando, portanto claro que não há distinções de forma alguma.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANA adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948)



Para que de fato esses conceitos possam ser respeitados, é necessária uma sociedade que exerça a cidadania. Esta por sua vez, nada mais é do que o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais previstos na Constituição tendo consciência dos seus direitos e obrigações, é contribuir para o bem individual e coletivo para se conviver se forma harmoniosa em uma sociedade.

No Brasil o primeiro documento oficial a reconhecer publicamente *homossexuais* no campo da promoção dos direitos humanos é o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado em 1996. Com a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), em 2001, e a elaboração do PNDH II, em 2002, são incluídas algumas ações direcionadas a LGBT. A partir de 2003, as articulações entre LGBT e direitos humanos ganham novo impulso: 1) com a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que passa a ter status de ministério e incorpora o CNCD, como instância de participação e controle social; e 2) com a designação de um grupo de trabalho para elaborar um plano de combate à homofobia, que deu origem ao “Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual” em seu formato interministerial (Daniliauskas, 2009). O Programa Brasil Sem Homofobia se desenvolve a partir de tópicos relacionados ao modo como estão estruturados temas como trabalho, saúde, educação, cultura, segurança, mulheres e questões raciais no governo federal e propõe a articulação entre Secretarias e Ministérios no âmbito federal, com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a *especificidade de cada um desses grupos populacionais*” (Brasil, 2004, p. 11, grifo do autor). Sua implementação previa a criação de comitês



técnicos e grupos de trabalho no interior de ministérios e/ou secretarias com a participação de ativistas (FACHINI, 2009).

Freire, 1993 nos diz:

... se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (Freire, 1993, p.45).

Sendo assim, qualquer forma de discriminação, preconceito e/ou indiferença para com o Ser Humano estará em total desacordo com as leis e preceitos de uma sociedade que vive e busca constantemente a democracia e a conquistam a cada dia. A liberdade de escolha, de ir e vir, de expressão tem quer ser válida em todos os setores sociais, culturais e políticos das pessoas e de uma sociedade.

O papel da escola na promoção do respeito a diversidade sexual

O gênero é uma construção social, ou seja, aquilo que a sociedade em sua cultura tem como sendo corretas as atitudes correlacionadas com o sexo anatômico. Simone de Beauvoir, feminista nos anos 40, em uma polemica frase disse “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Assim, a construção de nossa identidade de gênero nada é puramente natural, mas sim fruto de uma construção que alimentadas por nossas vivencias e práticas e influenciadas por um conjunto de ações sociais e culturais que está constante processo.

Estudos afirmam (Moreno, 1999) que a escola é uma caricatura da sociedade por onde passam todas as ideias que se quer transmitir para conservar tudo aquilo em que se acredita ou querem que se acredite.



A escola é a instituição onde acaba por ocorrer essa diferenciação no tratar da questão gênero, separando meninos de meninas em muitos aspectos e reproduzindo o tradicional, onde sexo feminino tem que atração pelo sexo oposto e vice-versa. Assim, também contribui e é dos lugares onde mais acontece o Bullying para com os indivíduos que se reconhecem como homossexual ou mesmo tão somente para com aqueles que apenas possuem características similares, ou seja, sua orientação sexual difere na sua identidade de gênero.

Torna-se inadmissível então que a instituição encarregada do suporte educacional das crianças, jovens e até mesmo adulto, seja uma das precursoras da desigualdade de gênero, seguida do apoio ao tradicionalismo cultural, que julga a homossexualidade como sendo algo dito como “errado”. Para isso, Saviani, 1992 nos afirma:

A educação, enquanto fator de equalização social, será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (p.20)

A Lei 93/94 de 20 de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e base da educação nacional nos diz: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E continua no artigo terceiro, onde diz quais os princípios que serão ministrados pelo ensino destacando os seguintes itens:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III -



pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (LDB, Art. 3º, p. 1).

A LDB foi criada para nortear a educação brasileira, nela o direito ao pluralismo de ideias e o respeito à liberdade estão bem explicitados para serem princípios básicos a serem seguidos na educação.

Assim como a LDB, o RCNEI - referencial curricular nacional para a educação infantil, como o nome já diz, foi criado para servir de referencial na construção da educação do Brasil, nos diz sobre a importância de se trabalhar a identidade de gênero desde a educação infantil.

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher (RCNEI – VOL 2, p. 41-42).

Por se tratar de uma construção social, trabalhar com gênero exige uma atenção constante por parte do professor, para não ser reproduzido, nas relações com as crianças, padrões já estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família. Destaca-se também, a importância da presença da família integrada aos processos pedagógicos.

Referências bibliográficas

Assembleia Geral das Nações Unidas(1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Nações Unidas.

Brasil. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.



Brasil. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Vol 02*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gomes, C. R. (2006). Educação e gênero: a construção das identidades de gênero dos alunos de 1ª à 4ª série da rede municipal de ensino de Aracaju (SE). *Cadernos de Pós-Graduação – educação*, 5 (1), 13-21.

Junqueira, R. D. (Org.) (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró - Posições*, 19 (2), 56.

Marinho, C. de A (2004). Adaptação da escola de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro, *Paidéia*, 14(29), 371-379

Reis, T. (2008). *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília.





III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas* (2. ed. rev. e ampl.). Campinas, SP: Autores Associados.

Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9 (2).





JUVENTUDES, SEXUALIDADES E PREVENÇÃO DE IST, VIH/SIDA,
EM MUNICÍPIOS PARAENSES: PROPOSIÇÃO DE ESQUETES
TEATRAIS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.

Iêda Maria Louzada Guedes

Universidade Federal do Pará

iedaguedes@ufpa.br

Karoline Lima Sousa

Universidade Federal do Pará

karolinne.lima@hotmail.com

Michel Douglas Silva de Souza

Universidade Federal do Pará

douglas_sousa23@hotmail.com

Madacilina de Melo Teixeira

Universidade Federal do Pará

madacilinamelo@globo.com

Luzia Martins Brasil

Universidade Federal do Pará

luzia1213@yahoo.com.br

Pablyanne Tereza Louzada Guedes

Universidade Federal do Pará

drapablyanne@gmail.com

Nerllem Martins Maschmann

Universidade Federal do Pará

nerllem@hotmail.com

Carla Rafaela Monteiro Coutinho

Universidade Federal do Pará

crmcoutinho@yahoo.com.br

Karine Ximendes Vericio





III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Universidade Federal do Pará
karinever_@hotmail.com

Nayara Diniz Pamplona
Universidade Federal do Pará
nayarapamplona7@hotmail.com

Eder Favacho Nascimento
Universidade Federal do Pará
ederfavacho@yahoo.com.br

Yara Ayllin Tobias Santos
Universidade Federal do Pará
yara_ayllyn@hotmail.com

Paulo Roberto Alves de Amorim
Universidade Federal do Pará
pamorim@ufpa.br

Resumo

O início precoce da vida sexual e as condições socioeconômicas – especificamente renda familiar e escolaridade - estão entre os principais determinantes do índice elevado de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) ou *Acquired Immune Deficiency Syndrome* (AIDS), entre os jovens. A escola se constitui em um espaço natural de informação e diálogo sobre sexualidade dos jovens, no desvendamento de mitos e tabus. Desse modo, a promoção de educação em saúde, nas escolas, deve oportunizar abordagens dinâmicas, de forma motivadora e agradável, capazes de esclarecer a sexualidade, quanto ao direito do exercício, à proteção de riscos e sensibilização de posturas e condutas seguras. O presente estudo objetiva descrever a ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA”, realizada em municípios do Estado do Pará e discutir a utilização de esquetes teatrais, enquanto estratégia capaz de motivar, permitir conhecimento, troca de experiências e sensibilização para posturas responsáveis, na prevenção IST e VIH/SIDA. A ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA” foi realizada por docentes e acadêmicos da Universidade Federal do Pará, durante a Mostra “Horácio Schneider”, no período de Março a Maio de 2014, em oito municípios do Estado do Pará. O público alvo foi constituído de jovens com idade entre 10 a 20 anos. A metodologia utilizada foi constituída de palestras/roda de conversas com esquetes teatrais e demonstrações. A ação atingiu 5.361 jovens, evidenciando o alcance quantitativo significativo. Do ponto de vista qualitativo, houve significativa participação dos jovens, durante as atividades, pelas indagações, relatos de experiências vividas e dificuldades. Concluiu-se, que o diálogo com o adolescente sobre sexualidade se faz necessário e as estratégias





metodológicas utilizadas foram pertinentes, para estabelecer esse diálogo e incentivar a prevenção de IST e SIDA.

Palavras-chave: SIDA, IST, juventudes, prevenção, esquetes teatrais.

Enquadramento teórico

A disseminação de IST e SIDA constitui um fenômeno global, complexo e dinâmico, com ocorrência nas diferentes regiões do mundo, dependem, entre outros fatores determinantes, do comportamento humano individual e coletivo. De acordo com Ministério da Saúde (2006), as IST constituem um importante problema de saúde pública, no mundo, devido a dificuldade de diagnosticar e tratar, na fase inicial. Desse modo, o não tratamento pode levar a complicações e sequelas graves, dentre outras, infertilidade, gravidez ectópica, cancro ano-genital e morte prematura. Com o surgimento do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH ou HIV – *Human Immunodeficiency Virus*) e da SIDA, as atenções se voltaram para o controle das IST, pois há forte correlação entre a difusão destas, ulcerativas ou não ulcerativas, e a transmissão do VIH, por via sexual (Organização Mundial de Saúde, 2001).

No Brasil, desde o início da epidemia da SIDA até junho de 2009, foram notificados 656.701 e destes 66.114 casos entre jovens de 13 a 24 anos, sendo 68% por transmissão sexual e 23% por via sanguínea. No Pará, a Secretaria de Estado de Saúde Pública informou que no período de 2009 a junho de 2013 foram registrados cerca de 18 mil casos da doença. O Pará consta no *ranking* como a sétima capital com maior número de casos de SIDA, 38,1 casos/100.000 habitantes (Ministério da Saúde, 2013a).

Os jovens e adolescentes constituem um grupo vulnerável a predisponentes e determinantes a IST e VIH/SIDA. A adolescência é um período do desenvolvimento humano de 10 aos 19 anos de idade, segundo a Organização



Mundial de Saúde e o Ministério da Saúde (MS) Brasileiro (Ministério da saúde, 2010) e de 12 aos 18 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). É um período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelo desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar objetivos relacionados às expectativas socioculturais (Morais, 2010).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a sexualidade envolve sentimentos motivando o adolescente a procurar o contato físico e afetivo, a intimidade de um relacionamento. Viver a adolescência e aprender a lidar com a força da sexualidade numa sociedade em grande transformação, como a nossa, é desafiador (Silva, *et. al.*, 2003). Dados do MS indicam, que grande parte dos adolescentes tem sua primeira relação sexual antes dos 15 anos e o não reconhecimento da sexualidade acaba aumentando a vulnerabilidade, em relação à saúde sexual (Pirota & Pirota, 1999).

Entre os jovens, com menos de 25 anos, verifica-se alta incidência de IST, aproximadamente 25% de todas as IST diagnosticadas, o que representa sério impacto à saúde, podendo causar esterilidade, doença inflamatória pélvica, câncer de colo de uterino, gravidez ectópica, infecções puerperais e recém-nascidos com baixo peso (Martins *et al.*, 2006). A taxa de prevalência da infecção pelo VIH, na população jovem, no Brasil, apresenta tendência de aumento. Dados de pesquisas realizadas em conscritos do Exército, de 17 a 20 anos, a prevalência nessa população passou de 0,09% em 2002 para 0,12%, em 2007 (Szwarcwald *et. al.*, 2011).

No início da epidemia de SIDA, a taxa de incidência, entre jovens de 15 a 24 anos, aumentou progressivamente, alcançando o pico entre 1993 e 1995. Após 1996, a taxa de incidência manteve-se estabilizada. Em 2010, quanto aos casos



novos nessa faixa etária, o Brasil teve uma taxa de incidência de 9,5/100.000 habitantes (Ministério da Saúde, 2013b). Os casos de SIDA, entre homens na faixa etária de 15 a 24 anos, nos últimos 12 anos, notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, houve aumento, passando de 31,8% em 1998 para 46,4%, em 2010 (Ministério da Saúde, 2011a).

A incidência de casos de SIDA, entre 1998 e 2010, aumentou na Regiões Norte e Nordeste. No ano de 2010, o Norte teve uma taxa de incidência, em jovens, de 12,8/100.000 habitantes. A taxa de mortalidade específica para SIDA entre os jovens, na Região Norte, vêm mantendo acima da taxa nacional (Ministério da Saúde, 2011a).

A Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira realizada, com 2.485 jovens (idade superior a 15 anos), de todas as regiões, com objetivo de coletar dados para a construção de indicadores de monitoramento da epidemia de IST/SIDA, evidenciou: início precoce da atividade sexual - antes dos 15 anos de idade - por 36,9% dos homens, 17% das mulheres e 35%, quando se considerar ambos os sexos; atividade sexual na vida relatada por 77,6% dos jovens; relação sexual com indivíduo do mesmo sexo é mais frequente (8,7%) entre os jovens, comparada às outras faixas etárias; os jovens têm maiores frequências, comparado a outras faixas etárias, com múltiplas parcerias sexuais (mais de cinco) (14,6%), parceiros casuais (43,5%) e relação sexual com pessoas que conheceram pela internet (6,5%); o uso de preservativos foi declarado por 61% da população sexualmente ativa de 15 a 24 anos, na primeira relação sexual, contudo na última relação, independentemente da parceria, apenas 55% e somente 35% dos jovens declararam uso regular de preservativo, independente da parceria; apenas 51,7% demonstraram conhecimento correto das formas de transmissão do VIH e 97% declararam saber que podem ser infectados nas



relações sexuais, sem uso de preservativo; dentre os jovens sexualmente ativos, apenas 30,1% realizaram teste para VIH, pelo menos uma vez (Ministério da Saúde, 2011c). O estudo ainda evidenciou que as condições socioeconômicas, em especial a renda familiar e escolaridade, constituem determinantes na prevenção de IST e SIDA, considerando que: o uso de preservativos, na primeira relação sexual, foi declarado por 35% dos jovens, com ensino fundamental incompleto, e 65,8% entre os com ensino completo; uso de preservativo na primeira relação sexual por 50% dos jovens com companheiro fixo e 65,3% entre os que não vivem com companheiros; entre os indivíduos de 15 a 24 anos, 68,2% das classes A/B declararam utilizar preservativo na primeira relação sexual, enquanto 52,4% das classes D/E (Ministério da Saúde, 2011c).

Os jovens representam um segmento vulnerável em todas as sociedades, logo se faz urgente a proposição de programas e práticas de prevenção, voltados para este público, em especial no contexto de prevenção de IST e VIH/SIDA. A prevenção, estratégia básica para o controle da transmissão se dá por meio da constante informação que priorizem: a percepção de risco, as mudanças no comportamento sexual e a promoção e adoção de medidas preventivas (Ministério da Saúde, 1999). Por outro lado, é evidente a dificuldade de realização da promoção de educação em saúde sexual, voltada à prevenção, pois além das palestras não apresentam os resultados desejados, os educadores/profissionais da saúde evidenciam, o desinteresse dos alunos como maior dificuldades, superando em importância a insuficiência de tempo e a falta de material pedagógico adequado. Desse modo, a inserção de estratégias metodológicas, deve considerar as peculiaridades do segmento, no sentido de motivar e vencer o desinteresse dos jovens e adolescentes e permitir diálogo, informação e reflexão sobre saúde sexual.



Constitui objetivo do presente trabalho, descrever a ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA”, realizada em municípios do Estado do Pará e discutir a utilização das esquetes teatrais, enquanto estratégia capaz de motivar, permitir conhecimento, troca de experiências e sensibilizar para posturas responsáveis, na prevenção dos riscos e agravos, em especial a contaminação por IST e VIH e desenvolvimento da SIDA.

Abordagem metodológica

A ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA” foi realizada por docentes e acadêmicos da Universidade Federal do Pará, durante a Mostra “Horácio Schneider”. A ação foi realizada no período de Março a Maio de 2014, nas escolas dos municípios paraenses de Acará (25 a 28/03), Goianésia do Pará (01 a 04/04), Concórdia do Pará (08 a 11/04), Salvaterra (23 a 26/04), São João de Pirabas (06 a 09/05), Maracanã (13 a 16/05), Bragança (20 a 23/05) e Irituia (27 a 30/05).

O público alvo foi constituído de jovens pertencentes a faixa etária de 10 a 20 anos. Os materiais utilizados foram macro modelo de genitália masculina e feminina, modelos das fases do desenvolvimento embrionário e parto, fetos abortadas normais e com malformações, em formol e *banners* e *folders* sobre as temáticas. A ação incluiu abordagem das temáticas: anatomia e fisiologia dos sistemas genitais femininos e masculinos, alterações biopsicossociais na adolescência, direitos sexuais e reprodutivos, desenvolvimento embrionário, IST, adolescência e puberdade, VIH/SIDA, câncer de mama e útero, gravidez precoce, aborto e métodos preventivos. As estratégias metodológicas, usadas pela equipe, foram exposição em estande de etapas do desenvolvimento embrionário e parto,

palestras em multimídia e rodas de conversa, com esquetes teatrais, e demonstração de uso correto de preservativos com distribuição de preservativos.

Resultados mais relevantes

O público total atingido pela ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA” foi 5361 adolescentes, sendo 420 em Acará (Fig. 1A), 770 em Goianésia (Fig. 1B-1C e 3D) 740 em Concórdia (Fig. 2A), 651 em Salvaterra (Fig. 2B-2C), 388 em São João de Pirabas (Fig. 1D e 3C), 714 em Maracanã (Fig. 2D), 301 em Bragança (Fig. 3B), e 1377 em Irituia (Fig. 3A).



Figura 1
Registros fotográficos das rodas de conversas e palestras de promoção em educação sexual e reprodutiva de jovens e adolescentes desenvolvidas nos municípios, Pará, 2014, com imagens

mostrando: interação do público nas atividades em Acará (A); palestra/roda de conversa sobre adolescência em tempos de VHI/SIDA realizada em Goianésia (B-C); atividade realizada em São João de Pirabas(D).



Figura 2

Registros fotográficos da ação de promoção em educação sexual e reprodutiva, evidenciando o uso adequado de preservativo, desenvolvida nos municípios, Pará, 2014, com imagens mostrando: demonstração de uso correto de preservativos, após palestras e esquetes sobre IST e métodos preventivos, realizada em Concórdia (A), Salvaterra (B) e Maracanã (D); palestras e esquetes sobre IST e métodos preventivos em Salvaterra (C).

O número de atividades realizadas na ação, por município, foi variável, frente às demandas, indo de seis em Bragança a 14 em Irituia. O número de adolescentes por sala, durante as atividades, variou entre 50 e 80. As atividades incluíam jovens a partir dos 10 anos de idade, a considerar a idade média de iniciação sexual dos brasileiros é 15 anos e essa precocidade é um dos fatores a contribuir para o aumento dos índices de gravidez na adolescência e IST,

justificando a necessidade de ações de prevenção e promoção à saúde no início da puberdade (Ministério da saúde, 2006).



Figura 3
Registros fotográficos das atividades em estandes desenvolvidas nos municípios, Pará, 2014, com imagens evidenciando: público das atividades realizadas em Irituia (A); explicação e orientações sobre desenvolvimento embrionário, em Bragança (B), desenvolvimento fetal e parto em São João de Pirabas (C) e parto e malformações congênitas em fetos abortados em Goianésia (D).

Nas atividades, os adolescentes demonstraram interesse, por meio da participação, realizando perguntas e relatos e enumerando dificuldades vividas, principalmente pelas mães adolescentes, evidenciando a pertinência dos conteúdos trabalhados. A promoção de educação em saúde, nas escolas, por meio das abordagens dinâmicas, permitiu o esclarecimento do adolescente quanto à sexualidade, ajudando a desvendar mitos e quebrar tabus, assim como



consequências do sexo sem o uso adequado do preservativo, desde uma gravidez precoce, IST e até mesmo VIH/SIDA. As ações de prevenção e promoção à saúde direcionada aos adolescente e jovens devem ser enfatizadas enquanto estratégia de enfrentamento a vulnerabilidade desse grupo, à infecção pelo VIH, outra IST e à gravidez precoce (Ministério da saúde, 2011c).

O uso de esquetes teatrais durante as palestras/rodas de conversa, enfatizando cotidiano adolescente, permitiu um ambiente leve e descontraído, garantindo o interesse, participação e cumplicidade, estabelecendo um espaço de reflexão sobre a sexualidade, no sentido de contribuir com a diminuição dos comportamentos de risco e aumento da proteção, na geração de competências, atitudes e posturas adequados. O uso de ferramentas capazes de gerar um comportamento reflexivo e crítico da realidade em educação em saúde, sem determinismos (Ministério da saúde, 2011).

A educação em saúde deve formar cidadãos capazes de modificar o seu meio, permitindo a visão das questões norteadoras, melhorando a percepção de si enquanto ser dotado de potencialidades e vulnerabilidades, no aspecto biopsicossocial, promovendo assim a prevenção como prática primordial para a garantia da saúde humana (Franco, 2005).

Considerações finais

Concluiu-se que as atividades da ação “Juventudes, sexualidades e prevenção de IST, VIH/SIDA”, utilizando a esquetes teatrais, permitiram aos jovens e adolescentes: 1. Um espaço de geração de conhecimentos e informações, baseadas na interdisciplinaridade, voltadas ao estabelecimento de competências; 2. Uma oportunidade de discutir sobre temáticas relacionadas à sexualidade de jovens e adolescentes, nem sempre fáceis e que a maioria dos jovens tem



dificuldades em conversar; 3. Espaço de descontração e motivação ao diálogo profícuo, com a possibilidade das falas e relatos por parte dos jovens; 4. E finalmente, um espaço de interação, troca de saberes e reflexão, no sentido de contribuir com mudanças de atitudes e posturas adequados para o empoderamento.

Referências bibliográficas

- Brasil. Ministério da Saúde (1999). Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids. *Manual de controle das doenças sexualmente transmissíveis DST, 3*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2006). Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2010). Departamento de ações de programáticas estratégicas, área técnica de saúde do adolescente e do jovem. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2011a). Secretária de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Boletim Epidemiológico: Aids e DST*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2011b). Secretária de Vigilância e Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira de 15 a 64 anos*. Brasília, Brasil.



- Brasil. Ministério da Saúde (2011c). Secretária de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Prevenção das DST, HIV e AIDS Saúde e prevenção nas escolas*. Textos Básicos de Saúde,4, Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2013a). Secretária de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Boletim epidemiológico HIV - AIDS*. Brasília, Brasil.
- Brasil. Ministério da Saúde (2013b). Secretária de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Recomendações para a atenção integral a adolescentes e jovens vivendo com HIV/AIDS*. Brasília, Brasil.
- Dubeux, C. R. (1998). *Quando o assunto é sexo*. Dissertação de mestrado em antropologia, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil.
- Fonseca, H. (2004, Setembro). Abordagem sistêmica em saúde dos adolescentes e suas famílias. *Rev. Adolescência e Saúde da UERJ*, 1(3): 6-11.
- Franco, M. A. S. (2005, Setembro). Pedagogia da pesquisa-ação. *Rev. Educação e Pesquisa*, 31, 483-502.
- Lei nº 8.069/90 de 13 de Julho (1990). *Diário Oficial da União - Seção 1*. Ministério da Justiça. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF.
- Martins L. B. M., Costa-Paiva L., Osis M. J. D., Sousa M. H., Pinto Neto A. M. & Tadini, V. (2006, Agosto). Conhecimento sobre métodos anticoncepcionais por estudantes adolescentes. *Rev. Saúde Pública*, 40, 57-64.



Morais, K. A. F. (2010). *Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a escola*. Tese de mestrado direcionado a linha de pesquisa currículo e formação de professores no programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

Organização Mundial da Saúde (2001). *Orientações para o tratamento de infecções sexualmente transmissíveis*. Genebra, Suíça.

Pereira, P. A. P. (2008). Discussões Conceituais sobre Política Social como Política Pública e Direito de Cidadania. In I. Boschetti, S.M.M. Santos *et al.* (Eds.), *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas* (pp. 87-108). São Paulo: Cortez.

Pirotta, W. R. B. & Pirotta K. C. M. (1999). O adolescente e o direito à saúde após a constituição de 1988. In BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde, Área da Saúde do Adolescente e do Jovem (Eds.) *Cadernos, juventudes saúde e desenvolvimento*, 1, Brasília, Brasil.

Silva, M. S., Silva, M. R., & Dubeux, C. R. (2003). *Tecendo a vida fio a fio. E a sexualidade também?* Pôster apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, Guarapari, Brasil.

Szwarcwald, C. L. et al. (2011). HIV-related risky practices among Brazilian Young men, 2007. *Cad. Saúde*, 11, 19-27.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual





MARCAS DA SEXUALIDADE CONSTRUÍDAS PELA HISTÓRIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA O APARECIMENTO DA HOMOFOBIA

Patrícia Degasperi

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro

patideg@gmail.com

Resumo

Esse trabalho objetiva o estudo da sexualidade na Idade Média, a fim de analisar as marcas construídas pela história que contribuíram para a formação dos pensamentos fortemente presentes na sociedade contemporânea relacionados à homofobia. A Idade Média foi um período de grandes mudanças na sociedade, onde houve a disseminação de pensamentos relacionados à sexualidade que prejudicaram a vida de muitas pessoas, inclusive dos homossexuais. Portanto, para a realização dessa pesquisa serão considerados os acontecimentos marcantes sobre a sexualidade nessa época. Desse modo, considerando as concepções construídas e passadas de geração em geração, presenciamos atualmente grande ocorrência de episódios de preconceito e violência contra homossexuais, justificadas com argumentos fundamentados em ideias de tempos remotos. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscaremos compreender essas marcas deixadas pelo tempo utilizadas até hoje como instrumentos de preconceito e violência e geradoras de um fator contemporâneo, a homofobia.

Palavras-chave: Sexualidade; História; Homofobia.

Introdução

A palavra sexo causa ainda em muitas pessoas a sensação de algo errado, proibido, tabu. Esse tabu, construído por uma sociedade antiga, deixou marcas profundas na história da sexualidade, influenciando a cultura e o comportamento das pessoas da maioria dos grupos sociais da atualidade.

Muitos consideram que sexo e sexualidade são sinônimos. Essa concepção é equivocada, uma vez que sexo é o ato, a relação sexual, o termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas entre homens e mulheres (Weeks, 2000) e a “[...] conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos



vegetais” (Cunha, 2010, p. 593). A sexualidade, por sua vez, compreende fatores sociais e emocionais “[...] envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções. Processos profundamente culturais e plurais.” (Louro, 2000, p.6). Inclui o sexo, o carinho, o afeto, os gestos, a comunicação.

Sendo definida pela cultura, a questão da sexualidade não pode ser tomada como algo atemporal, sem relação com a antiguidade. Como ressalta Santos (2013, p.02), “Ao pesquisar as sexualidades na contemporaneidade é imprescindível direcionarmos nosso olhar à sua historicidade e à complexidade das suas construções sócio-histórico-culturais.” Os estudos de Foucault afirmam que a sexualidade é produto de forças sociais e históricas.

Podemos então dizer que o termo sexualidade surgiu no século XIX, momento em que a noção de vida privada ganhava vigor. Desse modo, segundo Foucault (1988), não tinha valor epistemológico para as sociedades anteriores. A partir desse século se iniciou uma mudança nas concepções sobre o assunto e foi construída a ideia de que os heterossexuais eram aqueles cuja sexualidade era considerada normal e a finalidade das relações entre eles era a procriação. Já os homossexuais eram vistos como aqueles que possuíam uma sexualidade perversa, com práticas sexuais somente voltadas ao prazer, sem procriação (Farias, 2010).

Refletindo sobre esse assunto surge a pergunta: Se a sexualidade envolve amor, respeito, carinho, educação, corpo e é inata, como pode ser classificada como perversa quando diz respeito à prática do sexo visando o prazer? Questões como essa não envolvem apenas o pensamento binário de certo ou errado, mas os pensamentos, os costumes e cultura de uma sociedade que tinha outra visão de mundo, pautada na religião, com poucos aparatos da ciência.



Período de acontecimentos marcantes, por volta de 1300, o artista começou a registrar cenas íntimas, podendo o historiador adentrar o interior das casas, penetrando no espaço privado (Ariès & Duby, 1990). Esses registros são formas de demonstração da sexualidade, tão presente no cotidiano das pessoas. Representações fálicas e sexuais eram encontradas em diversos artefatos materiais na Roma Antiga, simbolizando sentimentos e crenças. “A sexualidade era algo tão presente nesta cultura e diretamente ligada ao sagrado, que, até mesmo os seus deuses e fundadores provêm de uma origem sexuada [...]” (Sanfelice, 2010, p. 172).

O século XVII, para Foucault (1988, p.23), “[...] seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas [...]”. Não havia uma recusa em reconhecer o sexo, ao contrário haviam discursos destinados a dizer a verdade sobre ele. Foucault acreditava que havia uma repressão sobre o sexo, porém esta proibição não estava totalmente ligada à moral ou ao pudor, mas sim ao controle, uma vez que se falava muito sobre o assunto de maneira dominadora e controladora.

Essa repressão sexual fazia com que o sexo fosse tratado como algo pecaminoso, podendo ocorrer somente com a finalidade da reprodução. Na Idade Média, a Igreja regulamentava a atividade sexual até dentro do casamento, proibindo – o aos domingos, em dias de festas religiosas, jejuns e nos períodos em que consideravam que a mulher estava impura (durante a menstruação, na gravidez, no aleitamento e por quarenta dias após o parto). Sendo assim, isso permitia que os parceiros praticassem sexo menos de uma vez por semana. Se



essas regras fossem desrespeitadas, teriam que pagar penitências²⁸ (Richards, 1993).

A instituição eclesial regulava até a forma como ocorria a relação sexual, pois acreditava que algumas posições poderiam inibir ou ajudar a concepção. A única posição permitida, por exemplo, era a do homem sobre a mulher, para ressaltar a superioridade masculina. Havia uma penitência se a mulher tomasse o lugar do homem. O sexo só devia ocorrer à noite e as pessoas deviam estar parcialmente vestidas. Se havia esse cuidado rígido e essa sensação de “proibido” se tratando da relação entre heterossexuais, as punições para aqueles que mantinham relacionamento homossexual eram bem piores, sendo essa relação considerada como antinatural.

O sexo com outro propósito que não o da procriação era contra a natureza. O sexo anal, por exemplo, resultava numa penitência de sete anos. Já o sexo oral recebia uma pena de três anos. Do mesmo modo, a masturbação também era condenada e a penitência podia chegar até um ano, dependendo da idade, status do réu e frequência da prática (Richards, 1993). Segundo McLaren (1990), a penitência para a masturbação masculina era de dez dias e a da mulher um ano, pois ela estava evitando seus deveres para com os homens e para com a procriação.

As penas mais pesadas eram reservadas para incesto, sodomia e bestialidade; quinze anos para infratores habituais. Até o adultério era tratado como algo menos pecaminoso (Richards, 1993). Tanto o sexo oral, como o anal e a masturbação eram proibidos, pois eram considerados contraceptivos e isso era inconcebível.

²⁸ As penitências descritas nesse trabalho foram baseadas naquelas aplicadas por Burchard de Worms, bispo altamente influente no século XI, na Alemanha, de acordo com Richards (1993).



A sodomia era símbolo do descontrole sexual e ato contrário à natureza, representando os coitos anais e orais e as relações entre pessoas do mesmo sexo, principalmente entre homens. O apóstolo Paulo, segundo Ariès apud Dantas (2010), condenava a passividade sexual masculina. Os homens sofriam punições piores do que as mulheres. Os considerados sodomitas chegavam a ser até castrados ou condenados à morte na fogueira.

No século XII aconteceu o Quarto Concílio Lateranense de 1215 que foi essencial para fortalecer o controle da Igreja sobre a vida dos leigos. A confissão e a comunhão anuais eram obrigatórias, correndo o fiel risco de não poder frequentar a Igreja e lhe ser negado um sepultamento cristão. Foi introduzido também o registro dos proclamas de casamento, banindo os casamentos clandestinos. Punições aos hereges e homossexuais foram ordenadas, considerando-os como criminosos e os deixando à margem da sociedade.²⁹

Embora essas concepções sejam de séculos passados, atualmente religiosos mais conservadores ainda defendem o sexo com fim reprodutivo e condenam atos que não estejam ligados a esse objetivo. Sendo assim, incriminam as relações sexuais entre homossexuais.

De acordo com Borrillo (2010, p.43) “Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã”. Punições contra as relações entre pessoas do mesmo sexo, como a condenação à fogueira, eram justificadas com passagens da Bíblia Sagrada: no Antigo Testamento: a história de Sodoma e Gomorra, caracterizadas como as cidades dominadas pelo pecado, onde reinava a luxúria, a imoralidade e a perversão sexual. Do nome Sodoma, deriva a palavra sodomia, utilizada para designar pessoas que realizavam

²⁹ No Terceiro Concílio Lateranense, em 1179, os homossexuais já recebiam punições (excomunhão para leigos e destituição e aprisionamento penitencial em mosteiros para infratores do clero) (Richards, 1993).



uma prática sexual irregular. O Levítico – também do Antigo Testamento - considerava a homossexualidade uma abominação. No Novo Testamento, as passagens do apóstolo Paulo permitem a renovação da hostilidade contra os homossexuais. A Escolástica chegou a compará-la aos pecados mais abjetos, como o canibalismo, a bestialidade e a ingestão de imundícies (Borrillo, 2010).

Essa hostilidade contra as práticas homossexuais na Idade Média pode ser explicada pelo medo do desmoronamento dos alicerces patriarcais e da desconstrução do casamento, no qual se preservava a cultura masculina dominante. A aristocracia, a burguesia e os camponeses mais abastados tinham interesse próprio no casamento, devido às alianças e fusões das famílias, envolvendo os benefícios que tal aliança proporcionaria. O casamento compreendia acordos e negócios, não sendo o amor a causa para a união do casal. Desse modo, se o casamento se desestruturasse, a nobreza seria prejudicada.

A Igreja Católica, por sua vez, contribuiu de forma decisiva para a construção da homofobia. Na Idade Média, a ideia do apocalipse assustava a população que, dominada pelo medo e influenciada pela religião, tentava de tudo para salvar a alma. Sendo assim, havia um impulso em direção à penitência, à peregrinação e ao ascetismo pessoal (Richards, 1993). E para ser salvo o cidadão devia ser obediente a Deus e às regras da Igreja. Sendo a finalidade do sexo a reprodução, as relações entre pessoas do mesmo sexo eram condenadas e os homossexuais discriminados.

A mulher nessa época era totalmente submissa, sendo ela obrigada a ser casta, já que era mais inclinada à luxúria e aos excessos sexuais do que os homens. Era aceitável que os maridos se relacionassem com outras mulheres, contudo isso era inadmissível para a mulher, a qual tinha que viver para servir o marido. O



poder patriarcal sobre a feminilidade via-se reforçado, porque ela representava o perigo (Ariès & Duby, 1990).

A partir do século XIX, de acordo com Foucault, o sexo começa a ser foco de outras áreas, como a medicina e a psiquiatria. Os homossexuais, por exemplo, estavam agora sob domínio da medicina. Desse modo, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo não necessitava mais de punição, mas sim de tratamento, já que agora era vista como doença, uma espécie de desordem mental. No Brasil, essa nova visão ocorreu por meio do higienismo, o qual instaurou um novo modelo nas relações de gênero, tanto na esfera familiar, como na pública (Santos, 2013).

O reconhecimento da homossexualidade como orientação sexual ocorreu somente na década de 70 quando a American Psychiatry Association (APA) retira-a do DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). De acordo com Farias (2010), em 1975 a Associação Americana de Psicologia recomendou que os profissionais de saúde se desfizessem dos preconceitos e pesquisassem mais sobre famílias homoparentais.

Apesar de a hostilidade contra homossexuais existir a tempos, o termo utilizado para designar essa prática, segundo Borrillo (2010), foi utilizado pela primeira vez nos EUA em 1971 e desde que foi cunhado passou por vários questionamentos e ressignificações (Junqueira, 2007). A homofobia é muito frequente, sendo a homossexualidade ainda vista como crime, gosto depravado, perversão e o homossexual apontado como bizarro, estranho e extravagante. Dentro dessa questão, pode-se perceber que cientistas de diversas áreas demonstram obsessiva preocupação em procurar as causas da homossexualidade, sem apresentar o mesmo interesse para descobrir as causas da



heterossexualidade, mostrando que há uma busca pela cura e não pela compreensão (Junqueira, 2007).

Sendo assim, a heterossexualidade é vista como a sexualidade normal, que está acima de todas as outras. A violência e a intolerância em relação ao diferente são as consequências dessa política machista, que coloca o homem heterossexual como superior, marginalizando as outras formas de sexualidade. É o caso da Igreja atual, que, embora acolha os homossexuais (e não os condene à fogueira), convida-os à castidade, alimentando a ideia de anormalidade.

Devido a essa intolerância, nos anos 90, movimentos gays vão ganhando cada vez mais força. “Desde a metade da década de 1990, o ativismo tem se expandido a partir da mobilização de manifestações de visibilidade de massa conhecidas como *Paradas do Orgulho*.” (Magalhães & Sabatine, 2009, p. 116, grifo do autor).

No entanto, mesmo com a aceitação e o crescimento da luta LGBT, ainda há diversos casos de discriminação que envolvem essas pessoas, justificadas com ideias retrógradas a respeito dos homossexuais, presentes até entre crianças. Em relação ao casamento, por exemplo, há uma ideia fortemente marcante de que o modelo ideal a ser seguido é o heterossexual, refletido nos mitos em relação à homoparentalidade e nos medos de que o casal interfira no modelo de educação e socialização atual (Farias, 2010). Segundo Mott (2006, p. 511),

[...] em Brasília, 88% dos jovens entrevistados pela UNESCO consideram normal humilhar gays e travestis, 27% não querem ter homossexuais como colegas de classe e 35% dos pais e mães de alunos não gostariam que seus filhos tivessem homossexuais como colegas de classe.

De acordo com o relatório de 2013 do Grupo Gay da Bahia, foram documentados 312 assassinatos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. Uma média de um assassinato a cada 28 horas.



Em 2012, em São Paulo, foram registradas 409 denúncias referentes a 817 violações relacionadas à população LGBT pelo poder público, sendo que em setembro houve o maior registro, de 46 denúncias (Secretaria de Direitos Humanos, 2012).

Essa análise histórica acerca da sexualidade reflete o quanto a sociedade passou por mudanças positivas e negativas. O estudo sobre os comportamentos do povo em relação ao sexo e à sexualidade revela um passado obscuro, mas também diferente e mais tolerante em alguns casos.

Mesmo assim, o medo de que o diferente seja reconhecido e a ordem heterossexual perca seu status ainda permeia o imaginário da sociedade brasileira. A intensa reivindicação de direitos da comunidade LGBT é motivo para injúrias e ofensas, como a ideia propagada por alguns grupos (principalmente de fundamentalistas religiosos) de que há uma ditadura gay, na qual os gays estariam “dominando” o mundo e influenciando as pessoas a virarem homossexuais. Essa corrente de pensamento também critica as reivindicações dessa fatia social, alegando que os LGBTs querem privilégios. Para isso, o desejo desse trabalho é combater mitos³⁰ e estereótipos acerca dessa orientação sexual homossexual, os quais são disseminados entre as pessoas e contribuem para uma visão negativa sobre os homossexuais, impedindo-os de construir uma vida digna, sem violência, sem olhares de reprovação e apontamentos preconceituosos.

Podemos perceber o quanto o conhecimento e a informação ajudam na construção de pensamentos reais, verdadeiros e não apenas reflexos de ideias desenvolvidas há séculos e que não fazem nenhum sentido atualmente, com o avanço da medicina, da tecnologia, da psicologia e da educação. E ainda, o quanto

³⁰ Muitas pessoas acreditam que o homossexual influencia na orientação sexual das crianças, que ele é mais propenso a cometer pedofilia, que ele será o responsável pela desconstrução da família, etc.



esse entendimento colabora com a igualdade de direitos, com olhares mais igualitários, respeito e dignidade para com todos, independentemente das suas diferenças.

Metodologia

Para a realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, sobre obras que tratam da temática ao longo da história da sexualidade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva; há mais interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e por último, a importância vital do significado. A abordagem qualitativa concebe a realidade como um produto da mente humana, de modo que seu foco são os sujeitos e a profundidade na realização da pesquisa. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que é aquela “[...] desenvolvida com base em material já elaborado [...]” (Gil, 2002, p.44). Para realizá-la é preciso definir claramente os objetivos, ter disciplina quanto às etapas, leitura, questionamentos e uma interlocução crítica com o material bibliográfico (Lima & Miotto, 2007).

A leitura do material é um processo muito importante e envolve atenção, visão crítica e seletiva. Primeiramente realiza-se uma leitura rápida para reconhecer o material bibliográfico. Logo após ocorre a leitura exploratória, em que se faz novamente uma leitura rápida do material selecionado, para identificar o que de fato interessa para a pesquisa. Depois, é feita uma leitura seletiva, relacionando o material com os objetivos levantados da pesquisa. A próxima etapa, a leitura reflexiva e crítica, é o momento de compreender o autor, o



documento e suas afirmações e o porquê delas. Por fim, realiza-se uma leitura interpretativa, que serve para a interpretação das ideias do autor e dos documentos, inter-relacionando-os com o objetivo da pesquisa.

Nessa pesquisa serão observados os aspectos culturais, sociais, educacionais e políticos do medievo e da sociedade contemporânea brasileira realizando uma leitura minuciosa do material coletado, com o propósito de fazer um fichamento para posterior organização e análise do material.

O material será interpretado à luz da revisão de literatura e da coleta do material levantado, recolhido, elaborado e estudado.

Considerações finais

Com as ideias desenvolvidas nesse trabalho, destacamos a supremacia da Igreja na Idade Média, que com seus ideais de procriação e pecado, “demonizaram” o sexo. A busca pela perfeição e pureza levaram os fiéis a quererem se igualar a Deus e as passagens descritas na Bíblia a serem levadas a “ferro e fogo”. Com isso, a mulher foi discriminada e considerada caminho para o mal, sendo ela a responsável pelos homens cometerem os pecados. Sendo submissa, devia obedecer às ordens do marido e da sociedade.

As pessoas que gostavam de outras pessoas do mesmo sexo, os homossexuais, eram totalmente recriminados, pois estavam indo contra a lei de Deus e isso era inadmissível. Considerados anormais, eles chegavam a serem condenados à morte e responsabilizados por ferirem os cristãos “saudáveis”. Todos esses princípios – interesses da Igreja e dos nobres - atravessaram o tempo e chegaram ao que vemos hoje. A homossexualidade transformada em doença culminou na busca pela cura e pela normalidade de quem só busca o amor e a felicidade.



Hoje, ouvimos de muitas pessoas, que não concordam com os homossexuais, pois isso não é natural e eles estão ferindo a moralidade da sociedade. Então um casal que não pode ter filhos também é anormal? Uma pessoa que decide tornar-se padre ou freira está fugindo do objetivo de Deus? Alguém que decide não casar e não ter filhos está ferindo a ordem natural das coisas? Pois bem, o que é normal? Nascer com o desejo de amar alguém do mesmo sexo não foi uma escolha da pessoa e ela não está cometendo erro algum, pois que mal há em querer ser feliz? Se a homossexualidade existe desde os primórdios da humanidade e se está presente até entre os animais, seria ela uma anormalidade?

O que é incompreensível em nosso mundo é a capacidade que o ser humano tem em destruir a felicidade do outro, julgando, condenando, criticando. Como podemos condenar o amor apenas por causa de palavras escritas há muito tempo atrás e que seguiam costumes da época? O mundo evoluiu, as ciências se desenvolveram e a capacidade de aceitação, de entendimento, de compreensão do homem ainda é antiga e totalmente equivocada, desprovida de embasamento teórico. A homofobia, arraigada na educação, necessita ser superada com um intenso exercício de desconstrução de pensamentos e de estudo das pesquisas realizadas por pessoas que buscam melhorar a vida. A escola deve realizar um intenso trabalho de formação e preparação, com estudos sobre a sexualidade, envolvendo além da gravidez precoce e das DSTs, a orientação sexual, o descobrimento do corpo, dos desejos. Debater com os alunos, inclusive com as crianças pequenas, que a discriminação, o preconceito é que não são normais e que o que importa nesse mundo é o amor que as pessoas têm umas com as outras, sendo esse sentimento capaz de transformar o mundo. A beleza da humanidade está na diferença das peças que se encaixam, nas pessoas que se



completam, que são capazes de respeitar e se misturar, formando uma sociedade igualmente feliz.

Referências bibliográficas

Ariès, P. & Duby, G. (1990). *História da vida privada: Da Europa feudal à Renascença* (Tradução de M. L. Machado). São Paulo: Companhia das Letras.

Borrillo, D. (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito* (Tradução de G. J. de F. Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica.

Cunha, A.G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (4. ed.). Rio de Janeiro: Lexikon.

Dantas, B. S. A. (2010). Sexualidade, cristianismo e poder. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10 (3), s.p. Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n3/artigos/html/v10n3a05.html>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Farias, M. O. (2010). Mitos atribuídos às pessoas homossexuais e o preconceito em relação à conjugalidade homossexual e a homoparentalidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 104-115, 2010. Disponível em: <<http://www2assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/169/211>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber* (Tradução de M. T. da C. Albuquerque e J.A. G. Albuquerque, 13. ed.). Rio de Janeiro: Graal.



- Junqueira, R. D. (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, 1 (1), 1-22. Disponível em: <<http://ufrn.emnuvens.com.br/bagoas/article/view/2256/1689>>. Acesso em: 29 set. 2014.
- Louro, G.L. (2000) Pedagogias da sexualidade. In G.L. Louro (Org.), *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed., pp. 7-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Magalhães, B. R. & Sabatine, T.T. (2009). Políticas públicas, justiça e homofobia: índices de mensuração para o reconhecimento do direito à sexualidade no Brasil. In L. A. F. Souza (Org.). *Políticas de segurança pública no Estado de São Paulo: situações e perspectivas a partir de pesquisas do observatório de segurança pública da UNESP* (pp. 107- 124). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- McLaren, A. (1990). História da contracepção: da Antiguidade à Actualidade (Tradução de T. Perez). Lisboa: Terramar.
- Mott, L (2006). Homo-afetividade e direitos humanos. *Estudos feministas*, 509-521. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a11v14n2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- Richards, J. (1993). *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média* (Tradução de M. A. E. da R. e R. Aguiar). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Sanfelice, P. P. (2010). Sexualidade, amor e erotismo na Roma Antiga: as representações de Vênus nas paredes de Pompeia. *Revista OPSIS*, 10 (2), 167-190. Disponível em: <



<http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/10921#.VCtWsPI dVZU>. Acesso em: 16 set. 2014.

Santos, D. K.(2013). As produções discursivas sobre a homossexualidade a construção da homofobia: problematizações necessárias à psicologia. *Revista EPOS*, 4(1). Disponível em: <<http://revistaepos.org/?p=943>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Secretaria De Direitos Humanos Da Presidência Da República (2012). *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil*. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 26 set. 2014.

Weeks, J. (2000). O corpo e a Sexualidade. In G. L. Louro, (Org.), *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed., pp. 27-63). Belo Horizonte: Autêntica.



MARINA É HÉTERO, BI OU HOMOSSEXUAL? A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL NO LIVRO UMA BEBIDA E UM AMOR SEM GELO, POR FAVOR!

Caroline Amaral Amaral

Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG

carolinefurgletras@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

pribeiro.furg@gmail.com

Resumo

O trabalho almeja discutir a construção da identidade sexual e de gênero de Marina, a protagonista do livro *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, escrito por Liliâne Prata. Nesse sentido, se dispõe a analisar o livro juvenil como artefato cultural que produz significados a respeito da identidade sexual e de gênero a partir da personagem central. A metodologia adotada foi a análise cultural que tem como objetivo desnaturalizar discursos que circulam na sociedade, a análise se constitui como uma forma de analisar artefatos culturais. Tal metodologia é pensada dentro do campo dos Estudos Culturais. Para a discussão sobre construção do sujeito de desejo, me valho de entendimentos a partir de alguns entendimentos teóricos a partir de Michael Foucault e Judith Butler dentre outras autoras. Através da análise cultural, a ferramenta metodológica utilizada, foi possível ver o livro como artefato que legitima certas formas de viver a sexualidade e modos de agir socialmente entendidas como padrão, ao mesmo tempo, em que apresenta diferentes formas de ver e viver o gênero e a sexualidade. Com base na análise realizada foi possível notar que as identidades e os corpos são categorias mutáveis e que a identidade sexual e desejo também o são, assim, os binarismos não dão conta de abarcar a multiplicidade de identidades existentes.

Palavras-chave: Literatura Juvenil; Artefato Cultural; Identidade sexual.

Introdução

A escolha pelo livro de Prata (2006), *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, se dá pelo interesse em colocar em discussão a personagem Marina, uma jovem publicitária de 24 anos que enfrenta dilemas em relação a sua identidade sexual. Esse livro compõem o material empírico da minha pesquisa de mestrado





que tem por objetivo (re)pensar as representações de gênero e identidade sexual de personagens LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais) presentes em livros de literatura juvenil, ou seja, livros que se destinam ao público adolescente³¹.

Neste estudo, nos inquieta pensar de que forma práticas, instâncias sociais e discursos subjetivam Marina, a personagem do livro em análise, em especial sua identidade sexual. A intencionalidade deste trabalho não é afirmar uma “verdade” a respeito do desejo afetivo e/ou sexual, lhe apontar uma origem, mas sim de colocar o pensamento em movimento e refletir sobre as instâncias, as relações, as categorizações, os discursos, aspectos que fazem parte dos processos de subjetividade que constroem o sujeito de desejo. Com base em Foucault (2014), este trabalho se dispõe a pensar e repensar o sujeito que se volta para si a fim de si decifrar e se confessar enquanto sujeito do desejo.

Com base nos estudos culturais entende-se, que livros, revistas, filmes, telenovelas, postagens em redes sociais, documentos oficiais, dentro outros, são artefatos culturais porque resultam de uma cultura, eles carregam consigo discursos e verdades capazes de legitimar e/ou marginalizar formas de compreender e agir no mundo. Estes artefatos são capazes de fazer circular os significados e ideias em uma sociedade, por isso, algumas vezes os discursos que os compõem não são discutidos, são tomados como verdades naturalizadas. Diante disso, o presente trabalho busca realizar “a desconstrução do que é dito como natural, ou seja, a análise cultural é um processo de desnaturalização”. (Silva, 2010).

Para nortear a discussão, foram formulados alguns questionamentos: Marina se torna homossexual a partir do seu envolvimento com Rafaela? O que

³¹ Entendemos a adolescência como construção sociohistórica, produzida através dos diversos discursos que circulam em nossa sociedade, que atuam na produção dos sujeitos.



classifica a identidade sexual da personagem: suas práticas, auto identificação ou o que dizem sobre ela? É possível viver a sexualidade sem ser categorizada?

Enquadramento teórico

Os Estudos Culturais se dedicam a análise da cultura, que é compreendida como um campo de produções de significados em que diferentes grupos sociais, que se encontram em diferentes situações de poder, disputam a imposição de significados (Silva, 2009). Ainda segundo Silva (2009), “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (p. 134). Estes discursos presentes nos artefatos culturais interpelam os sujeitos ensinando formas de ser sujeito, são discursos da cultura que atuam na construção de nossas identidades.

Nesse sentido, entendemos a educação em seu aspecto mais amplo, pois ela se dá em espaços formais e não formais (Ribeiro, 2002). Nossas identidades são construídas, e também desconstruídas, pelos ensinamentos presentes nos diferentes locais por onde circulamos. Segundo Louro (2014), “a construção de nossa identidade não acontece apenas na instituição escolar”. Assim, acreditamos que somos educados e educadas por diversas instâncias e relações sociais, aprendemos sobre modos de ser homem e ser mulher, bem como modos de viver a sexualidade por diversos espaços como igrejas, clubes, rodas de conversas, na família, nos saberes médicos e também na escola.

Este trabalho está pautado em uma perspectiva pós-estruturalista, por isso entende-se o corpo, gênero e sexo como categorias flexíveis. Tanto o sexo como o gênero são categorias construídas a partir da cultura. Assim como Louro (2013), não compreendo o sexo, o gênero e a sexualidade como “algo ‘dado’, imutável, a-histórico e binário”.



A fim de dar continuidade aos entendimentos teóricos que vem sendo tecidos neste trabalho, parte-se das ideias de Foucault (2014), expostas em *História da Sexualidade 1 e 2*, para pensar o caráter histórico do sexo, que outrora foi pensado a partir de campos de saber como a medicina e a biologia, campos de saber que contribuíram para legitimar discursos que pensam o sexo a partir do olhar normativo da reprodução, o que consequentemente legitima a heterossexualidade, fazendo com que outras formas de viver a sexualidade sejam tomadas como práticas anormais.

Convergingo as teorias de Foucault (2014) e Butler (2003) a respeito da construção discursiva das sexualidades, do saber atrelado ao poder, e a articulação do poder ao desejo, e o olhar sobre a sociedade que constrói normas que regulam a sexualidade e os corpos dos sujeitos, pensando a partir de um caráter compulsório da heterossexualidade, direcionam este trabalho aos discursos presentes no livro de Prata (2003), cujos discursos que permeiam a construção do sujeito de desejo Marina, protagonista do livro.

Abordagem metodológica

De acordo com Silva (2009), Estudos Culturais procuram analisar questões que “relacionam cultura, significação, identidade e poder”, toma-se o livro *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, como um artefato cultural, pois é fruto de processos de construção social e artefato constituído de sistemas de significados que circulam na sociedade. Além disso, crê-se que o *corpus* de análise que compõe este trabalho contém pedagogias, pois ensina formas de ser mulher, ser homem, ser lésbica, ser heterossexual, sobre ser anormal/normal e formas de ser bissexual.

Como ferramenta metodológica é utilizada da análise cultural a fim de



compreender de que forma o livro apresenta regularidades sociais, e também as transgressões que o livro traz, a fim de compreender, questionar, alguns discursos naturalizados. De acordo com Silva (2009) “a tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (p.134).

O livro escolhido conta a história de Marina, uma publicitária de 24 anos que anseia por relacionamento. Depois que é traída por Gustavo, seu colega de trabalho, Marina se vê ainda mais frágil e com um anseio maior de encontrar alguém.

Por conta de seu trabalho e também por conselho de Juliana, sua melhor amiga, Marina resolve entrar em um site de relacionamento, em uma sala de bate papo destinada a heterossexuais. É nesse chat que ela começa a conversar com Rafa/27, que ela acredita ser Rafa um apelido de Rafael. Depois de passarem certo tempo conversando, Marina resolve marcar um encontro. No momento em que ela chega no local marcado descobre que Rafa/27 é Rafaela, e não Rafael.

Resultados mais relevantes

O processo de subjetivação de Marina é influenciado por diversos discursos e diferentes instâncias sociais. Por conseguinte, nota-se que as suas amizades, o local de trabalho, e as representações de masculinidades e feminilidades que circulam socialmente vão interpelando Marina e também sua relação com Rafaela.

Quando Marina observa a situação amorosa de suas amigas se vê como diferente, como alguém fora do padrão, conforme destaca o excerto: “Eu estava desesperada. Todas as minhas amigas ou já tinham se casado, ou estavam namorando o mesmo cara há milênios, muitas vezes morando juntos, eu não tinha nada”. (Prata, 2003, p.6).

Em termos outros, na visão de Marina, estar solteira, sem nenhuma



perspectiva de um relacionamento faz com que ela se veja como fora do que é considerado padrão. Tal aspecto se destaca em Prata (2003): “Quer dizer, eu ficava cada fim de semana com um cara diferente, e minha cama era um verdadeiro parque de diversões – mas eu queria mais, eu queria um amor. É muito isso, querer um amor?” (p. 6). É possível diferentes representações a respeito de formas legítimas de viver a sexualidade. Percebe-se que o artefato cultural reforça a ideia de que existem comportamentos destinados ao masculino e ao feminino. Sendo Marina uma jovem solteira e livre para transar com quem ela desejar há um questionamento por parte da própria personagem a respeito da maneira que vive a sua sexualidade, de modo que ela se pauta no comportamento de suas amigas para repensar a sua situação e se colocar como fora do padrão.

O livro também traz algumas representações de gênero, atributos e posturas que são socialmente classificadas como sendo do universo feminino e do masculino, conforme a passagem de Prata (2003), quando Marina comenta: “Interessante, ele é compreensivo. Difícil achar um homem assim hoje em dia” (p.36) ela afirma que naturalmente homens não são atenciosos e compreensivos. Marina chega a pôr sob suspeita essas posturas de Rafa/27, achando que ele é gay. Novamente reforçando a ideia de que estes atributos citados por ela não fazem parte do universo masculino. Assim, podemos perceber que o livro mesmo tratando de uma relação entre duas mulheres, sendo um artefato que, em primeiro momento, se propõe a falar sobre a homossexualidade feminina, também traz em seus discursos representações sobre o que é ser homem.

Durante as cenas que retratam o relacionamento das duas podemos perceber algumas representações de gênero na fala da narradora protagonista Marina, “O chato de estar namorando uma mulher é que estamos sempre discutindo a relação”. (Prata, 2003, p. 153). Podemos perceber a representação de



feminilidade: a mulher como aquela que fala muito. Marina também fala sobre o fato de estar cada vez mais se assemelhando ao comportamento dito do universo masculino: “Conversamos um pouco e eu não paro de olhar para o peito dela. Nossa, eu estou cada dia mais lésbica. Agora eu entendo aqueles vizinhos chatos que não param de olhos o nosso peito (...)”. (Prata, 2003, p.156).

Frente aos trechos selecionados é possível problematizar a representação de gênero entendendo-o como performativo, assim, ao mesmo tempo em que as personagens rompem com alguns padrões acabam reiterando algumas representações de gênero. Conforme Butler (2003), “tanto o sexo como o gênero são construções sociais”, portanto, a feminilidade não está apenas no feminino, no corpo da mulher, ou seja, a relação de gênero e identidade sexual não se dá por meio de causa e consequência.

Na obra de Prata (2003), em certo momento da história, Marina se questiona: “Além do mais, eu não viro gay assim que ler, viro? Não que eu tenha preconceito, acho até moderno ser gay e tudo mais, mas o caso é que eu NÃO SOU gay” (p. 101). Marina diz a todo momento que a única lésbica é Rafaela, assim, ela classifica Rafaela como homossexual para se colocar como heterossexual, Marina reafirma a sua identidade sexual a partir da negação de outro. Porém, ela passa a se questionar:

Eu adoro os homens. Adoro até demais, porque já tive um monte de relacionamentos baseados apenas na parte física – e, se gosto da parte física, não posso ser gay, certo? Gosto de ver os homens dormindo (...), de vê-los fazendo a barba (...), de receber abraços apertados que só braços masculinos são capazes de dar. Definitivamente, eu gosto de homens. Então, por que já faz duas semanas desde meu encontro-bomba com o Rafael/Rafaela e não paro de pensar nessa mulher? (Prata, 2003, p.103).

Marina toma como referências os seus atos e o seu desejo afetivo e/ou sexual pelo sexo masculino para afirmar que é heterossexual, porém, quando ela passa a pensar em Marina acredita que sua identidade sexual pode estar sofrendo



algumas mudanças. Novamente a personagem se pauta e comportamentos que são tomados como universo de específicas identidades sexual e também de gênero.

Depois de transar com Rafaela, Maria se pergunta “O que aconteceu comigo, eu acordei lésbica? (p. 114). É notável que Marina busca uma coerência entre sexo-gênero-sexualidade, ou seja, sendo ela do sexo feminino, uma mulher, deveria ela ter relações heterossexuais, portanto, a partir do momento que seja transa com Rafaela a protagonista sinaliza uma mudança, um desvio, nesta linha de coerência.

No mesmo dia, Marina escuta Luciana falando para Gustavo que a viu beijando outra mulher, Gustavo debocha da situação e pergunta a Luciana se Mariana está louca, “Não sei, só sei que estou morrendo de nojo até agora – ela continua. – Não acho normal uma mulher ficar com outra mulher”. (Prata, 2003, p.161). Fato que faz com que o relacionamento de Rafaela e Marina seja abalado. Foucault menciona a existência de um modelo ótimo que serve como média, da qual os sujeitos devem estar o mais próximo possível para que sejam enquadrados dentro do padrão. Essa média é capaz de instituir normas que possibilitam enquadrador os sujeitos dentro das categorias de anormal e normal. Estando distante desta média o sujeito passa a ser visto como anormal.

Considerações finais

O livro *Uma bebida e um amor sem gelo, por favor*, possibilita pensar a respeito da fluidez das identidades ao mesmo tempo em que há a tentativa de enquadrar os sujeitos em categorias fechados, “ou você é isso, ou aquilo”. Também foi possível perceber que o livro exhibe diferentes padrões culturalmente estabelecidos, pois mesmo sendo Marina uma jovem independente



financeiramente e com uma ativa vida sexual, ela ainda se sente incompleta, pois lhe falta um amor romântico; que entendo ser uma idealização de um sentimento por vezes interpelado como salvacionista, um sentimento puro que é considerada capaz de tornar alguém melhor, algo que está no destino de toda mulher. O sentimento amoroso como algo grandioso e mágico, que é idealizado e materializado (ou mesmo de uma tentativa de materializar) nas relações.

A ideia de que a mulher é o sujeito que precisa de carinho vai de encontro a alguns discursos que circulam socialmente de que a mulher precisa de atenção. Discursos que afirmam que a mulher precisa ter alguém que a ame³², que é mais sensível. Além disso, podemos perceber que o artefato cultural traz discursos carregados de pedagogias culturais de que o fato de não estar em relacionamento não possibilita ao sujeito ser feliz.

Foi possível notar que a linguagem constitui o processo de subjetivação de Marina, pois a forma como as pessoas a classificavam, o que diziam a respeito dela fizeram com que Marina se voltasse para dentro de si mesma a fim de compreender quem ela é. Todavia, as categorizações baseadas em binarismos não dão conta de quem é Marina, nem mesmo definir sua identidade sexual. Dizer que alguém é homem ou mulher, heterossexual e homossexual não dá conta de pensar as diferentes identidades, posto que as normas que regulam os corpos e as práticas sexuais na tentativa de enquadrá-lo em uma norma heterossexual também é capaz de possibilitar transgressões (Louro, 2013). Porém, é válido dizer que não existem identidades que escapem às regras, as normas, pois aos mesmo tempo em que fazemos subversões, ao tempo em que Marina rompe com a ideia de normalidade, ela acaba por repetir certas normas de gênero.

³² Recordo de livros como *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?* e *Por que os homens mentem e as mulheres choram?* ambos de Allan e Barbara Pease.



Assim, pensando a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, e diante do artefato cultural analisado, podemos dizer que assim como as identidades e os corpos são categorias mutáveis, a identidade sexual e desejo também são. Dessa maneira, esta escrita não defende a ideia de que é preciso estabelecer um novo lugar legitimado, pensando a partir da Teoria Queer, dada por Louro (2013), este trabalho propõe que as identidades do entre lugares se tornem visíveis, que se tornem possíveis de serem vividas, a fim de que estas também sejam vista como identidades habitáveis.

Pensando a partir de Simone de Beauvoir e Judith Butler, talvez não se nasça heterossexual, mas que nós (alguns/algumas), nos tornamos heterossexuais.

Referências bibliográficas

- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismos e subversões de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ewald, F. (1993). *Foucault: A norma e o direito*. Lisboa: Vega.
- Louro, G. L. (2013). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (16ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Peters, M. (2000). Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. In M. Peters (Ed.), *Pós-estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Ribeiro, P. R. C. (2002). *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Silva, T. T. (2009). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.





MOVIMENTOS E ARTICULAÇÕES: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SEXUALIDADE EM BELO HORIZONTE- MG

Anna Cláudia Eutrópio B. d'Andrea

UFMG

annaclaudiab@gmail.com

Júlio Emílio Diniz Pereira

UFMG

juliodiniz@ufmg.br

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009. Por meio de um estudo de caso do município de Belo Horizonte, realizamos sete entrevistas com funcionários aposentados ou atuantes da Prefeitura Municipal e analisamos documentos. Optamos por uma abordagem emancipatória da educação em sexualidade, o que significa lidar com o tema inserido historicamente e de uma maneira comprometida com a transformação da sociedade rumo à equidade de gênero e valorização da diversidade sexual. Em relação aos dados empíricos, organizamos as iniciativas de formação em quatro movimentos: **articulação regional**, cujo expoente foi o Núcleo de Educação Afetivo-Sexual na Regional Barreiro; **articulação municipal**, que evidencia a existência de iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; **articulação intersetorial**, que revela a parceria de saúde e educação no Programa “BH de Mãos Dadas contra a AIDS”; e, finalmente, **articulação interinstitucional**, em que a Universidade Federal de Minas Gerais, o Ministério da Educação, o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais se unem e promovem o projeto “Educação sem Homofobia”. Na análise das iniciativas, percebemos que nenhuma delas possui apenas uma abordagem da educação em sexualidade e são marcadas pelo hibridismo. A partir das iniciativas analisadas, compreendemos que um caminho para a formação de educadoras/es em sexualidade é a não valorização de uma única forma de expressão da sexualidade e nem a prescrição de abordagens didáticas enfatizando a criação de um processo dialógico em que saberes podem ser compartilhados, questionados, explicitados, buscando a valorização da diversidade e a legitimação da diferença. Para isso, é imprescindível compreender o debate mais amplo em que a sexualidade se insere, questionando os fundamentos político-ideológicos de uma educação em sexualidade exclusivamente preventiva.





Palavras-chave: formação de educadoras/es; educação em sexualidade; Belo Horizonte.

Introdução

Esse trabalho é um recorte da tese de doutorado da primeira autora sob orientação do segundo autor (d'Andrea, 2014). O objetivo da pesquisa foi analisar as iniciativas de formação de educadores para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009. Os propósitos mais específicos desta investigação acadêmica foram os seguintes: mapear e caracterizar os diferentes processos de formação de educadoras/es para atuação com sexualidade no município de Belo Horizonte entre 1989 e 2009; evidenciar e problematizar os conceitos e estratégias metodológicas utilizados nos processos de formação de educadoras/es para o trabalho com educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte nesse período; e, finalmente, compreender os conceitos de sexualidade, educação sexual e de formação docente utilizados nas iniciativas analisadas. Neste trabalho, apresentaremos um recorte da pesquisa realizada, focando nas abordagens de educação em sexualidade utilizadas nos programas e iniciativas analisados.

Enquadramento Teórico

Apresentaremos as propostas de classificação de diferentes abordagens da Educação em Sexualidade de duas pesquisadoras do campo que foram nossas referências para a análise que será aqui apresentada.

Começamos com a proposta de classificação de Mary Neide Damico Figueiró, pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina. Essa proposta de classificação surgiu de análise de várias produções sobre educação sexual no



período de 1980 a 1993. Figueiró (2006) apresenta quatro abordagens que subjazem à educação em sexualidade: abordagem religiosa – subdividida em tradicional ou libertadora; abordagem médica; abordagem pedagógica e, finalmente, abordagem política ou emancipatória. Detalhemos cada uma delas:

- *Abordagem religiosa tradicional*: prevê a formação do/a cristão/cristã a partir das normas religiosas oficiais (no caso da Igreja Católica) ou das mensagens bíblicas (no caso das Igrejas Protestantes). O sexo é vinculado ao amor ao parceiro/a (sempre heterossexual), ao casamento e à procriação. Por sua vez, a *abordagem religiosa libertadora* se dispõe “à revisão crítica dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais sexuais e dá espaço para o indivíduo ser sujeito de sua própria sexualidade” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 82). Mantém-se a preocupação com a formação do/a cristão/cristã, mas os crivos são “os princípios cristãos fundamentais, como, por exemplo: o amor, o respeito mútuo e a justiça” (Figueiró, 2006, p. 82).
- *Abordagem médica*: regida pela díade saúde-doença, a abordagem médica busca tratamentos e orientação para as angústias geradas na vivência da sexualidade ou de desajustes sexuais. Valoriza informações sobre tratamentos, doenças, prevenção, etc.
- *Abordagem pedagógica*: o foco dessa abordagem é o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade. Também pode abarcar o aspecto formativo da educação sexual, com a discussão de valores, sentimentos e atitudes. Seu limite, porém, reside na ausência de compromisso social, pois “a educação sexual é encarada como um meio de preparar o indivíduo para viver bem a sua sexualidade, sem haver preocupação com engajamento no processo de transformação social”



(Figueiró, 2006, p. 83). Assim como a abordagem médica, a meta é buscar um indivíduo que viva bem a sua sexualidade.

- *Abordagem emancipatória ou política*: “caracteriza-se essencialmente em perceber na educação sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias” (Figueiró, 2006, p. 83). Essa abordagem também busca uma vivência positiva da sexualidade pessoal e individual, mas compreende que a sexualidade está inserida no processo histórico e cultural, logo, o engajamento ativo na busca de um mundo com menos preconceito e opressão leva “o indivíduo a educar-se do ponto de vista da sexualidade” (Figueiró, 2006, p. 83). A abordagem emancipatória considera os polos individual e social como intrinsecamente imbricados. Assim, a vivência pessoal da sexualidade é afetada pelas conquistas sociais na temática.

Outra pesquisadora, Jimena Furlani (2011), categoriza as abordagens contemporâneas da educação em sexualidade em: abordagem biológico-higienista; abordagem moral-tradicionista; abordagem terapêutica; abordagem religioso-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória e abordagem *queer*. Passemos ao detalhamento de cada uma:

- *Abordagem biológico-higienista*: enfatiza a biologia essencialista, centralizando a intervenção em promoção de saúde, reprodução, DSTs, gravidez, planejamento familiar, etc. É a abordagem mais restrita ao biológico que predominou nas aulas de Ciências e Biologia. “Sua crítica reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de **ser exclusiva** – implicando um currículo



limitado e reducionista.” (Furlani, 2011, p. 16). O determinismo biológico em que se baseia essa abordagem naturaliza as diferenças entre homens e mulheres julgando-as decorrentes dos atributos corporais. Com isto, reforça as desigualdades e produz hierarquias que legitimam discursos machistas, sexistas, misóginos e homofóbicos.

- *Abordagem moral-tradicionista*: educação sexual baseada em princípios de uma moral tradicional, que advoga em prol da abstinência sexual como estratégia de prevenção à gravidez e às DSTs. “Colocam-se favoráveis aos ‘papéis sexuais’ tradicionais, defendem a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; pregam a intolerância com as práticas sexuais e com os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos.” (Furlani, 2011, p. 17).
- *Abordagem terapêutica*: “Trata-se daquela que busca ‘causas’ explicativas para as vivências sexuais consideradas ‘anormais’ ou para os ‘problemas sexuais’. Afirmar ser capaz de obter a ‘cura’ das pessoas.” (Furlani, 2011, p. 19).
- *Abordagem religioso-radical*: “Caracteriza-se pelo apego às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso como uma ‘incontestável verdade’ na determinação das representações acerca da sexualidade ‘normal’.” (Furlani, 2011, p. 20). É muito presente tanto em Igrejas evangélicas, quanto nas oriundas do movimento católico da renovação carismática. Além da produção de discursos que legitimam a homofobia, também encontramos discursos “pela manutenção da família patriarcal e pela volta da ‘submissão’ da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras”. (Furlani, 2011, p. 21).



- *Abordagem dos direitos humanos*: é a abordagem que problematiza as representações negativas associadas a determinados sujeitos que foram excluídos de sua condição de sujeitos de direitos humanos. “Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desses termos” (FURLANI, 2011, p. 24).
- *Abordagem dos direitos sexuais*: considera como orientador de sua intervenção a declaração dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. As lutas dos movimentos sociais que culminaram com a declaração desses direitos são incorporadas nessa abordagem.
- *Abordagem emancipatória*: Já foi apresentada anteriormente. Nela, observamos uma discussão baseada em Paulo Freire sobre os estilos educacionais que podem facilitar ou não a opressão. Há uma preocupação de que a educação sexual facilite a emancipação dos sujeitos.
- *Abordagem queer*: o termo *queer*, nos países de língua inglesa, era utilizado como um xingamento homofóbico, como uma palavra que humilhava aqueles/as que eram considerados/as estranhos/as a uma norma instituída. A teoria *queer* se apropriou desse termo como um ato político de resignificação, “fazendo uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo *queer* – a princípio negativo e pejorativo –, esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade” (Furlani, 2011, p.35). A teoria *queer* questiona a linearidade entre sexo, gênero e desejo sexual. Enquanto abordagem da educação em sexualidade, ela busca desconstruir os processos que estabelecem a normalidade, legitimando algumas identidades em detrimento de outras.



Sobre essas diferentes abordagens, a autora afirma que “cada uma [...] define a prática docente e o perfil da educadora que pensará, planejará e desenvolverá essa educação sexual” (Furlani, 2011, p. 15).

Abordagem metodológica

Fazer pesquisa e ciência implica escolhas e posicionamentos. Os debates epistemológicos e metodológicos são profícuos em qualquer campo. Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto que a visibilidade do processo vivido e das escolhas realizadas é a melhor forma de rigor metodológico (Spink & Lima, 1999).

Realizamos um **estudo de caso** detalhado do município de Belo Horizonte, com suas diferentes iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com sexualidade. Elegemos como marco inicial da pesquisa o ano de 1989 uma vez que o final da década de 1980 registra a epidemia de AIDS e, por via de consequência, uma preocupação maior com temas ligados à sexualidade humana. Realizamos sete entrevistas com pessoas de perfis diferenciados. Foram quatro mulheres e três homens. Em relação às áreas de atuação profissional, três eram professores de biologia, um professor de história, um professor de filosofia e duas psicólogas. As idades de nossos entrevistados variavam da faixa dos vinte e cinco até sessenta anos. No momento da entrevista, duas entrevistadas eram professoras aposentadas da Rede Municipal de Educação, dois eram funcionários atuais da rede, duas eram técnicas da Secretaria Municipal de Saúde e um professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Resultados mais relevantes





A partir das entrevistas e dos documentos que analisamos, organizamos essa história em alguns *movimentos*. Mais que fases, existiram diferentes maneiras de organização das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte, com algumas características predominantes. Assim, optamos por nomeá-las de *movimentos* já que eles são dinâmicos, sobrepõem-se em alguns períodos e fortalecem-se em outros, além de serem sempre passíveis de modificações.

O **primeiro movimento**, denominado de **articulação regional**, iniciou-se em 1991 com a criação do Grupo de Orientação Sexual (GOSB), mais tarde chamado de NEAS, na Regional Barreiro³³. Nesse movimento, profissionais de diferentes escolas da Regional Barreiro reuniam-se semanalmente para estudos coletivos e o desenvolvimento de ações na temática da sexualidade. O **segundo movimento**, denominado de **articulação municipal**, evidencia a existência de iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade em Belo Horizonte coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH). A cidade vivia, na década de 1990, uma efervescência na educação com a implantação do Programa Escola Plural. Por meio de várias discussões, criou-se também o Núcleo de Sexualidade. Este Núcleo organizou e coordenou diversas iniciativas de formação para a educação em sexualidade e possibilitou uma discussão compartilhada em toda a rede municipal de educação.

O crescimento da epidemia da AIDS, o aumento do número de pesquisas sobre sexualidade e a certeza de que o enfrentamento do aumento da contaminação pelo HIV exigiria práticas educativas mobilizaram a entrada mais

³³ A prefeitura de Belo Horizonte organiza-se em regiões administrativas chamadas de “Regionais”. A Regional Barreiro é uma dessas divisões administrativas, reunindo vários bairros com características socioeconômicas diferentes entre si. Na Regional Barreiro, há tanto camadas médias como camadas populares.



forte da Secretaria Municipal de Saúde nessa história, por intermédio da criação do “BH de Mãos dadas contra a AIDS”. Trata-se do **terceiro movimento**, denominado de **articulação intersetorial**, em que diferentes setores das políticas públicas foram convocados para pensarem juntos estratégias de formação para as questões da sexualidade.

No **quarto movimento**, denominado de **articulação interinstitucional**, a Universidade Federal de Minas Gerais, o Ministério da Educação, o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero e os movimentos sociais se uniram para promover espaços formativos para o enfrentamento da homofobia. Tal articulação culminou com a criação do projeto “Educação sem Homofobia” que se iniciou no ano de 2007.

Nos quatro movimentos de iniciativas de formação de educadores em sexualidade em Belo Horizonte, que apresentamos, não encontramos uma referência explícita a abordagens religiosas. Embora saibamos que ainda estamos longe de alcançar um estado de fato laico, é interessante que nas iniciativas oficiais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte não exista uma abordagem religiosa.

As abordagens pedagógicas e biológico-higienista convivem com abordagens mais políticas e atreladas aos direitos humanos e sexuais. A abordagem pedagógica, com seu caráter individualista, se manifesta muitas vezes no discurso de que cada indivíduo pode melhorar a própria experiência com a sexualidade. As fronteiras entre as categorizações em alguns momentos tornam-se frágeis e é possível observar a coexistência de diferentes abordagens em um mesmo movimento.

No movimento de **articulação regional**, por exemplo, temos diferentes abordagens coexistindo. Se, por um lado, temos a abordagem pedagógica



presente de forma intensa – até pelas condições de possibilidade da época –, por outro lado, também percebemos traços da abordagem emancipatória nesse movimento. Ou seja, as educadoras do NEAS buscaram parcerias com o movimento social e boa parte da proposta iniciou-se a partir de uma cena de violência sexual, o que as levou a questionar a redução das atividades à temática da afetividade. Entendemos que afetividade e todos os afetos que fazem parte do humano são temas possíveis de comporem a educação em sexualidade. No entanto, existe uma forma de trabalhar a sexualidade, que reduz toda a discussão a aspectos individuais e psicológicos. Isto é muito comum nas escolas e a educação em sexualidade torna-se um espaço de desabafo coletivo, em uma perspectiva confessionária e com pouco engajamento na transformação da sociedade.

No movimento de **articulação municipal**, a abordagem pedagógica parece ser a principal. São pensadas inúmeras estratégias para facilitar o desenvolvimento de projetos de educação em sexualidade nas escolas visando a que cada aluno possa viver sua sexualidade de uma forma mais saudável.

Nosso entrevistado, o Professor Paulo, que possui uma perspectiva bastante crítica em relação ao modo como as escolas costumam abordar as questões da sexualidade, insere importantes elementos no debate:

E como eu sempre é achava... e eu acho isto até hoje, que falar de sexualidade é você inclusive furar um certo discurso higienista que tem... Mesmo... no PCN. Mesmo propostas altamente avançadas, você fica com uma coisa assim, parecendo ... mesmo um discurso, por exemplo, que tinha no CAPE, mesmo no discurso oficial tinha alguma coisa sempre muito higienista que me incomodava muito. Então, eu acho que falar de sexualidade não é uma coisa suja, mas a gente tem que sujar para falar dela, não é mesmo? (Professor Paulo Nogueira, entrevista realizada no dia 09/05/2011).

A metáfora do “se sujar para falar da sexualidade” é muito interessante. De alguma forma, o Professor Paulo afirma que o discurso todo certinho, arrumadinho e pronto que a abordagem pedagógica traz é a busca da sexualidade



saudável, com camisinha, em uma relação heterossexual de longo prazo, com a tomada de decisão feita de maneira refletida e racional. Essa é a sexualidade educada que é a meta da abordagem pedagógica e que foi a principal lógica de pensar a educação em sexualidade por anos. É importante ressaltar que quando comparamos com as abordagens médica ou religiosa, a abordagem pedagógica pode até ser considerada um avanço. Porém, ainda é insuficiente para promover processos educativos que facilitem a transformação da nossa sociedade.

É preciso politizar o debate e promover o engajamento com as lutas e causas sociais para que, de alguma forma, seja viável uma educação em sexualidade. As políticas de educação em sexualidade precisam ser pensadas de forma complexa e sistêmica, integrando diferentes setores e saberes para que sejam viáveis e eficazes.

No movimento de **articulação intersetorial** acontece um fenômeno interessante: mesmo com a presença forte da área da Saúde, não temos uma predominância da abordagem biológico-higienista ou médica. Os profissionais da Saúde que se engajam com a discussão da sexualidade, partindo da prevenção à AIDS, demonstraram uma visão ampla das questões da sexualidade e não reproduziram discursos biologicistas e reducionistas:

A preocupação com o discurso preventivo e com a forma como cotidianamente a desigualdade de gênero é construída também se mostrou visível no Programa “BH de Mãos Dadas Contra a AIDS”:

É toda é uma repressão pelo outro. Na escola, família... Acaba que você não dá conta de conversar de sexo. De responder, de uma forma... sem preconceitos. Com mais naturalidade. Com menos... a repressão da sexualidade das meninas ainda é muito grande. Quando a gente escuta os adolescentes falando... Isto mudou entre aspas. Porque assim, a sociedade continua se comportando de uma mesma maneira. Hoje são as “piriquetes”. Eles continuam sendo os “garanhões”. Agora se, por um lado, eles estão numa banalização do sexo total, pela mídia, pela televisão, na rua... por outro, não tem alguém que converse com eles de uma forma que não seja repressora. Que só fale que é pecado ou que não pode ou que: “Oh! Vai engravidar e vai ficar doente”... Então, sempre



tem uma mensagem de repressão. De como se fosse algo errado. E não que você possa viver isto de uma forma completamente saudável. Cuidando de você, do outro. (Psicóloga Anna Christina, entrevista realizada no dia 02/09/2011).

Essa fala reflete o posicionamento de Foucault (1988) de que é necessário compreender o dispositivo da sexualidade na economia dos discursos. Não há necessariamente uma repressão da fala sobre a sexualidade, mas uma “mensagem de repressão” falada e reiterada com tônicas biomédicas – *“vai ficar doente”* – e tônicas religiosas – *“é pecado”* – ou uma mensagem de exaltação – *“banalização do sexo total, pela mídia, pela televisão”*.

O quarto movimento, representado pelo Projeto “Educação sem Homofobia”, se destaca nas abordagens dos direitos humanos e emancipatória. Os documentos do Projeto “Educação sem Homofobia” buscam afirmar a posição de engajamento social, demarcando a diferença em relação a iniciativas centradas no discurso preventivo ou que se focam nas questões de prevenção a DSTs e gravidez na adolescência. Há o reconhecimento de que esse tipo de abordagem da sexualidade já acontece nas escolas e possui um lugar demarcado. Porém, afirma-se a necessidade de inscrever o debate nas questões de gênero e diversidade sexual:

Deve-se, então, reconhecer que é necessário avançar no contexto já consolidado de aceitação da educação sexual nas escolas. Considerar não apenas a ponta do iceberg de tratar a educação sexual como ação preventiva, ainda fortemente marcada pelo biologicismo quando faz do risco da gravidez precoce e da prevenção à contaminação os temas mobilizadores de sua organização. São as relações de gênero, em sua constituição de matrizes identitárias psicossociais atribuídas ao biformismo acima referido, que está na base desse grande bloco de gelo (Nuh/UFMG e SECAD/MEC, s.d., p.1).

O Projeto é atual e demarca que sua abordagem não é equivalente a outras iniciativas que historicamente aconteceram nas escolas. Em cada escola em que projetos são realizados, acumulam-se resquícios dos projetos passados e verdades construídas anteriormente. Logo, é importante a delimitação de



propósitos e perspectivas para que seja compreendida a abordagem que o “Educação sem Homofobia” adota.

Considerações finais

O fato de nenhuma das iniciativas assumir a abordagem religiosa é algo que nos alegra, nesse momento em que o Estado laico, em sua manifestação efetiva, ainda é uma conquista a ser alcançada. O fato da abordagem pedagógica, com seu viés individualista, ser mais intensa no primeiro e no segundo movimentos é coerente com o processo histórico. O aumento da organização dos movimentos sociais em toda a sociedade e a crescente centralidade que adquiriram nas iniciativas de formação permitiu que a abordagem emancipatória fosse mais evidente no terceiro e no quarto movimentos. Entendemos que uma prática de educação em sexualidade emancipatória inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas visando ao debate coletivo e engajado sobre as questões da sexualidade, aliado às lutas dos movimentos sociais e a um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Referências bibliográficas

- D'Andrea, A. C. E. B. (2014). *Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadores em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel.



Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Furlani, J. (2011). *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Spink, M. J., & Lima, H. (1999). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 93-122). Perdizes: Editora Cortez.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual





MULHERES BARBADAS: MONSTROS, ABJETOS, INTERSEXUAIS

Fabiane Dionello Branco

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE/Universidade Federal do Rio Grande FURG - fabianebranco@hotmail.com.br

Ana Luiza Chaffe Costa

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE/Universidade Federal do Rio Grande FURG - chaffe@vetorial.net

Paula Regina Costa Ribeiro

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE Universidade Federal do Rio Grande –FURG – pribeiro.furg@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir o processo da intersexualidade, suscitando discussões a cerca desses sujeitos e a produção de suas identidades. Os estados intersexuais são considerados anomalias do processo de diferenciação sexual (ADS). O trabalho está baseado nos estudos *queer*, que problematizam que os gêneros e a identidade sexual dos indivíduos são o resultado de uma produção social. Ao estudar esses sujeitos intersexo, que são entendidos como em “desacordo com a norma”, muito se pode compreender acerca dos fatores que levam ao estabelecimento da identidade de gênero. A vivência da intersexualidade permeia o imaginário social sobre as suas possíveis identidades, levando em consideração a necessidade de manter e justificar o padrão binário, em que só existem duas possibilidades de existência: homem ou mulher. Para esses sujeitos intersexuais o que resta é a “violação do corpo”, pois ao nascer já com essas características, ainda no hospital, o caso é tratado como uma urgência médica onde serão feitos tratamentos hormonais ou cirúrgicos numa tentativa de “normalizar” esse corpo e inseri-lo em uma das categorias binárias, o que pode acabar trazendo consequências psicológicas, sociais, culturais entre outras. A urgência em identificar e diagnosticar o verdadeiro sexo tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento heterossexual e a possibilidade reprodutiva para legitimar o binarismo heterossexista, derrubado pelo intersexo. Assim, o corpo desses sujeitos vai sendo produzido, tornando-se algo que se fabrica, molda, rearranja, a fim de que seja aceito na sociedade. Dessa forma, aceitar estar em uma categoria ou outra, homem ou mulher, no caso de um intersexo e construir um sexo a partir da patologização, possibilita-nos refletir que a construção da identidade intersexual é resultado da produção de alguns campos de saber como a medicina e a psiquiatria, como também por diferentes instâncias sociais, como por exemplo a mídia e a família.

Palavras-chave: Intersexo; gênero; abjeto; normal/anormal.





Começamos a escrita desse trabalho lembrando de uma música cantada por Adriana Calcanhotto e composta por ela própria e o grupo Los Hermanos.

Com o que será que sonha
 A mulher barbada?
 Será que no sonho ela salta
 Como a trapezista?
 Será que sonhando se arrisca
 Como o domador?
 Vai ver ela só tira a máscara
 Como o palhaço
 O que será que tem
 O que será que hein?
 O que será que tem a perder
 A mulher barbada?

(Calcanhotto & Los Hermanos, 2003/2015)

Ao ouvirmos essa música, lembramos daqueles filmes antigos que traziam Teatros Mambembes, onde os atores e as atrizes eram conhecidos/as como saltimbancos. Entre esses saltimbancos, nesses espetáculos, muitas vezes vinha a figura da mulher barbada, como algo estranho, anômalo, monstruoso. Para Adriana Calcanhoto, essa mulher traz consigo sonhos de alguém que não tem nada a perder, já que está perdida por ser uma aberração. Podemos dizer que a mulher barbada é diferente, diferença essa resultante do padrão binário: homem e mulher.

Seria a mulher barbada, a trapezista? Ou seria o domador? E se ela fosse um palhaço, bastaria retirar a máscara? Teríamos, então um ser sem identidade, apenas alguém que executa uma performance com fins lucrativos para sua sobrevivência?



Porém, é preciso atentar para o fato que a performance não tem a ver com aquilo que Judith Butler (2013) apresenta em sua obra, a performatividade, em que afirma que “nós agimos como se este ‘ser um homem’ ou ‘ser uma mulher’ fosse uma realidade interna, ou algo que simplesmente é uma verdade sobre nós, um fato sobre nós”.

Na verdade, trata-se de um fenômeno que vem sendo produzido todo o tempo, e reproduzido todo o tempo. Então dizer que o gênero é performativo é dizer que ninguém pertence a um gênero desde sempre. Eu sei que é controverso, mas é esta a minha proposta (Butler, 2013).

E a mulher barbada? Que caminhada essa mulher teria ao longo de sua trajetória de vida ou na vida circense? Teria ela uma condição marginalizada de um ser que foge aos padrões binários homem/mulher? Essa mulher seria a delicada trapezista que pula, salta, faz piruetas, corre riscos, mas é a mulher! Ou o corajoso e destemido domador, que enfrenta feras, é o machão! Ela é o gênero performativo?

Essa mulher mencionada anteriormente, não tem nada a perder, apresenta-se em constante transgressão, não é a mulher, nem o homem do padrão binário.

Ao mesmo tempo, as características dessa mulher, como podemos imaginar, uma trapezista com a maquiagem caprichada, seus cabelos longos, roupa sensual se revela a nós como um estereótipo feminino e o domador, com seus gritos incisivos e suas chicotadas nos mostra que não há homem tão homem e mulher tão mulher quanto o estereótipo de gênero nos sugere. Essa divisão em masculino e feminino nos provoca a pensar porque precisamos fixar uma identidade? Será que vemos cada pessoa, como é, como vive e quais seus sonhos? Por que esses marcadores sociais são tão decisivos na produção das identidades?



A filósofa Beatriz Preciado³⁴ (2008 citado por Santos, 2013) em uma entrevista ao *La Vanguardia* (Amela, 2008 citado por Santos, 2013) quando interrogada sobre sua identidade de homem ou mulher, respondeu: “Essa pergunta reflete uma ansiosa obsessão ocidental [...], a de querer reduzir a verdade do sexo a um binômio”.

Os seres humanos, especialmente no ocidente, tem uma ansiedade/necessidade de serem classificados/as e ou colocados/as em categorias já reconhecidas como o binarismo de gênero, porém existem pessoas com características, que não nos permitem classificá-las em um grupo ou outro. Algumas características são percebidas logo após o nascimento, quando surgirão dúvidas do tipo: o pênis é grande demais para ser um clitóris, porém pode ser pequeno demais para ser um pênis funcional, em outros casos há vagina e pênis, vagina e testículos. Já em outros sujeitos algumas dessas características, começam a surgir, à medida que ocorre o desenvolvimento daquilo que parecia normal, começam a surgir outras diferenças, como por exemplo, a barba que surge em uma menina, a menstruação que não aparece mesmo em idade própria para sua ocorrência, são as mamas que começam a surgir em um menino e outras, permitindo assim, que esses sujeitos acabem sendo nomeados como intersexos.

Para essas pessoas intersexuais o que resta é a “violação do corpo”, pois ao nascer já com essas características, ainda no hospital, o caso é tratado como uma urgência médica quando serão feitos tratamentos hormonais ou cirúrgicos em uma tentativa de “normalizar” esse corpo e inseri-lo em uma das duas categorias binárias, o que pode acabar trazendo sérias consequências psicológicas, sociais e culturais.

³⁴ Beatriz Preciado, hoje é conhecida como Paul B. Preciado, é filósofo, ativista *queer* e um dos principais pensadores no campo do estudo da política sexual e de gênero.



Além do espaço circense, seria ela, a mulher barbada um caso de intersexo, em desacordo com as normas?

Para Richard Miskolci (2007), ser reconhecido/reconhecida implica em ter de se desfazer justamente daquilo que diferencia essa pessoa e a faz desejar ser considerada como humana, viável e reconhecível para além das formas disponíveis. Dessa forma, aceitar estar em uma categoria ou outra, homem ou mulher, no caso de um intersexo e construir um sexo a partir da patologização, nos convida a refletir que esse não é um problema do indivíduo, mas de um grupo que debruça-se à essa reflexão teoricamente fundamentada e articulada com as necessidades dos sujeitos em desacordo com as normas: os *queer*.

Para Judith Butler (2013), teórica *queer*, nossas identidades sexuais e de gênero são um reflexo de estruturas naturais (hormônios, cromossomos, neurais), dessa forma a patologização das experiências ou expressões de gênero fora da norma começou a se configurar como um mecanismo que assegura a própria existência da naturalização das identidades. Para Foucault (2002, p. 62),

a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

Assim, os sujeitos “anormais”, estranhos, no caso da mulher barbada, a bicha, o sapatão, o traveco, a coisa esquisita, a mulher-macho, que romperam com os padrões socialmente estabelecidos, devem ser vigiados/as, coagidos/as, normalizados/as a fim de atenderem a norma e um padrão inventados por campos de saber e instituições.



Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas. Essas normas, como quaisquer outras, são invenções sociais. Sendo assim, como acontece com quaisquer outras normas, alguns sujeitos as repetem e reafirmam e outros delas buscam escapa (Louro, 2004, p. 89).

Portanto, quem transgredir a norma, é diferente, estranho, abjeto. Seriam os sujeitos intersexo, anteriormente conhecidos como hermafroditas, nome originário do Deus Grego, Hermafrodito, o filho de Hermes e Afrodite, respectivamente, os representantes dos gêneros masculino e feminino. Assim, nesse texto temos como proposta realizar uma discussão sobre a identidade dos sujeitos intersexos.

Sujeitos intersexo: qual a sua identidade?

Como podemos problematizar e discutir a identidade desses sujeitos intersexo, dando a eles visibilidade?

Intersexo, esse termo hoje em dia é utilizado para denominar variações nas características sexuais, sejam elas cromossômicas, gonadais ou genitais, que interferem na identificação do sujeito como homem ou mulher. O termo é comumente usado em seres humanos, já que a antiga forma de referir-se a esses sujeitos é hermafrodita, hoje utilizado para identificar alguns representantes de espécies animais menos evoluídas, como as minhocas, por exemplo. Porém, é muito comum associar os termos intersexo e hermafrodita, pois segundo Mauro Cabral (apud Pino, 2007), ativista intersexo e pesquisador da temática, a associação é oriunda do imaginário cultural relacionando-os com as artes e a mitologia, mas isso não condiz com a realidade dos corpos intersexo.

Ser um sujeito intersexo, faz com que uma série de transformações se façam necessárias para que esse indivíduo possa ser aceito. Para Nadia Perez Pino (2007):





as normas de gênero fazem com que os indivíduos vivam a experiência de serem desfeitos. Algumas pessoas são desfeitas para ter reconhecimento social, outras são desfeitas exatamente por não ter este reconhecimento. O exemplo dos intersex, assim como o dos transexuais, é emblemático nessa discussão de paradoxos identitários. No caso dos intersex, a situação de paradoxo identitário se soma a de invisibilidade. As pessoas que nascem na condição de intersex necessitam categorias de reconhecimento para ter vidas habitáveis, as quais serão recebidas através da designação de um gênero. No entanto, este processo inclui intervenções corporais drásticas que podem comprometer suas vidas.

Essas modificações iniciam logo no nascimento quando é necessário marcar uma identidade a essa criança. Em muitos casos as características de um sujeito intersexo aparecem secundariamente, na adolescência. Por ocasião do nascimento, se houver desconfiância de intersexo será consultada uma junta médica formada por endocrinologista, pediatra, urologista, ginecologista, cirurgião/ã, geneticista e psicólogo/a. A partir do parecer desses/as profissionais, então, parte-se para a redesignação do sexo, levando em consideração que o sujeito não pode permanecer na ambiguidade. Ao nascer um sujeito intersexo, é necessário visibilizar esse corpo, dessa forma, tudo será feito para enquadrá-lo na normalidade da diferença sexual, evitando um desequilíbrio na organização da sociedade, pois não há uma terceira possibilidade, ou seja, um terceiro sexo. Ou se é homem ou se é mulher. Esses corpos sexualmente ambíguos são controlados pela medicina, submetidos a processos de “normalização” no intuito de que sexo, corpo, comportamento, sexualidade e caracteres secundários funcionem em harmonia entre si e conforme a ideologia de uma sociedade ocidental heterossexista. Para Foucault (2007, p. 119),

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis".



Assim, esquadrihar o corpo do sujeito intersexo, conhece-lo na minúcia, extrair conhecimentos dele, falar desse corpo, são formas de controlar e disciplinar esse corpo. Ao mesmo tempo que esse corpo é objeto de poder, de fascinação é também um fator limitante para esse sujeito intersexo que busca reconhecimento.

Esse corpo será recomposto, manipulado e modelado a fim de que se torne submisso, útil, dócil e possa ser classificado dentro do binarismo, conferindo-lhe visibilidade. O corpo vai sendo produzido pelas diferentes instâncias e campos de saber por onde passa, tornando-se algo que se fabrica, molda, rearranja, a fim de que seja aceito. Dessa forma, não só a medicina e a biologia dedicam-se a estudar a intersexualidade, mas também a sociologia, a filosofia, a antropologia, o feminismo e os estudos *queer*³⁵, tornando, assim, visíveis esses corpos.

Para a Ciência Biomédica, os estados intersexuais são considerados anomalias do processo de diferenciação sexual (ADS), os quais por serem tratados em uma perspectiva absolutamente técnica e com linguagem médica acabam por serem patologizados/as: tratamentos hormonais são feitos, se necessário, também se fazem cirurgias de adequação a um lado ou outro do binarismo: macho e fêmea. Portanto teremos um/a sujeito “normal”, dentro da norma.

Em agosto de 2006, com a realização do Consenso de Chicago (Machado, 2008), foram propostas diversas modificações no sentido de minimizar os desconfortos de uma terminologia que não auxilia na solução dos problemas, já que essas (ADS) tem se constituído em um desafio quanto ao diagnóstico e à conduta, colocando o paciente, seus familiares e os/as profissionais da equipe de saúde na difícil situação de definir a melhor opção quanto ao gênero de criação.

³⁵ Os estudos *queer*, constituem a chamada teoria *queer*, que problematiza que os gêneros e a identidade sexual dos indivíduos são o resultado de uma produção social. A teoria *queer* teve origem nos Estados Unidos e é fortemente influenciada pela obra de Michel Foucault e pelo movimento feminista.



Assim como, apenas associar o cariótipo ao nome da doença, por exemplo, uma criança com genitália externa feminina, mas com cariótipo 46xy, seria, então, masculina? Causando mais uma vez situação de terminologia confusa e estigmatizante. Bem como o uso da nomenclatura ADS OVOTESTICULAR, o termo ovotesticular já define uma fusão de ovário, órgão feminino, e testículo, órgão masculino, estigmatizando o/a portador/a e desnaturalizando sua aceitação.

O assunto, a que estamos nos propondo a discutir, nos chama a atenção por ser tão complexo e não ser tratado como tal. O assunto é tratado como parte da endocrinologia reprodutiva, os distúrbios endócrinos e os distúrbios anatômicos, de modo a inviabilizar ainda mais os intersexuais, pois se os sujeitos não tem intimidade com a linguagem biomédica, não compreenderão a leitura. Dessa forma, o saber médico tem o poder de estabelecer marcas, formas, tamanhos, situações que identificam homem e mulher e suas características (níveis hormonais, genitália) e assim normatizar os corpos e o desenvolvimento psicossocial destes/as. Quanto ao corpo intersexual, a medicina redesenha, recria, mas será que essa pessoa desejava esse corpo para si?

A urgência em identificar e diagnosticar o verdadeiro sexo tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento heterossexual e a possibilidade reprodutiva para legitimar o binarismo heterossexista, derrubado pelo intersexo.

Algumas considerações

Ao estudar esses sujeitos intersexo, que são entendidos como em “desacordo com a norma”, muito se pode compreender acerca dos fatores que levam ao estabelecimento da identidade de gênero, aceitar estar em uma categoria ou outra, homem ou mulher, no caso de um intersexo e construir um sexo a partir da patologização, o que nos possibilita a refletir que:





o corpo transforma-se em arcabouço da existência humana. O ser humano existe e pertence aos grupos sociais através de seu corpo. A existência é, pois, corporal, contextualizada na perspectiva social, política e jurídica que reconhece o corpo a partir das representações sociais (Oliveira, 2012).

Esse corpo só será reconhecido como sujeito de direitos se for considerado/a legalmente homem ou mulher, em virtude do binarismo sexual privilegiar o sexo sobre o corpo, pois não há como aceitar uma terceira possibilidade. Dessa forma, os sujeitos constroem sua história, produzem ações, reproduzem conceitos, de acordo com o tempo e o espaço em que vivem. Os corpos vão se modificando ao longo do tempo e do espaço onde estão inseridos, tanto na sua aparência quanto no seu funcionamento; sofrem marcas e são controlados. No caso dos sujeitos intersexo, esses corpos vão sendo modificados, marcados e controlados para atender às necessidades desse corpo ser reconhecido como homem ou mulher, ou seja, hoje em dia, a construção de um sexo foi definida pela ciência a partir do saber médico que define características morfológicas, psicológicas e comportamentais ao corpo de cada sexo.

Assim, esses sujeitos vão se relacionando com o mundo e com as outras pessoas, através do seu corpo que vai sendo produzido natural e culturalmente, proporcionando a compreensão de que a intersexualidade proporciona a leitura do que é masculino e do que é feminino, tornando-os passíveis de releituras e ressignificações. Para Goellner (2003, p. 29),

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas.

Esse corpo biopsicossocial permite que cada sujeito possa se reconhecer e entender seu corpo, os demais sujeitos que o cercam, as relações entre eles/as e



deles/as com a sociedade. Hoje em dia muito se discute sobre os limites entre a natureza e a cultura, e os seus pertencimentos: o que é natural e o que é cultural e as relações entre esses. Dessa forma, o binarismo sexual nos permite pensar no corpo como um produto cultural e às consequentes implicações desse corpo para a sua constituição binária, tanto na perspectiva médica como nas perspectivas social e jurídica.

As diferenças biológicas entre os corpos, produzidas pelo saber médico, não determinam o comportamento social e a performatividade dos sujeitos, pois o desejo e o gênero não estão expressos nessas diferenças. O mais importante mesmo é a indiferença com esses sujeitos que vai de encontro a todo o discurso dos direitos humanos com relação aos sujeitos intersexo, reacendendo discussões sobre as possíveis identidades de figuras como a mulher barbada: Seria a trapezista? Ou seria o domador?

Referências bibliográficas

Bento, B. (n.d.). *Queer o quê? Ativismo e estudos transviados*. Acedido em Setembro 23, 2015, em <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/10/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados/>

Butler, J. (2013). *Estudos de gênero. Judith Butler: gênero como performatividade*. Acedido em Setembro 29, em <http://operamundi.uol.com.br/blog/samuel/transtudo/judith-butler-genero-como-performatividade/>

Calcanhotto, A. & Los Hermanos. *A Mulher Barbada*. (2003). Acedido em Setembro 18, 2015, em <http://www.vagalume.com.br/adriana-calcanhoto/a-mulher-barbada.html>



Corrêa, C., Caetano, M. & Cardoso, B. (2014). *Conchita Wurst e a performance de gênero*. Acedido em Setembro 21, 2015, em <http://blogueirasfeministas.com/2014/05/conchita-wurst-e-a-performace-de-genero/>.

Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir* (34. ed.). Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2002). *Os Anormais: curso no collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.

Goellner, S. (org.). (2003). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.

Lindsaylohanne. (2014). *O Intersexo e sua influência na vida das mulheres mais lindas*. Acedido em Setembro 20, 2015, em <https://transconnection.wordpress.com/2014/11/27/o-intersexo-e-sua-influencia-na-vida-das-mulheres-mais-lindas/>

Guacira, L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Machado, P.S. (2008). *Intersexualidade e o "Consenso de Chicago" as vicissitudes da nomenclatura e suas implicações regulatórias*. Acedido em Setembro 18, 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300008&script=sci_arttext

Miskolci, R. & Pelúcio, L. (2007). Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero*, 7, (2), 255-267. Acedido em Outubro 2, 2015, em <http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/02112009-124220miskolcipelucio.pdf>

Pino, N. P. A. (2007). Teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu* (28), 149-174. Acedido em março 15, 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>



- Oliveira, A.C.G. de A., Viana, A.J.B., & Sousa, E.S.S. (2012). *O corpo intersexual como desconstrução dos gêneros inteligíveis: uma abordagem sócio-jurídica*. Acedido em Outubro 4, 2015, em <file:///D:/Dados%20do%20Usu%C3%A1rio/Downloads/87-1138-1-PB.pdf>
- Santos, A.L. (2013). *Para lá do binarismo? O intersexo como desafio epistemológico e político*. (pp.3-20). Acedido em Setembro 27, 2015 em <https://rccs.revues.org/5421>
- Sorima, J., & Neto (2006). *Há futuro para a mulher barbada?* Acedido em Setembro 20, 2015, em <http://oglobo.globo.com/blogs/paulistana/posts/2006/09/22/ha-futuro-para-mulher-barbada-13573.asp>



MUSICA E MULHER SOB A ÓTICA DAS IDENTIDADES: A CONCEPÇÃO DA MULHER RETRATADA PELOS DIFERENTES GÊNEROS MÚSICAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Diego Azevedo Godoy

Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP

diegogodoy@hotmail.com.br

Profa. Dra. Célia Regina Rossi

FCLAR – UNESP, Araraquara – SP

celiarr@rc.unesp.br

Resumo

Este trabalho é a proposta de um projeto de Pesquisa que se fundamenta pela ótica da Psicologia Social Dialética de Lane (1984), passando por autores como: Goffman (1977), (2004), Ciampa (1977), (2002), Honneth (2003), Habermas (1983) e principalmente os pressupostos da teoria da Identidade do autor citado acima Ciampa (2007). O objetivo deste estudo tem como foco a busca pela compreensão de como o feminino é retratado por diferentes estilos e gêneros de música, tanto no Brasil como em Portugal. A metodologia qualitativa começa por um estudo através de uma perspectiva histórica e bibliográfica levantando dados de obras publicadas, logo se possível à metodologia passa por uma segunda etapa, onde o campo será as entrevistas de narrativas de histórias de vida profissional de musicistas dos diferentes gêneros estudados em ambos os países, para poder obter uma escuta ativa da própria autora feminina que constrói/retrata o feminino em sua música. Dando ênfase no âmbito dos estudos das Políticas de Identidades e Identidades Políticas, que são movimentos sociais e políticos que em dimensões universais visam transformar ou preservar interesses coletivos de modelos identitários, vinculados a aspectos de ideologias, status, posições e interesses sociais. Nelas podem emergir aspectos tanto regulatórios podendo servir de instrumentos de repressão e dominação, como emancipatórios por grupos com históricos de exclusão através da requisição e reivindicação do reconhecimento. A partir da teoria da Identidade e do estudo elaborado as análises dos dados do campo serão elaboradas de forma qualitativa, descrevendo todo o sentido e o significado que o feminino é apresentado pelos diferentes estilos musicais durante a história, e compreender o sentido e significado não somente do que já está exposto e publicado, mas também pelos relatos e narrativas das mulheres que são compositoras e autoras de músicas nos



gêneros musicais estudados na primeira etapa, para compreender como elas próprias retratam o feminino em suas obras.

Abstract

This work is the proposal of a research project that is based from the perspective of Social Psychology Dialectic of Lane (1984), through authors such as Goffman (1977), (2004), Ciampa (1977), (2002), Honneth (2003), Habermas (1983) and especially the theory of the assumptions of the author's identity mentioned above Ciampa (2007). This study focuses on the search for understanding of how women are portrayed by different styles and music genres, both in Brazil and in Portugal. The qualitative methodology begins with a study through an historical and bibliographical perspective lifting of works published data, so if possible methodology undergoes a second stage, where the field will be interviews narratives professional life stories of musicians of different genres studied in both countries, in order to obtain an active listening of one's female author who builds / portrays the feminine in his music. Giving emphasis to the studies of Identity Policies and Identity Policies, which are social and political movements that in universal dimensions aim to transform or preserve collective interests of identity models, linked to aspects of ideologies, status, position and social interests. They can emerge both regulatory aspects can serve as repression and domination instruments such as emancipatory by groups other than of historical through the request and recognition of the claim. From the theory of identity and the study conducted analyzes of field data will be made / produced in a qualitative way, describing all sense and meaning that the female is presented by different musical styles throughout history, and understand the meaning and significance not only that which is exposed and published, but also by the stories and narratives of women who are songwriters and songs of authors in the genres studied in the first stage, to understand how they themselves portray the women in his works.

Introdução

De longe escutamos musicas que nos foram apresentadas e colocadas muitas vezes sem que pudéssemos escolher, musicas que aprendemos a gostar de alguma forma, por identificação, às vezes pela harmonia/melodia/ritmo musical, às vezes pela ideologia/movimento que está por detrás do gênero, às vezes por identificações subjetivas com a pessoa que apresentou a canção (familiar, cultura, círculo de amigos, etc.).





Nessa constituição existencial de vida, enquanto nas primeiras fases do desenvolvimento de um ser humano, os estímulos que nos são dados/outorgados/atribuídos, como no caso de quando alguém nos apresenta um estilo de musica que não conhecemos, e coloca para escutarmos, não necessariamente aquilo é bom, é claro que a diversidade é algo que se faz necessário, porém, nem tudo que nos é apresentado é bom. Muitas vezes não sabemos escolher a qualidade do que nos é apresentado, interagimos com o objeto de identificação, no caso desse estudo, a musica, e de alguma forma passamos a escutá-la, usá-la, lê-la, senti-la e vivê-la de um jeito espontâneo, sem conhecimento e reconhecimento do que a musica nos apresenta e nos diz, sem os apontamentos, os preconceitos, os valores, a moral e os modos de ser e estar no mundo ela fala com suas frases e melodias.

Assim esse movimento de aprimoramento da musica ou gênero musical, pode possuir um sentido que ao decorrer de algum tempo, passa pela reflexão crítica e atribuição de significados subjetivos, mas, às vezes esse movimento pode não passar por esta etapa de reflexão crítica e somente ficar na atribuição de significados subjetivos, em grande parte, alienados a outras instâncias e instituições que não necessariamente legitimam a existência daquele próprio indivíduo, que escuta a musica, e por isso às vezes, não possui essência e significado individual para entender o significado social que a musica tem para os indivíduos.

Esse estudo buscará retratar como a mulher é construída por alguns estilos musicais brasileiros (Funk; Sertaneja; Samba; Rock), mas para tal, passaremos necessariamente a uma discussão social da musica, de como ela usa atributos excessivamente narcísicos, exibicionistas nas questões de gênero, com ênfase no poder econômico e foco nas relações afetivas e sexuais, sempre tendo o gênero



feminino como um objeto ou estigmatizada ou ainda submetida nas relações afetivas, gerando uma apropriação musical alienada sobre a mulher nas músicas.

A música tem dois caracteres, o aspecto positivo ressaltado pela música na mídia, a construção de letras por musicistas, ressaltando a relevância que a música que aponta a mulher, tem no movimento social da mulher, o fato de muitas mulheres produzirem músicas e atuarem no meio musical de uma forma política ou até mesmo em lugares que somente os homens ocupavam, possibilitando uma emancipação referentes à política de identidade (termo discutido mais a frente) do grupo feminino.

Como visto, já começamos a falar de termos científicos antes de apresentá-los, pois bem, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para apresentar nossas referências bibliográficas e teóricas que embasam nosso estudo.

Esse estudo tem uma dimensão social, portanto, nessa dimensão, considera-se o indivíduo e/na sociedade, e como suas identidades são construídas, se desenvolvem e se emancipam, pela e na música, assim o conceito mais importante a ser trabalhado e explicitado para a compreensão do objetivo proposto no estudo é: o conceito de identidade proposto por Ciampa (1987/2007) em sua abordagem metodológica de Identidade-metamorfose-emancipação.

Ao estudarmos a concepção de identidade e a obra elaborada por Ciampa (2007), devemos entender que o conceito e a categoria de estudo posto pelo autor acima, se constitui em um processo dialético, que considera a noção de indivíduo como ator social em constante movimento/interação e apresenta maior sentido ao considerar a noção do sintagma: identidade-metamorfose-emancipação, conceitos que estão precisamente associados um ao outro.

A metamorfose traz o sentido de transformação que existe no processo de constituição da identidade, mesmo quando parece não haver metamorfose na



identidade, é somente uma aparência de mesmice que surge como momento de estagnação, a identidade é metamorfose e são as lutas pela transformação que visam movimento de emancipação, estabelecendo uma tríade conceitual com um sentido singular. No caso da musica, ela tem força de transformação do gênero mulher na sociedade. Como a sociedade olha e respeita a mulher é fruto também de como a musica a retrata.

Um pensamento básico para começarmos a ter ideia do conceito, é o fato de que não nascemos humanos e sim nascemos humanizáveis, “... o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” (Berger & Luckmann, 1985, p. 167). Antes mesmo de nascer, quando nossos pais ou familiares escolhem nossos nomes, projetam nossos quartos, compram nossas roupas, se inicia o processo de constituição da identidade, a nossa identidade é inicialmente atribuída pelos papéis que ocupamos no meio sócio-histórico que pertencemos, possibilitando a compreensão que em identidade o vir a ser precede o ser em si. “Ou seja, sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta, podemos até desconhecê-la; mas, pressupomos sua existência.” (Ciampa, 2007, p. 153).

A identidade como pressuposição é uma identidade dada, atribuída, outorgada pelo outro, o primeiro momento da identidade é pressuposta, “suposta antecipadamente”. Quando a pressuposição é incorporada e atua diretamente no indivíduo, ele passa a articular e ocupar uma posição a despeito do grupo social se relacionando assim em diferentes esferas articulando sua posição, apresentando sua posição e representando as características que lhe foram atribuídas em sua pressuposição.



Logo, após ser pressuposta e posta, a identidade é re-posta a todo momento na relação e interação com a sociedade pelo próprio indivíduo. A reposição corta o processo de tempo, 'sucessão temporal', aparecendo então como dado de uma identidade pronta, fixa, permanente e estável, que Ciampa (2007, p.164) compreende ser a mesmice de si. "A mesmice de mim é pressuposta como dada permanentemente e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta.", conseqüentemente podemos entender que, "uma vez que a identidade pressuposta é reposta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação." (Ciampa, 1984, p. 66).

Muitas vezes é possível ter uma sensação da aparência de mesmice ou, da não transformação, mantendo uma identidade conservada, ou acreditando que ela permaneça igual.

Assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como um dar-se constante, que expressa o movimento do social. (Ciampa, 2007, p. 171).

Estudando esse processo de constituição da identidade, ao fazermos uma análise teórica podemos conceber sucessivas superações dialéticas em seu modo de conceber o indivíduo em constante desenvolvimento e formação da identidade, a ideia de identidade como algo fixo, estável e estático é excluído pelo autor, ao trazer em sua teoria o sentido do conceito de metamorfose levando à concepção de um processo constituinte e inerente/intrínseco à constituição da identidade.

Identidade frequentemente é vista como representação (representada), vista como dada; vimos que considerá-la só do ponto de vista representacional (enquanto produto) deixa de lado o aspecto constitutivo (enquanto produção), bem como as implicações recíprocas desses dois momentos. (Ciampa, 2007, p.160).



Somos socializados, estimulados a interagir de acordo com a cultura em que estamos inseridos. A identidade em seu conceito engloba todos os aspectos envolventes do ser humano, sendo um processo dialético de desenvolvimento social e nosso reconhecimento como seres humanos vêm por meio de nossa identidade. Em um artigo chamado “Indivíduo e sociedade” de Berger (1971), podemos ler o seguinte: “É dentro da sociedade e como resultado de um processo social, que o indivíduo se converte em pessoa, adquire e mantém uma identidade e realiza os diversos projetos que constituem sua vida.” (Berger, 1971, p.2). Embora o autor articule: ‘adquirem e mantém uma identidade’ ele também fala dos diversos projetos que constituem a vida.

(identificações/desidentificações) são moduladas por desejos, vontades, estados de ânimo, motivos, interesses, percepções de ordem pessoais, subjetivas, bem como pelo modo como articulamos subjetivamente valores, padrões, crenças interiorizados: “da confluência [...] de nossas necessidades com as prescrições e expectativas interiorizadas de nossos papéis elaboram-se as máscaras de nosso desempenho social” (Fonseca, 1988, 73). A própria individualidade, inclusive, já pressupõe um processo anterior de investimentos que modulam a constituição do indivíduo. (Almeida, 2005, p. 57).

Enquadramento teórico

Partiremos então para uma das discussões da categoria que nos interessa abordar, a questão sobre políticas de identidade e identidades políticas, indo para as políticas de gênero:

Grupos sociais lutam pela afirmação e pelo desenvolvimento de suas identidades coletivas, no esforço, de controlar as condições de vida de seus membros; indivíduos buscam a transformação e o reconhecimento de suas identidades pessoais na



tentativa de resolver conflitos em face de expectativas sociais conflitantes. A questão das políticas de identidade de grupos envolve a discussão sobre autonomia (ou não), que se transforma para indivíduos em indagações sobre autenticidade (ou não) de identidades políticas, talvez refletindo duas visões opostas, dependendo de se colocar ênfase na igualdade - uma sociedade centrada no estado - ou na liberdade - uma sociedade composta de indivíduos. (Ciampa, 2002, p.1).

Dessa forma políticas de identidade dizem respeito a um grupo e suas relações em comum, as ações e os objetivos que o coletivo possui, refletem consequentemente nos membros desse coletivo. “Nessa concepção, as políticas de identidade passam pelo reconhecimento social de forma generalizada, influenciando a vida e as relações de grupos e indivíduos”. (Decome Poker, 2014, p. 83).

As políticas de identidade procuram motivar os indivíduos para atenderem às necessidades e exigências de integração social e de acomodação à normatividade vigente, possibilitando que projetos individuais e particulares sejam elaborados segundo os parâmetros socialmente estabelecidos. (Almeida, 2005, p. 132).

Ou seja, são ações, movimentos sociais e políticos que em dimensões universais visam transformar ou preservar interesses coletivos de modelos identitários, vinculados a aspectos de ideologias, status, posições e interesses sociais. Nelas podem emergir aspectos tanto regulatórios podendo servir de instrumentos de repressão e dominação, como emancipatórios por grupos com históricos de exclusão através da requisição e reivindicação do reconhecimento, como é o caso de mulheres.

O reconhecimento social para fins regulatórios com caráter ideológico tem por pressuposto a valorização de pessoas ou grupos pela submissão dos seus papéis. (Decome Poker, 2014, p. 80).



O reconhecimento social e de direitos vem de trabalhos emancipatórios, que estão relacionados sempre às reivindicações.

Os protestos e atividades se situam na busca de alternativas para os rótulos que são imputados às suas condições, colocando alguns grupos em desvantagem em relação a outros. (Decome Poker, 2014, p. 80).

Quanto aos grupos excluídos ou em desvantagem, como no caso desse estudo, a mulher, no que tange as relações de reconhecimento dos direitos em âmbitos da hierarquia social, é evidente que a busca pela mudança do significado coletivo socialmente atribuído a condição e ao status que se ocupa, é uma luta pelo reconhecimento do papel que ocupa essa condição deste grupo em relação à sociedade.

As políticas de identidade se configuram pela busca da afirmação e reconhecimento da identidade de grupos que estão principalmente na condição de minoria social, seja pela história, pelo preconceito ou discriminação ao longo do desenvolvimento da sociedade, ao serem estigmatizados pelos grupos dominantes. A título de aceitação do termo, ao empregar minoria social queremos nos referir a grupos que estejam em situação de subordinação socioeconômica, política, cultural ou por questões de gênero. (Decome Poker, 2014, p. 84).

Os movimentos da política de identidade estão nesse sentido vinculados às lutas de classes e contradições sociais de status, visando lutas por melhores condições sejam elas: econômica, social, cultural, étnica, profissional, de gênero, de idade, de direito humano, de civilidade, de reconhecimento em qualquer dimensão.

As lutas de distintas categorias sociais pelo reconhecimento de direitos, por uma maior participação na cena social são válidas em si mesmo na medida em que alargam o espaço de direitos e de negociações, na medida em que reduzem diferenças, injustiças e a opressão. (Almeida, 2005, p. 139).



A compreensão de política de identidade, segundo Ciampa (2002) utiliza a linguagem dramatúrgica,

Pode-se dizer que a política de identidade de um grupo ou coletividade refere-se de fato a uma “personagem” coletiva; fala-se tanto de um “branco” ou “negro”, quanto se pode falar de um “judeu” um psicanalista”, um “velho”, um “jovem”, um “corintiano”, um “trabalhador”, um “vagabundo etc.; como os exemplos estão no masculino, vamos incluir também um “homem”, uma “mulher”, lembrando que podemos fazer várias combinações: um ‘homem branco”, uma “mulher negra” e assim por diante. (Ciampa, 2002, p.5).

Já Decome Poker (2014) afirma que é importante ressaltar que o sujeito tem o reconhecimento de si pertencente a um grupo, mas consegue também se afastar e se diferenciar dele, por que se identifica com outras possibilidades de sua identidade,

(é a noção da personagem que não perde a relação com o papel). Desse modo, podemos dizer que é um “Eu” que responde a um “Mim”: o indivíduo, ao buscar a emancipação de uma condição, pode agir de modo criativo e inovador, ou de forma não prevista nas normas daquele grupo. (Decome Poker, 2014, p.93).

Consequentemente, na dialética do desenvolvimento das políticas de identidade e identidades políticas.

Essa apropriação da sua história reflete a autenticidade do indivíduo, e mais, a compreensão das determinações que o norteiam como possibilidade de se autodeterminar. Diante disso, a possibilidade de identificação e autonomia é o que pode atribuir um caráter político à identidade daquela pessoa. (Decome Poker, 2014 p. 94).

Portanto, possuímos uma organização de diversos personagens que se vinculam entre si, agrupando características de várias identidades coletivas que se unem umas às outras e se constituem pelos seus reconhecimentos subjetivos e



experiências particulares, construindo e desenvolvendo assim nossa identidade pessoal. Esta identidade pessoal, que é resultado desta articulação de várias identidades coletivas, onde cada qual possui suas políticas de identidade, junto à particularidade do indivíduo, sua subjetividade e suas experiências pessoais, podendo ser vinculada ao conceito de identidade política que é autêntica, original e singular a cada indivíduo.

A identidade política se manifesta pelo rompimento do indivíduo com a homogeneização do seu grupo, ou seja, pela busca do ser para si mesmo, capaz de se representar diante de si e diante dos outros. Nessa condição, o indivíduo tem uma ação diferente do seu grupo, através do processo de individuação. No entanto, ter uma ação que o diferencia do coletivo não quer de nenhum modo fazer referência a um individualismo para atender à “lógica egoísta” que norteia a colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica, mas tem uma conotação no sentido da capacidade de auto reflexão e auto entendimento para a autonomia e a individualização decorrentes de um projeto político (que pode ser de âmbito coletivo). (Decome Poker, 2014, p. 91).

Na busca pela emancipação de ser social, muitas vezes lutamos pelo nosso reconhecimento pessoal e pelo fortalecimento e desenvolvimento do grupo que estamos inseridos, assim reforçamos a nossa identidade política, assim como, a do grupo.

Proposta metodológica

A fundamentação teórica dessa pesquisa será elaborada através da perspectiva da Psicologia Social Dialética, enfocando a categoria de estudo da Identidade do pesquisador Ciampa (2007), que apontamos acima.

O objetivo deste projeto é pesquisar e obter uma compreensão de como o feminino é retratado por diferentes estilos e gêneros de música tanto no Brasil



como em Portugal, começando o estudo através de uma perspectiva histórica e bibliográfica, levantando dados de obras publicadas. Em um segundo momento à metodologia fará um estudo de campo, para tal, montaremos entrevistas de narrativas de histórias de vida profissional de musicistas dos diferentes gêneros estudados em ambos os países, para poder obter uma escuta ativa da própria autora feminina que constrói/retrata o feminino em sua música. Antes das entrevistas, faremos o termo de consentimento, que será enviado, analisado e assinado pelas musicistas.

O estudo terá como eixo central a reflexão sobre o processo da identidade pela concepção teórica de Ciampa (2007), focando aspectos sobre os papéis e personagens/ posições e status em Goffman (2004) Ciampa (1977), reconhecimento e estigmas em Honneth (2003)/ Goffman (2004), Políticas de Identidade políticas de identidade e identidades políticas das mulheres, em Goffman (1975) / Ciampa (2002).

A proposta metodológica desse projeto se dividirá em duas etapas. A primeira se desenvolverá como uma revisão bibliográfica e análise de dados através de obras publicadas sobre o tema, ou seja, análise da retratação do feminino nos diferentes gêneros musicais presentes na história de Brasil e Portugal. A segunda etapa da metodologia será em campo, através das entrevistas abertas, compostas por narrativas das histórias de vida profissionais dessas musicistas/autoras em todos os gêneros estudados, ou seja, a narrativa e os relatos de como elas mesmas compreendem o feminino e construíram a partir dessas compreensões, os seus estilos musicais e como e por que retratam o feminino em suas composições.



Considerações preliminares

A pesquisa está em um primeiro momento na revisão de literatura, levantando todas as obras e pesquisas, que tratam de identidades e políticas de identidades do feminino, para embasar a segunda parte da metodologia. A segunda parte a pesquisa se atentará para as entrevistas e as narrativas das musicistas/autoras do Brasil e Portugal, e com essas revisões, buscaremos as categorias, subcategorias, com esses dados levantados, faremos as análises e as concepções que essas musicistas/autoras desvelam ao público que as escutam, procurando entender como tais letras constroem ideologias, identidades, retratam realidades e mudanças dessas realidades, (des)constroem marcas, estigmas e preconceitos.

Referências Bibliográficas

Almeida, J. A. M. Sobre a anamorfose: Identidade e emancipação na velhice. Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUC, 2005.

Berger, L. P. Indivíduo e sociedade. In: Berger, L. P. El dosel sagrado. Buenos Aires: Amorrortu, 1971. Cap. 1.

Berger, L. P. Identidade. In LANE, S. T. M; CODO, W. (org.) Psicologia social. O homem em movimento. Pg. 58-75. São Paulo: Brasiliense, 1984.





Berger, L. P. & Luckmann, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

Ciampa, A. C. Políticas de identidade e identidades políticas. In: Dunker, C. I. L; Passos, M. C. (Orgs.). Uma psicologia que se interroga: ensaios. São Paulo: Edicon. 2002. p. 133-144.

Ciampa, A. C. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Decome Poker, C. T. O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim? A história de Molly e sua luta por emancipação frente às políticas de identidade no acolhimento institucional. 2014, 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2014.

Goffman, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Zahar, 1975. Rio de Janeiro.



Goffman, E. A representação do Eu na vida cotidiana. 10ª ed. Vozes, 2002, Petrópolis.

Habermas, J. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense. 1983.

Honneth, A. Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

LANE, S. T. M. Consciência/Alienação: A ideologia no nível individual. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (org.). Psicologia Social. O Homem em Movimento. p. 40-47. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Todorov, T. A vida em comum: ensaio de antropologia geral. Campinas, SP: Papyrus, 1996.



O ESTIGMA E A EDUCAÇÃO SEXUAL: UM PANORAMA QUEER

Érick Roberto Freire de Araújo Silva

Aluno de Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) erick.usp@gmail.com

Fátima Elisabeth Denari

Professora junto ao departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); fadenari@terra.com.br

Resumo

O discurso homogeneizador está na base do preconceito e da intolerância. Por meio deste, a sociedade moderna, promove a manutenção de uma estrutura social marcada pela diversidade, mas que, paradoxalmente, busca corrigir o desviante, tornando-o parte de um todo sem forma. Essas relações sociais são pautadas e conduzidas pela diferença, que assume sentido classificatório. Nesse ponto, o diferente, distancia-se de um padrão aceito como normal ou correto e, instintivamente, assume valor inferior. Os significados atribuídos à diferença culminam na construção do desvio e do desviante, promovendo a estigmatização. São vítimas desse processo os indivíduos que apresentam um comportamento desviante da norma, arbitrariamente, instituída, como os transexuais ou outros indivíduos que não aceitam ou transcendem ao binômio de gênero feminino-masculino. Esse trabalho pretende estabelecer um panorama relacionando o estigma com os produtos da sexualidade. A sexualidade contempla o conjunto de fatores da vida sexual, sendo o aspecto central no desenvolvimento do ser. O ser humano é um ser sexual, mas também é um sujeito social e político. Assim como, é um sujeito de direitos e pode exercer sua cidadania por meio da expressão de seus papéis de gênero e afetivo-sexual. Ao tomar um aspecto social e emancipatório os papéis sexuais divergentes têm enfrentado grande resistência de alguns setores da sociedade, ditos mais conservadores. Atos violentos e discriminatórios são comuns e tomam proporção cada vez mais significativa. Na modernidade, de forma geral, as relações entre pessoas são pautadas por diferenças de gênero que se reproduzem na família e na escola como lócus de formação dos sujeitos sociais. Vamos nos tornando sujeitos generificados desde o momento em que nascemos. A essência humana, porém, não pode ser categorizada de forma alguma. Sempre haverá aquele indivíduo que nega a forma como essas estruturas são construídas. Em entrevista realizada por este autor, ficaram ilustrados alguns dos tópicos aqui desenvolvidos. Em particular ficou evidente o fato da entrevistada não se limitar pelas categorias criadas para agrupá-la. Quando o rótulo é tratado como categoria estanque limitadora, promove em si a construção de estereótipos que devem ser seguidos por outros indivíduos que não se enquadram nas normas sociais. A teoria *queer*, tem confrontado essa questão e propõe uma nova forma de pensar e apreender a multiplicidade sexual. A sexualidade, em especial, escapa ao controle, quase que instintivamente. E sempre haverá aqueles e aquelas que recusam a instituição de uma heterossexualidade



compulsória e naturalizada.

Palavras-chave: Estigma; Gênero; Multiplicidade Sexual; Teoria *Queer*.

Introdução

A relações sociais são pautadas e conduzidas pela **diferença**, que assume sentido classificatório e normatizador. Ao conceito de diferença são agregados, naturalmente, relações de valor que têm efeito norteador na formação das estruturas sociais. Nesse sentido, o diferente, distancia-se de um padrão aceito como normal ou correto e, instintivamente, assume valor inferior.

Os significados atribuídos à diferença culminam na construção do desvio e do desviante. O sujeito que recebe a marca social da diferença na forma de estigma é submetido a um *status* inferior de classe de indivíduos, que compartilham do mesmo desvio. Esse grupo estigmatizado, em dado contexto, ofereceria algum risco social ou desconforto para a sociedade. Nesse ponto, o controle social por meio do estigma, cumpre um papel controverso para manutenção da vida coletiva.

A estrutura que leva ao estigma não pode ser compreendida de forma linear e isolada, ou mesmo por meio de uma ótica descontextualizada. Propõe-se aqui, portanto, o traçado de um panorama que busca um caminho para a não internalização desse fenômeno – o estigma.

Estão atrelados às diferenças toda uma carga cultural que pode ignorar ou intensificar determinado desvio, segundo uma lógica nem sempre previsível. Muitas vezes, o mesmo comportamento pode implicar tratamentos diferentes, variando em relação a uma combinação de fatores.

Nesse contexto, o estigma tem sido apontado como atributo com um profundo sentido depreciativo, marcando o indivíduo como, essencialmente, inferior. Goffman (1963) argumenta que:





[...] enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande” (p. 12).

Em geral, na modernidade, o estigma se desvincula de uma marca corporal ou visível e pode depender de um desvio atribuído socialmente, de forma sistemática.

Nesse ponto, podem ser vítimas de um processo estigmatizador os indivíduos que apresentam um comportamento sexual desviante da norma, arbitrariamente, instituída. Assim, são vítimas de estigma os homossexuais e bissexuais, assim como, os indivíduos que se distanciam dos papéis sexuais comprometidos com essa normalidade.

Da mesma forma são estigmatizados àqueles indivíduos que não aceitam ou transcendem ao binômio de gênero feminino-masculino. Assim, como os transgêneros - travestis, transexuais - ou qualquer indivíduo que não se enquadre na classificação dominante de gênero. Estes indivíduos podem sofrer um processo de depreciação sistemática que pode interferir diretamente em sua saúde física e psicológica. Nesse ponto torna-se evidente o enfrentamento do processo de estigmatização.

Por meio desse trabalho se propõe apresentar como alguns representantes de grupos, historicamente, estigmatizados confrontam o preconceito e se posicionam em relação aos papéis sociais que desempenham, em particular no campo da educação.



Enquadramento Teórico

O processo de estigma pode ser abordado por meio da análise de algumas características que o delimita. A audiência torna-se, particularmente, expressiva. Na ótica do campo social, uma determinada audiência interfere na qualificação de uma característica ou diferença, partindo que nenhuma qualidade é, inerentemente, negativa. De acordo com Sadão Omote (2004),

[...] o significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da cominação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre.

Assim, o desvio é uma ferramenta social com a finalidade de evidenciar o caráter negativo associado a determinada qualidade, com base na qual o indivíduo é segregado e posto em exílio. A audiência torna-se a variável crítica na construção e legitimação do desvio (Becker, 1976). Por meio desta ótica, para categorizar determinada qualidade como desvio social, merecedora de estigma, é necessário observar a resposta da audiência em relação a mesma. Em particular, a audiência tem papel decisivo quando o desvio está diretamente relacionado à sexualidade.

A sexualidade contempla o conjunto de fatores da vida sexual, sendo o aspecto central no desenvolvimento do ser. Por meio da sexualidade o indivíduo explora suas próprias fronteiras e estabelece relações com o seu meio. A sexualidade é um instrumento de prazer e norteia a conduta de vida do ser humano. Paradoxalmente, a sexualidade é o ponto mais conflituoso da vivência humana. De acordo com Costa (2005) “nossa cultura lida mal com esse importante aspecto da vida e, para agravar, cria modelos estanques nos quais pretende encaixar e classificar as pessoas” (p. 8).



Não faz sentido explorar conceitos relacionados a sexualidade isolando fatores que se integram. O ser humano é um ser sexual, mas também é um sujeito social e político. Assim como, é um sujeito de direitos e pode exercer sua cidadania por meio da expressão de seus papéis de gênero e afetivo-sexual. Nesse ponto podemos, para efeito de estudo, separar identidade de gênero e orientação sexual. Ambos conceitos são interdependentes e não se apresentam de forma isolada e muito menos devem ser expostos como categorias estanques. Assume-se *a priori* uma distinção significativa e “uma conexão não casual e não reduitiva” (Miskolci, 2010, p. 101)

Por orientação sexual, ou afetivo-sexual, entende-se “como a sensação interna de que temos a capacidade de nos relacionar amorosa ou sexualmente por alguém. É nossa orientação sexual que determina nossa atração sexual” (Costa, 2005, p. 57). Assim, a orientação sexual está diretamente relacionada ao desejo afetivo e sexual e apresenta-se nas relações que podem ser estabelecidas com outros indivíduos. Já a identidade de gênero relaciona-se com o sentimento de pertencimento e com o papel social de gênero expressado, ou mesmo, idealizado para si próprio.

Ao tomar um aspecto social e emancipatório os papéis sexuais divergentes têm enfrentado grande resistência de alguns setores da sociedade, ditos mais conservadores. Atos violentos e discriminatórios são comuns e tomam proporção cada vez mais significativa. As ações geram reações e os movimentos sociais defensores das causas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) retaliam, defendendo-se, e promovendo um embate que, frequentemente, encontra espaço nas diversas mídias.

O movimento de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, e as estruturas sociais modernas, promoveram a criação de termos como homofobia,



heteronormatividade e heterossexismo. Tornando-se relevante a definição desses conceitos:

A homofobia é um termo polissêmico e um fenômeno plural. Ela pode ser compreendida como se referindo a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas cujas expressões de gênero não se enquadram nas normas e expectativas sociais dominantes. O rompimento de padrões de gênero é questão central na homofobia. [...] A heteronormatividade é a ordem sexual em que vivemos, na qual vigora o heterossexismo, ou seja, o pressuposto social de que todos(as) são ou deveriam ser heterossexuais. (Miskolci, 2010, p.102)

A escola torna-se um espaço chave para o combate ao preconceito. Depois da família, torna-se a instituição social com maior poder de influenciar o comportamento de seus indivíduos. Mas também pode reverter-se em um espaço de manutenção do estigma, marcado pelo silenciamento e pela omissão.

Os estudos da sexualidade promoveram o entendimento dos sexos articulados aos seus papéis sociais, construindo, quase que naturalmente, o conceito de gênero. “Gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo” (Scott, 2009).

Estudos realizados em diversas culturas apontaram que não há um modo inato de “ser mulher” ou de “ser homem” e não, necessariamente, as noções vinculadas à masculinidade ou à feminilidade estão coladas nos corpos sexuados.

A ideia de gênero, apesar de inata, é recente. De acordo com Miskolci, “o conceito nasce das discussões do movimento feminista” (2010), no início do século XXI. Nesse momento, as mulheres têm menos filhos, constituem cerca de 40% da força de trabalho, dedicam-se mais a vida profissional e desfrutam de um grau de liberdade impensável até então. Décadas que representam a inserção da mulher no mundo dos direitos – do trabalho, do corpo, da sexualidade, sendo propícias ao nascimento e difusão desse conceito.



Atributos de feminilidade e de masculinidade não são características naturais, mas são construções sociais pautadas pelo sexo. Negar os essencialismos é uma forma de desconstruir a ideia e estabelecer um debate.

Chama-se de transgêneros o grupo de indivíduos onde a ideia de sexo e a de gênero estão sempre em um conflito interno. Os travestis e os transexuais, são representantes desse grupo, porém de forma alguma podem esgotar a sua multiplicidade. Para os transgêneros, a estrutura de estigma é de fato mais efetiva, já que a diferença que os enquadra nesse grupo estigmatizado, geralmente, está, notoriamente, visível e está sujeita ao julgamento direto da sociedade.

De acordo com Jayme, esses sujeitos mostram o alcance da discussão sobre fluidez das identidades no cenário contemporâneo e sua relação com o gênero também percebido como fluido e performático (2001).

A *priori*, enfatiza-se a não mobilidade dessas categorias criadas, socialmente, em um movimento de afirmação e pertencimento. De forma geral, não representam a multiplicidade sexual, de sexo e gênero e, em certo ponto, podem contribuir para a construção de estereótipos, fortalecendo os mecanismos de estigma.

Diversas categorias são criadas, espontaneamente, para tentar contemplar toda a multiplicidade sexual presente na sociedade (Menezes, 2011):

Bissexual: Relaciona-se com ambos os sexos; Crossdresser: veste-se com roupas ou objetos do sexo oposto, como fetiche; Drag queen e drag king: artista, homem e mulher, que se traveste para performances; Faux queen: mulher heterossexual que se veste e age como drag queen; Genderqueer: quem se sente homem e mulher ao mesmo tempo, não se sente nem homem nem mulher ou transita entre os dois gêneros; Genderfucker: quem não se importa com gêneros e zomba dos papéis tradicionais de “homem” e “mulher”. Genderless: quem não deseja ser enquadrado em nenhum gênero; Homossexual: relaciona-se com o mesmo sexo; Travesti: quem se veste como mulher, mas não se interessa em fazer a mudança de sexo; geralmente homossexual, mas nem sempre; Transexual: quem se sente desconfortável com a própria anatomia e pode ou não optar



pela cirurgia de mudança de sexo; em sua nova identidade, pode ser heterossexual, gay ou bissexual; Tomboy: garota que gosta de se vestir e agir como menino, nem sempre é lésbica.

Porém a essência humana não pode ser categorizada de forma alguma. Sempre haverá aquele indivíduo que nega a forma como essas estruturas são construídas.

Nesse ponto, os estudos gays e lésbicos são considerados deficientes em relação à representação da multiplicidade sexual e o combate à discriminação e exclusão (Lopes, 2002).

Abordagem Metodológica

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com metodologia qualitativa implementada por meio da análise de conteúdo e da entrevista.

O método científico é a base da pesquisa em educação sexual e deve dialogar com o formato do trabalho de forma apropriada. O estudo pretende integrar ferramentas quantitativas e qualitativas (Haydt, 1994; Gil, 1999), ou seja, quantificar, por meio da coleta de dados e do tratamento da informação, para então discutir e buscar a subjetividade de questões que surgirão ao longo do trabalho.

A pesquisa contará com entrevistas, realizadas em vídeo de forma semiestruturada. Até o momento, foi entrevistada uma única professora atuante no ensino público estadual de Ribeirão Preto. Esses dados serão tabulados e analisados segundo uma abordagem qualitativa (Ludke; André, 1986), contando sempre com o apoio dos coordenadores e educadores vinculados ao programa.

Resultados





Em entrevista realizada, por este autor, dentro do programa de Mestrado em Educação Sexual, ficaram ilustrados alguns dos tópicos aqui desenvolvidos. Em particular ficou evidente o fato da entrevistada transcender o binômio de gênero instituído, assim como não se limitar pelas categorias criadas para agrupar esses indivíduos.

Transcrição:

- Meu nome é Alice (nome fictício). Tenho 41 anos de idade. Sou professora de língua portuguesa e de língua estrangeira nessa escola... Sou uma mulher, redesignada sexualmente. Eu passei por uma cirurgia de mudança de sexo, para que vocês entendam. E quando eu digo mulher, é porque, é assim que eu gosto de ser tratada. É assim que eu gosto de ser vista. E é por isso que eu caminhei durante todo esse tempo da minha vida me aprimorando nessa certeza de ser mulher. O processo é bem longo. Não é do dia para a noite. Até porque eu tive uma outra vida. Eu nasci um menino e, gradativamente, eu fui me transformando em mulher...

- Como professora dessa escola, estou rompendo com outro paradigma, como outras que estão vindo por aí. Como vocês sabem, nós somos designadas a fazer trabalhos que não o de ser professora. Mas eu escolhi o caminho mais difícil. De ser professora, ser educadora e trabalhar com crianças em uma escola estadual. Eu me sinto feliz. Contemplada com aquilo que eu queria... Cada vez mais eu tenho me aprimorado para que isso aconteça, para que se realize de uma forma melhor...

Em sua fala a professora não se apropria de termos como transexual, travesti, ou qualquer outro relacionado. Assim, argumenta que percorreu todo esse percurso, por se identificar como uma mulher, e, portanto, dessa forma deve ser tratada. Evidentemente, a adesão por esses termos reflete a luta de um grupo de pessoas por afirmação e direitos. Porém, quando tratado como categoria estanque limitadora, promove em si a construção de estereótipos que devem ser seguidos por outros indivíduos que não se enquadram nas normas sociais.



A teoria *queer*, tem confrontado essa questão e propõe uma nova forma de pensar e apreender a multiplicidade sexual. Ser *queer* é pensar na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura.

Queer é relacionado a tudo que é socialmente chamado de estranho, anormal e, sobretudo, abjeto - algo pelo que alguém sente horror ou repulsa, como se fosse impuro ou poluído. Ao passo que as teorias sociais buscam apresentar resultados e explicitar fenômenos, a teoria *queer* questiona as normas e a própria forma de pensar, sem que para isso, necessariamente, precise apresentar uma alternativa ou solução aplicável.

Considerações Finais

A teoria *queer* não pode ser definida ou apreendida. Não pode ser reproduzida ou exercitada. Não pode ser exemplificada. Nem ao menos pode ser compreendida dentro das fronteiras de uma teoria. A não mobilidade de uma definição elimina a essência *queer*. “Um olhar *queer* é um olhar insubordinado. É uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados” (Miskolci, 2012). Como afirma Louro (2013, p. 7), *queer* é estranho, esquisito, excêntrico. É o sujeito da sexualidade desviante, que não almeja ser integrado, mas tão pouco, tolerado. Trata-se de um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade. “*Queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina”.

Apesar de não entrar diretamente em conflito com teorias afins, a teoria *queer* propõe um entendimento fundamental que diverge. Assim mostra Salih (2013):





Enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de 'o sujeito' (isto é, o sujeito gay o sujeito lésbico, a fêmea, o sujeito 'feminino') como um pressuposto, a teoria *queer* empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuais e generificadas (p. 20).

Sendo difundida, naturalmente, na pós-modernidade, onde é necessário pensar, não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas especialmente, supor o sujeito como fragmentado, fluido e cambiante (Louro, 2013, p. 13).

A teoria *queer* estimula essa viagem de reconstrução do ser, negando o naturalizado. Nesse trajeto, de certo,

[...] há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante (Louro, 2013, p. 13).

A transgressão está presente, não só na relação do sujeito com a sociedade, mas também na forma de perceber essa relação. E essa transgressão se dá, por vezes, pelo movimento e pela fluidez da essência do gênero e da sexualidade. Mais do que o ponto de chegada, o subversivo encontra prazer no trajeto e nas nuances do estar "entre-mundos".

Usada como lente, a teoria *queer* permite enxergar processos até então despercebidos, ou pelo menos, não questionados. Como a regulação do gênero. A identidade do ser e do corpo é construída e estabelecida antes do nascimento, por agentes sociais. Muitas vezes, de forma involuntária. De acordo com Louro (2013):

O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista, A afirmação 'é um menino' ou 'é uma menina' inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete (p. 15).



Assim, o sujeito nasce com uma carga de comprometimento e está, de certa forma, obrigado a viver segundo esses preceitos. De acordo com Louro (2013), apesar de tudo isso, o processo é subvertido. “Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos” (p.16).

A sexualidade, em especial, escapa ao controle, quase que instintivamente. E sempre há aqueles e aquelas que recusam “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada” (Butler, 2010, p. 46). Nesse ponto, entra em campo a pedagogia corretiva, comprometida em fazer a manutenção das estruturas culturais vigentes. Muito bem articulada com instâncias e instituições contemporâneas, direciona sistematicamente e de forma arbitrária planos de recuperação para adequação. “Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (Louro, 2013, p. 16).

Os tidos como desviantes devem inscrever em seus corpos o gênero e a sexualidade pré-estabelecida com base nos corpos sexuados. Assim podem ser conduzidos de volta às margens de conforto da sociedade. Mas, de fato, não podem ser incluídos por essa perspectiva. Há sim, sujeitos que caminham no sentido contrário, buscando uma afirmação e uma visibilidade para garantir direitos e serem tolerados e respeitados. Nesse caminho, distanciam-se do marco regulatório, que por sua vez torna-se mais persistente. “Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes” (Louro, 2013, p. 18).

Mas, pouco se faz pela implantação de uma reforma completa. Buscando modificar a forma como o processo se estabelece. Um olhar *queer* não ignora a luta dos sujeitos transgressores, mas amplia o horizonte de suas demandas e almeja uma releitura da cultura e das estruturas sociais. Para que não se faça



necessário o reconhecimento do desviante, por não ser mais imperativo estabelecer essa relação de “desvio”. Torna-se necessário discutir as formulações de normalidade. O próprio sujeito apresentado como legítimo e dentro da normalidade, precisam desvelar dentro de si uma essência *queer*. Logo, e de acordo com Louro (2013),

[...] a visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que os outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades. São significativas, ainda, por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicidade das formas de gênero e de sexualidade. (p. 23)

Não pretendem, porém, tornarem-se referência para uma nova forma de identidade estática e reproduzível, que pouco contribuiria na busca de uma nova forma de pensar a cultura.

Referências Bibliográficas

- Becker, B.S. (1976). *Uma Teoria da Ação Coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discourse limits of sex*. Nova York: Routledge.
- Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, R. P. (2005). *Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana* (4ª ed.). São Paulo: Kondo Editora.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.



- Jayne, J. G. (2001). *Travestis, transformistas, drag queens, transexuais: montando corpo, pessoa, identidade e gênero*.
- Lopes, D. (2002). *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- Louro, G. L. (2013). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Menezes, C. (2011). A era do pós-gênero: Relatos de quem recusa as definições tradicionais de homem-mulher, hétero-homo. *Carta Capital*, 66-71.
- Miskolci, R. (Org.) (2010). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar.
- Omote, S. (2004). *Estigma no tempo da Inclusão*. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, 10(3), 287 – 308.
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 15(2).



OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZADO

Rita de Cássia Petrenas

NUSEX³⁶/Araraquara

petrenas@bol.com.br

Fátima Ap. Coelho Gonini

NUSEX

fatini@yadoo.com.br

Valéria Marta Nonato F. Mokwa

NUSEX

valeriamokwa@gmail.com

Resumo

O estudo tem como objetivo propor reflexões que envolvem a temática sexualidade e gênero com licenciados. O proposto ocorreu através da realização de uma oficina que teve como título “Abordando sexualidade e gênero na formação docente” e fez parte da Semana de Estudos Integrados de uma Faculdade. Percebemos, após análise, que os participantes da oficina conhecem muito pouco sobre as temáticas abordadas; há uma visão biologizante sobre os temas e não há conhecimento científico para um debate mais profícuo. Assim, iniciativas que envolvam a formação docente e a temática da sexualidade são fundamentais nos cursos de licenciatura, inclusive como constitutivas das grades curriculares.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Propostas Pedagógicas.

Introdução

Dentre os temas que apresentam desafios e contradições em torno da educação, a formação docente é algo que vem tomando grande impacto há décadas, pois muitas mazelas do processo de ensino-aprendizagem recaem sobre essa especificidade que é de extrema relevância nos cenários nacional e educacional. Isso se justifica pelo fato de tais cursos serem precários, não

³⁶ Núcleo de Estudos da Sexualidade- UNESP- Campus Araraquara



formando para a prática, os fundamentos teóricos são descontextualizados da atualidade e em contrapartida, os alunos são culpabilizados por chegarem nesses cursos sem requisitos suficientes, com falhas egressas de um ensino médio deficitário no que há de mais elementar.

O objetivo desse trabalho é propor reflexões que envolvem a temática sexualidade e gênero com licenciados de Pedagogia e Educação Física, bem como analisar as concepções desses educandos posteriormente à realização de uma oficina pedagógica.

O estudo se justifica pela surpresa das docentes que realizaram a oficina diante das reações dos participantes quando as temáticas Sexualidade e Gênero são abordadas, principalmente pelo desconhecimento do tema, pela dificuldade de expressão de ideias e opiniões em relação a dúvidas e sentimentos e, pela necessidade e vontade dos alunos aprenderem sobre o assunto tão depreciado na maioria da sociedade.

Abordagem da oficina

Os alunos que participaram da oficina frequentam os cursos de Licenciatura em Educação Física (2º Período) e Pedagogia (2º, 4º e 6º Períodos) de uma instituição particular de ensino superior do interior do Estado de São Paulo.

A Semana de Estudos Integrados é realizada envolvendo os cursos acima mencionados, uma vez no ano letivo e se constitui de dois dias de palestras e dois dias de oficinas, sendo que nos dias de oficinas são oferecidas temáticas diferenciadas de livre escolha pelos alunos; as mesmas contam com no máximo 30 participantes e tem a duração de aproximadamente três horas e meia.

Os alunos fazem a escolha das oficinas uma semana antes de sua realização, pois é apresentado à comunidade estudantil o cronograma de



atividades, objetivos e materiais que serão utilizados durante sua execução. Uma comissão de alunos organiza a inscrição dos colegas, dando oportunidade a todos de participarem de temáticas de maior interesse aos participantes.

A oficina apresentada nesse estudo foi denominada **“Abordando Sexualidade e Gênero na Formação Docente”**, e teve como objetivos: propor a reflexão sobre as situações cotidianas no contexto escolar que envolvem a temática sexualidade e gênero; discutir a possibilidade enquanto educador de propor aos educandos que adotem atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas repudiando as injustiças e discriminações; questionar as ações e atitudes que permeiam o grupo no cotidiano no tocante ao preconceito.

Convém destacar que a proposta de realização dessa oficina surgiu devido às docentes perceberem a necessidade de abordarem as temáticas de sexualidade e gênero nos cursos de licenciatura, uma vez que as grades curriculares trabalham com tais temáticas de maneira bastante superficial. Além disso, na época do evento (meados de 2014), várias manchetes na mídia culminavam na questão ao preconceito a homossexuais (Sardinha, 2014).

A oficina contou com quatro momentos distintos quanto às temáticas de sexualidade e gênero: leitura individual de um relato de memórias sobre experiências escolares que envolvem a possível questão homossexual (Peixoto, 2012); exposição teórica sobre o conceito de gênero, sexo e sexualidade; vídeo **“Boneca Na Mochila”**³⁷; trabalho em grupos com livros paradidáticos passíveis de discussão sobre a temática de gênero, através da leitura e posterior resposta a um questionário ou produção de ilustrações. Em todos os momentos, foi possível a

³⁷ Instituto ECCOS Comunicação em Sexualidade, vídeo **“Boneca na Mochila”** (1995) (www.ecos.org.br). O vídeo aborda os medos e inseguranças dos adultos em relação à homossexualidade.



exposição de ideias e debates de opiniões dos participantes, que foram se intensificando no decorrer da proposta.

A última fase da atividade foi proposta devido à cobrança constante dos alunos em aulas para que fossem oferecidas atividades práticas que realmente pudessem ser usadas na sala de aula, em dias de impossibilidade da utilização de locais a céu aberto, pelos professores de Educação Física.

As expressões dos futuros docentes em relação à temática trabalhada

No decorrer da oficina as abordagens em torno da temática Gênero foram evidentes, mas nem sempre percebidas pelos participantes; alguns grupos sinalizaram tal vertente, expondo suas concepções sobre o que acharam de mais interessante no livro escolhido para análise.

Nós achamos de mais interessante no livro certo preconceito do menino brincar de boneca, isso não quer dizer que ele seja homossexual, é apenas uma expressão da qual ele passa para a boneca, ou seja, o menino se espelha em seu pai e acontece o mesmo com as meninas que no caso se espelham na mãe. Hoje na escola, há grande tabu a ser quebrado, por exemplo, “homem não chora”, “homem é forte que nem o papai”, “meninas são frágeis” [...]. (Grupo 1).

Vimos que um vivendo na pele do outro, teria a experiência e a visão de que não há diferenças (referência aos meninos e às meninas), ambos podem estar fazendo as mesmas coisas sem contrariar sua sexualidade. (Grupo 4).

Tentamos buscar uma maneira de os próprios alunos compreenderem as possíveis possibilidades de abordarem as questões de gênero a partir dos livros paradidáticos, pois são subsídios valiosos e motivadores para esse trabalho, para tanto é preciso lembrar a necessidade da formação adequada, caso contrário, os materiais didáticos se tornam apenas elementos culturais e consumistas presentes nas salas de aula.

Ao abordarmos a questão da cidadania, uma das prioridades da existência da escola, não podemos deixar de ressaltar os Parâmetros Curriculares Nacionais



(PCNs, 1997), que tratam dos conteúdos a serem trabalhados nas áreas do currículo oficial e apresentam os temas transversais, devendo ser ensinados através das próprias disciplinas, permeando seus objetivos, conteúdos e atividades. Os temas transversais têm como eixo central a educação para a cidadania (Parâmetros Curriculares, 1998). Durham (2010, grifo do autor), quanto aos temas transversais, destaca

A LDB, lei modernizante e descentralizadora, reconhece que conteúdos e competências podem ser transmitidos por intermédio de diversas combinações curriculares. Não fixa *disciplinas* obrigatórias, mas áreas de conhecimento, permitindo que muitos conteúdos sejam transmitidos como temas transversais, eliminando a excessiva compartimentalização dos currículos. (p.158).

A questão curricular é fundamental ao abordarmos a necessidade da temática da sexualidade no contexto escolar, pois raro são os cursos de formação docente que possuem disciplinas específicas; isso acaba culminando que muitas disciplinas discorrem em suas ementas sobre a abordagem de tais temáticas e o conteúdo não é abordado de maneira sistemática e significativa, pois lidamos com tempo escasso de formação.

Os alunos veem os livros paradidáticos apenas no contexto apresentado, não realizando críticas ou questionamentos. Um exemplo disso foi percebido no livro de Márcia Leite (2011), ele é propício para se realizar uma reflexão e promover a quebra de estereótipos, mas os alunos não provocam questionamentos ou indagações quando é perguntado sobre o que mais interessa no livro:

A diferença dos meninos e das meninas, que de fato são todas verdadeiras e reais. Nesse livro, a autora Márcia Leite retrata todo lado feminino das meninas e todo lado masculino dos meninos, e mostra que nem um, nem outro, viveria sem o outro. (Grupo 5).

Achamos mais interessante no livro focalizar as características básicas que os meninos enxergam nas meninas e as meninas nos meninos. Características essas, que estão no que mais nos irrita no sexo oposto. (Grupo 6).



O livro apresenta características para discussões que em nenhum momento foi percebida pelos alunos, pois possui frases demarcadas por características de gênero construídas no decorrer da nossa cultura e que devem ser descontextualizadas e desconstruídas; temos como exemplo, “Para mim as meninas são melhores que os meninos apenas em duas coisas: elas conseguem ficar cheirosas o dia inteiro, mesmo sem tomar banho. Elas são capazes de encontrar as coisas que a gente perde e pensa que nunca mais vai achar”. (Leite, 2011, p.10).

Trabalhar a sexualidade e gênero na educação é fundamental, além de ser algo contínuo e que demanda tempo, pois os resultados não são imediatos e, segundo Furlani (2011) “[...] a Educação Sexual, a partir da educação infantil, pode articular os estudos das relações de gênero com o processo de formação das crianças e jovens.” (p.119).

É comum na sociedade como um todo e, conseqüentemente na escola, as mulheres terem atributos relacionados à passividade, submissão e docilidade, enquanto que no masculino as características que proclamam são de valentia, domínio, força e poder; esse é um discurso preconceituoso que perpassa há anos a dominação e a discriminação, esse fato nos reforça que gênero é uma construção social construída historicamente (Gonini, 2014).

Durante a realização da oficina foi enfatizada a importância de percebermos a sexualidade não como algo biologizante, assim como afirmam Moisés e Bueno (2010), “a sexualidade para ser compreendida, não pode ser separada do indivíduo holístico, posto que é moldada nas relações que o sujeito estabelece, desde a mais tenra idade, consigo mesmo e com os outros” (p. 205). Tal análise foi observada em uma das questões, pois era focada em realizar um comentário ou ilustração sobre o livro e/ou a oficina. Apesar de uma maneira

“tímida”, ilustração bem pequena, uma dessas observações foi realizada totalmente na visão anatômica (Figuras 1 e 2).

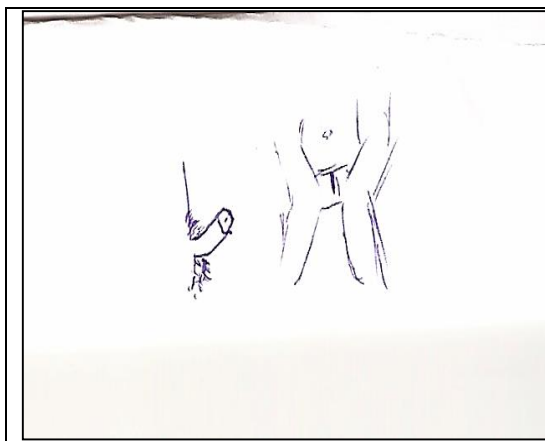


Figura 1
Produção do Grupo 3

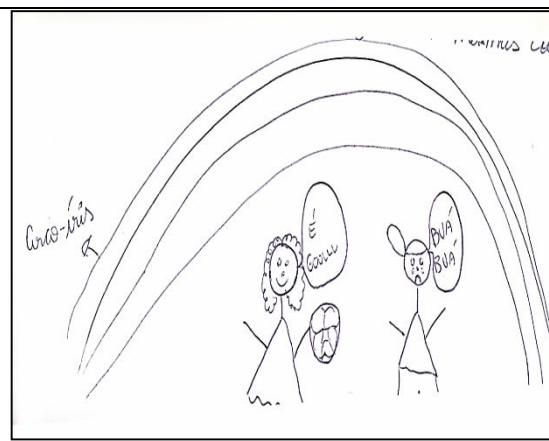


Figura 2
Produção do Grupo 4

Pudemos perceber que a visão biologizante da sexualidade está presente na Figura 1, pois a sexualidade está envolta somente para o órgão sexual masculino, expondo a formação que é transmitida aos alunos no decorrer do processo de escolarização, pois o biológico e o anatômico sobrepõem aos valores da sexualidade enquanto parte constitutiva do ser humano, sendo fruto de um ensino cartesiano, compartimentalizado.

Assim, é preciso compreender a sexualidade e gênero além do biológico. Tal afirmação não foi observada pelo grupo analisado da Figura 1; parece não ter ficado muito claro que a temática sobre gênero deve ser vista além do biológico; isso confirma a necessidade de formação docente para que, quando os alunos se depararem com atitudes dessa natureza na escola, sejam capazes de questionar e fazer abordagens que valorizem as relações culturais e sociais. Inclusive porque na escola, especificamente nos banheiros dos alunos, é comum ter pichações de órgãos sexuais e escritas de nomes não científicos dos órgãos genitais. Podemos dizer que é uma forma dos alunos expressarem



seus medos, inseguranças e incertezas, sendo uma forma negligente e violenta de exposição.

Ribeiro (2009) fortalece tal argumentação, discorrendo que é preciso inserir disciplinas de sexualidade nos currículos do curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas, com o intuito de formar professores que atuem com o trabalho de educação sexual.

A imagem do grupo 4, representada na Figura 2, nos dá a impressão de que ocorreu uma compreensão da diversidade de atitudes femininas e masculinas, pois a menina está com uma bola na mão, sendo esta uma própria interpretação que o livro paradidático proporciona, apresentando que as questões de gênero são construídas culturalmente, pois é significativo que na formação docente se aborde que,

O uso desse conceito (referência a gênero) permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (Parâmetros Curriculares, 1998, p. 322).

Independente do nível de escolarização, as questões de gênero devem ser abordadas no contexto escolar, com o intuito da construção de uma sociedade mais igualitária, valorizando e respeitando as diferenças.

A temática de gênero pode ser abordada em diversos assuntos relacionados à escola, independente do nível de escolarização, nas diversas disciplinas que compõem o currículo, mas para tal é preciso a compreensão do conceito de gênero como construção social e cultural em que se valoriza a diversidade nos modos e maneiras de ser homem e ser mulher na sociedade atual.

Para tanto, a formação docente é fundamental, tendo como meta a cientificidade, objetivando a formação do cidadão de maneira política,



comprometida, rompendo com preconceitos e paradigmas baseados em estereótipos hegemônicos.

Quanto à sexualidade, é preciso refletir sobre as questões que a envolvem, pois o educador mesmo não promovendo uma educação intencional, ele o faz de forma não intencional, influenciando seus alunos no tocante à temática, seus valores, medos e crenças.

Acreditamos que essa pequena amostra tenha contribuído para apresentarmos dados significativos que possam contribuir para a sistematização nos currículos de formação docente e mesmo na alteração dos currículos já existentes, além de proporcionar novos estudos e aprendizados sobre temáticas que, a partir, do Século XXI passaram a ser de relevância no âmbito escolar.

Considerações Finais

Apresentamos nesse estudo apontamentos que sugerem outras pesquisas e mesmo análises em torno da própria oficina realizada, pois compreendemos que o fazer docente e especificamente as questões curriculares demandam tempo e muita insistência para transformações e concretizações.

Contudo, pudemos perceber que as temáticas em torno da sexualidade e mais diretamente gênero vem sendo sustentada pelos futuros professores como um conhecimento singular nas práticas escolares, marcado por aspectos biologizantes, tendo modelos um tanto ingênuos e estereotipados de compreender o masculino e o feminino, ou seja, baseado nos determinantes sociais de heterossexualidade.

Por outro lado, percebemos que os futuros docentes estão dispostos ao aprendizado e percebem suas limitações na abordagem da temática sexualidade, fator positivo, mas que precisa ser repensado e proposto atitudes diante dos currículos dos cursos de formação docente.



Entretanto, compreendemos que as mudanças efetivas nas grades curriculares dos cursos de formação docente demandam questões políticas e pontuais por parte dos órgãos governamentais e das instituições de ensino que podem inserir disciplinas que abrangem a temática sexualidade, mas que para isso despenderiam, provavelmente, mais aulas para seus docentes, o que nem sempre se torna atrativo para administradores de instituições particulares que formam a maior parte dos cursos de licenciaturas.

Diante desses apontamentos, acreditamos que investir e promover a pesquisa principalmente com os envolvidos diretamente no processo de escolarização possibilite discutir a temática de gênero muito além da visão biológica homem/mulher, mas pode contribuir para rupturas valiosas de atitudes discriminatórias, tendo num futuro próximo uma sociedade mais justa, mais igualitária, com menos preconceitos e muito mais tolerância no sentido de atitudes éticas para o século atual.

Referências bibliográficas

- Durham, E. A. (2010). A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos Cebap*, (88),153-179.
- Furlani, J. (2011). Educação sexual: possibilidades didáticas a um começo na educação infantil e no ensino o fundamental. In Furlani, J. (Ed.), *Educação Sexual na escola: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças* (pp. 87-129). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gonini, F. A. C. (2014). *A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPEd: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Leite, M. (2011). *Feminina de menina, masculino de menino*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.



Moizés, J. S. & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 205-212.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (1997). Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. (1998). Brasília: MEC/SEF.

Peixoto, L. F. (2012). "Oh Tio, Pra que Tem Essa Regra?" Sobre Famílias Brincadeiras de Meninos e de Meninas. [CD-ROM] In *XVI Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*, Campinas, 23-26 jul. 2012.

Ribeiro, P. R. M.(2009). A Institucionalização dos Saberes Acerca da Sexualidade Humana e da Educação Sexual no Brasil. In Figueiró, M. N. D (Org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum.* (pp. 129-140). Londrina: UEL.

Sardinha, E. (2013). Um homossexual foi assassinado a cada 28 horas no Brasil em 2013, diz pesquisa. 14 fev. 2014 Acesso agosto 15, 2015, em [http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013./](http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/)



PERCEÇÕES DE MÃES ADOLESCENTES SOBRE AS CAUSAS DA GRAVIDEZ: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Maria Inês Bastos

inesbastos1@gmail.com

Teresa Vilaça

Universidade do Minho

tvilaca@ie.uminho.pt

Resumo

O início da vida sexual ativa cada vez mais precoce, a pouca informação sobre os aspetos biológicos do sexo e da gravidez e a fraca utilização dos métodos contraceptivos, podem ajudar a justificar o elevado número de adolescentes que engravidam. Neste sentido, esta investigação visou: i) caracterizar as razões porque grávidas e mães adolescentes engravidaram; ii) identificar as formas de prevenção da gravidez que vão utilizar no futuro. Os dados foram recolhidos numa amostra de conveniência de adolescentes grávidas (n=6) e adolescentes mães (n=6), através de uma entrevista semiestruturada. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas através da criação de um sistema de categorias indutivo. Os resultados mostraram que a maior parte destas adolescentes tinha falta de conhecimento acerca do funcionamento dos métodos contraceptivos, nomeadamente, na toma da pílula e uso do preservativo, tendo o seu conhecimento aumentado com a experiência da gravidez. Como consequência, este estudo salienta a necessidade de incluir no currículo de ciências e nos projetos de educação em sexualidade a prevenção da gravidez não planeada na adolescência.

Palavras-chave: gravidez na adolescência; métodos contraceptivos; educação em sexualidade; educação em ciências

Introdução

A gravidez na adolescência é um problema no nosso país, muito embora desde há duas décadas se assista a uma diminuição do número de gravidezes em mães com menos de 20 anos de idade (Figueiredo, 2001). Em 2006, de acordo com Carvalho (2010), 23 raparigas em cada mil tiveram uma gravidez precoce, estando entre as principais causas os fatores económicos, abusos sexuais e violência doméstica. Segundo a autora, nesse ano a taxa de mães adolescentes em





Portugal rondou os 15.6%, em 2000 a taxa situou-se em 22,0%, aproximando-se dos níveis do início da década anterior, mas desde então o movimento descendente foi nítido, passando para uma taxa de 14,7% em 2010. De acordo com estes dados verifica-se que a taxa de gravidez na adolescência em Portugal vai diminuindo, embora continue a ser uma grande preocupação social.

Carvalho (2010) defende que quando analisamos o número de gravidezes precoces e de bebés nascidos de mãe e pai adolescentes, para ter uma visão mais ampla do problema e o contextualizar, é importante analisar os indicadores demográficos e sociais. Na sua perspetiva, a qual se compartilha neste estudo, ao longo das últimas quatro décadas Portugal passou por um importante processo de transformação em diferentes domínios da vida social: na economia (crescimento da industrialização e dos serviços, transformações ao nível do emprego, crescimento urbano), cultural (transformações nas crenças e práticas religiosas e na influencia das instituições religiosas, transformação dos valores familiares, laicização, emergência de culturas juvenis, mudança nas ideologias e na relação com a política, mudanças nos estilos de vida) e social (expansão e transformação do sistema educativo e ampliação da escolarização, políticas sociais, crescimento de emprego feminino, equipamentos sociais de assistência à infância, emergência de movimentos sociais).

Em síntese, em termos gerais, as implicações de uma gravidez adolescente, com desfecho na maternidade, revelam-se através da fragilidade e vulnerabilidade biológica, psicológica e social da mãe adolescente face à adaptação ao novo papel. Assim, esta investigação visou: i) caracterizar as razões porque grávidas e mães adolescentes engravidaram; ii) identificar as formas de prevenção da gravidez que vão utilizar no futuro.



Enquadramento teórico

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2014) a adolescência situa-se entre os 10 e os 19 anos, e corresponde a um período de vida com necessidades e direitos específicos de desenvolvimento e saúde que inclui o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, aprender a gerir emoções e relacionamentos, e adquirir atributos e habilidades que serão importantes para desfrutar os anos da adolescência e assumir os papéis de adultos/as. Esta definição operacional é adotada pelos serviços de saúde, e tem em conta o facto de hoje se presenciar um fenómeno de “adolescência estendida” (Lemos, 2007). A grande maioria dos/as adolescentes estão, portanto, incluídos/as na definição de "criança", aprovada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, como uma pessoa com idade inferior a 18 anos (United Nations, 1989). Quando os dados são descritos para analisar a extensão das mudanças na saúde nos/as jovens adultos/as, há alguma sobreposição com o conceito de adolescência da OMS, pois correspondem à faixa etária dos 10-24 anos que é cada vez mais dividida em três categorias: 10-14 anos (início de adolescência); 15-19 anos (final da adolescência); e 20-24 anos (jovens adultos/as) (Gore, Bloem, Patton et al., 2011; Patton, Coffey, Sawyer et al., 2009).

A autoestima dos/as adolescentes, constrói-se com base nas relações de vinculação e de cumplicidade vividas por cada um e são essas mesmas relações que permitem que ela perdure (Laporte & Sévigny, 2002). De acordo com Sousa (2011), uma das descobertas que ocorre na adolescência é a sexualidade, sendo nesta fase do ciclo de vida que a maior parte dos indivíduos se torna sexualmente ativa e que acaba por criar novas relações afetivas. O autor explica que a descoberta da sexualidade tem implicações relativamente ao distanciamento afetivo e psicológico para com os pais e toda a família em geral, acabando por



provocar algum desequilíbrio familiar.

Carvalho (2010) refere que atualmente é geralmente aceite que uma informação correta sobre os métodos contraceptivos pode diminuir o risco de gravidez precoce. No entanto, constata nos seus estudos que mesmo quando tiveram acesso a essa informação, os/as adolescentes com frequência não fazem uso dos métodos contraceptivos, o que se deve, em parte, à fase de desordem emocional que estão a vivenciar, preferindo muitas vezes, optar pelo risco. A autora salienta que os/as adolescentes que começam um relacionamento sexual em idades precoces podem engravidar sem intenção, estando as causas dessas situações frequentemente associadas à falta de capacidade de avaliação das possíveis consequências das suas ações, vivendo no presente um prazer efêmero. Vilaça (2006), fez uma revisão de literatura e acrescentou alguns fatores que determinam a opção por comportamentos de risco sexual na adolescência, nomeadamente: procurarem a informação sobre sexualidade junto dos pares que têm em comum a sua inexperiência na sexualidade; receberem pouca informação sobre sexualidade por parte dos/as adultos/as; improvisarem as suas condutas baseados em conhecimentos muito parciais e, muitas vezes, imprecisos (ex., não saberem como explicar que querem usar o preservativo ou não saberem utilizá-lo ou, por vários fatores, não o têm ao seu dispor quando precisam dele); ser típico terem comportamentos de risco por estarem numa fase de desenvolvimento em que as suas capacidades cognitiva e social estão limitadas (as capacidades para considerar o futuro, antecipar as consequências e decisões e para integrar o conhecimento específico em sistemas coerentes aumentam durante a adolescência); abusarem de substâncias o que poderá predizer comportamentos de risco (o uso de álcool antes de encontros sexuais aumenta significativamente a probabilidade de selecionar casualmente um novo parceiro, não discutir a relação



sexual antes de a ter e não usar o preservativo durante as relações sexuais); estarem naturalmente inclinados para assumirem o risco em vários domínios, nomeadamente no da sexualidade (é normativo para os/as adolescentes acreditarem que são insensíveis a acontecimentos negativos e, por isso, sentirem-se invulneráveis; é normativo terem o risco como um valor e não quererem parecer menos aventureiros que os seus pares, por exemplo, exibir preocupações neuróticas); e a sociedade impedir o acesso aos recursos necessários ao exercício da sua sexualidade, porque se posiciona em relação a ela com hipocrisia, negando a sua evidência.

Metodologia

Descrição geral do estudo. Neste estudo, de natureza exploratória, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, pois através dela o/a investigador/a percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, já que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do/a próprio/a sujeito/a, permitindo ao/à investigador/a desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os/as sujeitos/as interpretam os aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Procuramos garantir que todas as participantes, adolescentes grávidas (à frente designadas por G) ou já mães (à frente designadas por M), respondessem às mesmas questões, não exigindo uma ordem rígida nas mesmas, deixando que o desenvolvimento da entrevista se fosse adaptando à entrevistada, mantendo flexibilidade entre as questões. As entrevistas foram aplicadas após a aprovação da investigação pela Comissão de Ética e da assinatura de um consentimento informado por cada entrevistada.



Participantes. Participaram nesta investigação seis adolescentes grávidas e seis adolescentes mães, com idades entre os 16 e 23 anos, maioritariamente solteiras, à exceção de duas, uma divorciada e outra que vivia em união de facto. Dez adolescentes estudavam e encontravam-se em cursos profissionais técnicos. Duas adolescentes não estudavam, uma encontrava-se desempregada e outra era empregada de supermercado. O tempo de gestação das adolescentes grávidas variou entre as 10 e 38 semanas. Quanto à idade dos bebés das adolescentes mães, variou de 1 mês aos 7 anos de idade.

Apresentação e discussão dos resultados

Razões pelas quais as adolescentes engravidaram. Quando se perguntou às grávidas (n= 6) e mães (n=6) adolescentes como surgiu a sua gravidez, verificou-se que a maior causa foi a não utilização de contraceção (Tabela 1).

Tabela 1
Razões pelas quais as adolescentes engravidaram

Razões	Mães adolescentes (n=6)						Grávidas adolescentes (n=6)						Total	
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	G1	G2	G3	G4	G5		G6
Não utilizou nenhum contraceptivo		•		•	•		3	•		•	•	•		4
Antibiótico cortou o efeito da pílula	•						1							0
Utilizou como prevenção o afastamento pénis						•	1							0
Preservativo rebentou							0						•	1
Foi uma gravidez planeada			•				1		•					1

Os excertos das entrevistas apresentados a seguir ilustram a primeira categoria de análise: “Não utilizou nenhum método contraceptivo”:



Foi com o pai da minha filha que perdi a virgindade, engravidei na primeira vez que tivemos relações, aconteceu porque não utilizamos nenhum método contraceptivo...(Ent.M2).

Na altura em que conheci, o pai do meu filho, ele era casado, eu gostava muito dele e prometeu-me deixar a mulher e ficar comigo. Eu acreditei, pensei que era desta que tinha arranjado um namorado e entreguei-me a ele “se é que me faço entender”. Tivemos relações sem nenhuma precaução, ele disse que não era preciso...(Ent.M4).

A minha história com o meu companheiro começou de uma forma muito engraçada, eu era amiga da filha dele, andávamos a estudar juntas e às vezes ia lá para casa, comecei a gostar do pai dela, e ele começou a gostar de mim e pronto aconteceu. Tivemos relações, nunca usei nada, nem eu nem ele, por isso nasceu a Beatriz...(Ent.M5).

Engravidei porque não usamos o preservativo e eu não tomava a pílula (Ent.G1).

A minha história é muito complicada (...), apaixonei-me pelo rapaz errado, ele só se quis aproveitar de mim, levou-me para um lugar isolado, tivemos relações e mais tarde descobri que estava grávida. Tínhamos sempre relações sem precaução, ele dizia que lhe doía (Ent.G4).

Uma entrevistada que engravidou aos 21 anos e outra aos 16 anos, descreveram assim a sua falta de informação relativamente aos métodos contraceptivos e sua utilização:

Estava a tomar antibiótico... só sei que dei conta que estava grávida aos 5 meses! Tomava a pílula, o antibiótico cortou efeito da pílula, vim a saber depois, porque nunca ninguém me disse. (Ent. M1).

Não foi nada de muito especial, já namorava com o pai da minha filha e foi no início da minha vida sexual. Doía-me um bocadinho e ele dizia que sem preservativo doía menos. Então não usávamos e, mesmo assim, não chegávamos ao fim. Mas mesmo assim, fizemos a nossa filha... Não tomava nada, era para tomar, fiquei à espera do período mas nunca mais veio... (Ent.M6).

Estas adolescentes estavam a fazer planeamento familiar, mas por falta de informação engravidaram. A primeira por não ter conhecimento que alguns antibióticos cortam o efeito da pílula e a segunda por pensar, erradamente, que o afastamento do pénis antes da ejaculação é um método de prevenção seguro.

Duas entrevistadas engravidaram por opção pessoal, apresentando diversas razões para o fazer, como se pode ver na voz da entrevistada seguinte com 19 anos:

Muitas chatices, alguns problemas... A gravidez surgiu por parte dos dois. Se for a ver, na



altura ele era imigrante, eu estava naquela idade 13/14 anos, da maluqueira, por assim dizer e queria ir com ele... Os meus pais, lógico não deixaram. Na nossa cabeça era: os meus pais se eu engravidar poem-me na rua e vou com ele... Tive muita sorte. Fiquei por cá. Se tivesse ido não sei o que seria da minha vida. Hoje olho para trás e vejo o quanto errei. Foi uma gravidez planeada, tipo vamos fazer o bebé, depois ficou tudo um bocadinho à deriva. (Ent.M3).

Formas de prevenção da gravidez no futuro. As adolescentes foram questionadas acerca do que iriam fazer no futuro para prevenir a gravidez não planeada. Todas, excepto as entrevistadas M4, G5 e G6 referiram o uso da pílula:

Eu não tive muita opção. Depois de ter a minha filha colocaram-me o implanon. Disseram-me que estava protegida por 3 anos e fiquei mais sossegada, mas caso tivesse opção, certamente ia começar a tomar a pílula (Ent.M4).

Neste momento, estou a tomar a pílula da amamentação, sei que tenho que ter cuidado, mas não temos tido relações. Depois conto tomar a pílula normal (Ent.M1).

Já iniciei com a pílula e para já estou a dar-me bem (Ent.M6).

Mal tive o bebé, comecei logo a tomar a pílula, comecei com a da amamentação, agora já estou na normal, até agora nunca me esqueci (Ent. M5).

O uso da pílula do dia seguinte também foi referido pelas entrevistadas como forma de prevenção (Ent. G3,G4). G3 explicou: “A pílula do dia seguinte, só uso numa emergência, agora já sei, se me perguntasse algum tempo atrás desconhecia-a”.

Com exceção de duas entrevistadas (Ent. M4, G4), o preservativo como método de prevenção da gravidez foi referido por todas as adolescentes:

O uso do preservativo é muito importante, não só para prevenir a gravidez, como também prevenir doenças, depois que nascer o meu filho e voltar à atividade sexual vou usar (Ent.G2). Já disse ao meu companheiro, a partir de agora usamos sempre o preservativo, mesmo eu estando grávida, nunca se sabe, quem cai à primeira não cai à segunda (Ent.G5). Acho o preservativo muito importante, previne a gravidez e as doenças (Ent.G2). No centro de saúde já me deram alguns preservativos, tenho que os usar, senão passam a validade (Ent. M3)

Discussão dos resultados. Uma das explicações possíveis para a não utilização da contracepção, como se verificou neste estudo, foi as adolescentes não planearem a gravidez e a impulsividade associada ao momento vivido. Esta



característica é típica dos/as adolescentes por estarem numa fase de desenvolvimento em que as suas capacidades cognitiva e social estão limitadas; uma vez que as capacidades para considerar o futuro, para antecipar as consequências e decisões e para integrar o conhecimento específico em sistemas cognitivos coerentes aumentam durante a adolescência (Vilaça, 2006). Outro fator, é a ideia de que na primeira relação sexual não se engravida (Carvalho, 2010) e confiarem no namorado como uma fonte de informação segura sobre prevenção, estando eles, por vezes, tão desinformados como as suas parceiras (Vilaça, 2006). A falta de conhecimento e informação relativamente à saúde sexual foi um dos fatores explicativos para a falta de comportamentos de prevenção da gravidez neste estudo, nomeadamente não saberem que alguns antibióticos cortam o efeito da pílula ou que o afastamento do pénis não é um método contraceptivo, tal como referem outros estudos semelhantes (Santos & Schor, 2003).

Para estas entrevistadas, as formas de prevenção, ficaram mais presentes e mais conscientes com o surgimento da gravidez. Para fazer face a esta situação, as estratégias de sensibilização e prevenção da gravidez na adolescência dentro dos contextos onde estas adolescentes residem são fundamentais, especialmente nas escolas dos ensinos básico e secundário que todos/as os/as adolescentes frequentam obrigatoriamente.

Considerações finais

Conclusões principais. A falta de conhecimento acerca do funcionamento dos métodos contraceptivos, nomeadamente, na toma da pílula e uso do preservativo, é uma das dificuldades que estas adolescentes encontraram, o que sugere que uma das implicações deste estudo é reforçar a importância de



trabalhar esses tópicos na escolaridade obrigatória.

Apesar de já estar legislada (Lei nº60/2009) a introdução da educação em sexualidade nos currículos escolares, este estudo parece mostrar que muito tem que ser feito ao nível da prevenção da gravidez e da promoção de sexualidades saudáveis. É necessário clarificar os conceitos referentes a toda uma componente biológica do desenvolvimento humano e sexual, trabalhar a dinâmica das relações interpessoais e das atitudes, comportamentos e clarificação de valores associados, comportamento sexual na adolescência e prazer; reprodução com especial ênfase na primeira relação sexual; contraceção e planeamento familiar e saúde sexual e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

Os resultados deste estudo mostraram como é importante no caso de um início precoce da sexualidade, ensinar como ter acesso e usar os métodos contraceptivos. Esta informação e a capacitação para a usar na sua vida quotidiana devem ser trabalhadas nas mais variadas redes de suporte, sejam a família, a escola ou outros contextos. A antecipação do início da vida sexual faz com que muitas adolescentes procurem métodos contraceptivos, mas não os usem corretamente (BEMFAM do Brasil, 1997).

Implicações para a educação em sexualidade na comunidade escolar. O projeto educativo da escola, de natureza obrigatória para os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não Agrupadas, tem que contemplar a educação em sexualidade desde o 1º ciclo até ao final do ensino secundário, devendo estar plasmada nos Planos de Turma e incluir, entre outros conteúdos, a reprodução humana e crescimento, contraceção e planeamento familiar e compreensão do ciclo menstrual e ovulatório, do 5º ao 12º anos de escolaridade (Portaria n.º 196-A/2010). No entanto, parece que atualmente não é fácil operacionalizar com eficácia a educação em sexualidade, pois de acordo com o Decreto-Lei nº



139/2012 de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, a educação para a saúde e sexualidade, juntamente com outras áreas transversais (ex., a educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género) (Direção Geral da Educação de Portugal, 2013) deve fazer parte da educação para a cidadania enquanto área transversal passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

As disciplinas de Ciências Naturais do Ensino Básico e de Biologia e Geologia e Biologia do ensino secundário são alternativas positivas, ou pelo menos, complementares, para a educação em sexualidade no quadro da educação em ciências para a cidadania (European Commission, 2013, 2015; IDS, 2006; Osborne & Dillon, 2008). No entanto, atualmente, no âmbito da promoção da saúde sexual houve um retrocesso no currículo de ciências em Portugal. De acordo com Vilaça (2006), em 1992, no contexto da Reforma Curricular, no Plano de Organização do Ensino Aprendizagem da disciplina de Ciências Naturais do 8º ano, a última unidade, “Transmissão da Vida”, estava dividida em dois tópicos principais: aspetos biológicos e fisiológicos da reprodução (fisiologia geral do sistema reprodutor humano, ciclos sexuais, fecundação e bases fisiológicas da contraceção) e doenças sexualmente transmissíveis. Na perspetiva da autora, o programa em análise orientava-se para uma extensão da componente biológica à promoção da saúde sexual e reprodutiva. Posteriormente, com a reorganização curricular, os mesmos tópicos começaram a ser lecionados no fim do 8º ano ou início do 9º ano, dependendo da decisão das escolas. Nesta fase, a aprendizagem



dos métodos contraceptivos e a prevenção de DSTs restringia-se ao 8º ou 9º ano de Ciências Naturais e o programa do ensino complementar de Biologia e Geologia do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia não contemplava nenhum módulo que integrasse tópicos relacionados com a reprodução humana e a saúde sexual e reprodutiva. A única possibilidade dos/as alunos/as no ensino secundário tratarem a nível disciplinar este tema era escolherem a disciplina de Biologia no 12º ano que era opcional para esse Curso. Atualmente, as Metas Curriculares do Ensino Básico de Ciências Naturais dos 5.º ao 9.º anos (Ministério da Educação em Ciência de Portugal, 2014 a, 2014b) não incluem os métodos contraceptivos, apesar de incluírem o sistema reprodutor humano em alguns desses anos de escolaridade (6.º e 9.º anos), mantendo-se a mesma lacuna já previamente identificada a nível do ensino secundário.

Face a este cenário e aos resultados desta investigação, se desejarmos assumir, como defendemos, que a prevenção da gravidez na adolescência é um dos objetivos da escolaridade obrigatória, urge enfatizar a importância de uma análise crítica profunda aos programas de Ciências Naturais em Portugal e das formas de operacionalização da educação em sexualidade no projeto educativo dos Agrupamentos de Escolas.

Referências bibliográficas

BEMFAM do Brasil (1997). *Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde*. Rio de Janeiro: Benfam.

Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, D. (2010). *A experiência da gravidez na adolescência. "Pensa que é uma"*





bonequinha de farrapos o menino! Ela depois vai ver!". Dissertação de Doutorado não publicada. Universidade de Coimbra, Portugal.

Direção Geral da Educação de Portugal (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: DGE.

European Commission (2013). *The Grand Challenge: The design and societal impact of Horizon 2020*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EC.

European Commission (2015). *Science education for responsible citizenship. Report to the European Commission of the expert group on science education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Figueiredo, B. (2001). Maternidade na adolescência: do risco à prevenção. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3 (2), 221-238.

Gore, F.M., Bloem, P.J.N., Patton, G.C., et al. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *Lancet*, 377: 2093–102.

IDS (2006). *Science and Citizens: Global and local voices*. Brighton: IDS

Lapport D., & Sevigny L.(2002). *L'Estime de soi des 6/12 ans*. Montreal: Hôpital Sainte Justine, Université de Montréal.

Lemos, I. (2007). *Família, psicopatologia e resiliência: do risco psicossocial ao percurso delinquente*. Tese de Doutorado. Faro: Universidade do Algarve.



Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2014 a). *Metas Curriculares Ensino Básico Ciências Naturais dos 5.º ao 8.º anos*. Lisboa: MEC.

Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2014 b). *Metas Curriculares Ensino Básico Ciências Naturais do 9.º ano*. Lisboa: MEC.

Organización Mundial de la Salud (2014). *Salud para los adolescentes del mundo: Una segunda oportunidad en la segunda década*. Ginebra, Suiza: OMS.

Osborne, J., & J. Dillon (2008) *Science education in Europe: Critical reflections. A report to the Nuffield Foundation*. London: Nuffield Foundation.

Patton, G.C., Coffey, C., Sawyer, M. et al. (2009). Global patterns of mortality in young people: a systematic analysis of population health data. *Lancet*, 374, 881-892.

Santos, S. R., & Schor, N. (2003). Vivências da maternidade na adolescência precoce. *Revista Saúde Pública*, 37 (1), 15-23.

Sousa, D. A., & Cerqueira-Santos, El. (2011). Redes sociais e relacionamentos de amizade ao longo do ciclo vital. *Revista Psicopedagogia*, 28 (85), 53-66.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child. General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. Geneva, Switzerland: UN.

Vilaça, T. (2006). Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual





PROGRAMA “PARA MULHERES NA CIÊNCIA”: ANALISANDO NARRATIVAS DE MULHERES CIENTISTAS

Fabiani Figueiredo Caseira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
caseiraff@gmail.com

Joanalira Corpes Magalhães

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
joanaliracm@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo tecer algumas problematizações acerca das representações produzidas com relação as mulheres premiadas, no ano de 2013, pelo programa “Para Mulheres na Ciência”, que emerge da parceria entre a Academia Brasileira de Ciências (ABC), a União das Nações Unidas pela Educação e Cultura (UNESCO) e a L’Oréal. Esta pesquisa se fundamenta a partir do campo teórico dos estudos feministas e de gênero, na sua vertente pós-estruturalista. Os dados de análise serão produzidos a partir de alguns vídeos presentes no *youtube*, disponibilizados pelo programa. Para tecer as análises buscamos algumas ferramentas da análise do discurso em Foucault. As narrativas presentes nos vídeos nos possibilitaram realizar algumas problematizações, acerca da presença das mulheres na ciência.

Palavras-chave: Ciência; mulheres, premiações, padrões.

“Se o mundo precisa de ciência, a ciência precisa de mulheres” (L’oréal, 2015) com esse slogan a premiação do Programa “Para Mulheres na ciência” completa dez anos, este ano, no Brasil, por meio de uma parceria entre a Academia Brasileira de Ciências (ABC), a União das Nações Unidas pela Educação e





Cultura (UNESCO) e a L'Oréal. Segundo essas entidades “essa premiação tem como objetivo favorecer o equilíbrio dos gêneros no cenário brasileiro e incentivar a entrada de jovens mulheres no universo científico” (L'oréal, 2015).

Esse trabalho tem como objetivo tecer algumas problematizações das representações produzidas com relação às mulheres cientistas premiadas, no ano de 2013, pelo programa: “Para Mulheres na Ciência”. Para tanto, vamos destacar o que mobilizou o interesse dessas mulheres pela área da ciência, os motivos que têm levado elas a seguirem essa carreira de cientista, bem como algumas falas de orientandos/as sobre essas pesquisadoras. Buscando tecer algumas intersecções entre ciência e gênero.

O termo gênero foi construído inicialmente por feministas anglo-saxãs, sendo

utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (Scott, 1995, p.75).

Entender o gênero enquanto uma construção cultural, como nos aponta Scott na citação anterior, nos possibilita pensa-lo como “uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigente quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes” (Meyer, 2003, p.10). Nesse sentido, recorrer à palavra gênero tem se tornado fundamental no contexto da produção e da história da ciência moderna. Nesse sentido, “historicamente, a Ciência Moderna objetificou a nós, mulheres, negou-nos a capacidade e autoridade do saber, e vem produzindo



conhecimentos que não atendem de todo aos nossos interesses emancipatórios” (Sardenberg 2001, p.1).

Autoras argumentam que “do mesmo modo que o gênero, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder, portanto, as construções científicas não são universais, e sim locais, contingentes e provisórias” (Ferreira, 2012, p.55). De acordo com Löwy (2009) a relação entre ciência e gênero começou na década de 1970, em estreita ligação com o movimento feminista e com os estudos culturais e sociais da ciência.

As pesquisas nesse campo assumem que as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criam essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes. (Löwy 2009, p.40)

Questionando essa neutralidade, racionalidade e objetividade científica tem emergido a crítica feminista a ciência, a qual questiona algumas características que eram atribuídas à ciência e que durante muitos anos foram utilizadas para justificar a ausência das mulheres nesse campo de saber. A crítica feminista à ciência busca um olhar desconstrucionista de gênero, ela “tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi neutra”. (Sardenberg, 2001, p.1)

Segundo a autora Tabak (2002), com o decorrer dos anos foram se construindo discursos sexistas baseados em explicações pautadas na materialidade biológica e psicológica dos sujeitos para justificar a ausência das mulheres na ciência. Na concepção das maioria das feministas, “o ponto chave é que essas dicotomias se constroem, por analogia, com base nas diferenças



percebidas entre os sexos e nas desigualdades de gênero” (Sardenberg, 2001, p.8).

Nesse sentido, a autora argumenta que

os conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, dentre outros, que estruturam os princípios da Ciência Moderna, foram identificados com o “masculino”, ao passo que os demais termos das dicotomias [...] fazem parte do que historicamente se construiu como o “feminino”. (Sardenberg, 2001, p.8)

Schiebinger (2001), argumenta que durante muito tempo as mulheres foram invisibilizadas da produção da ciência, por meio da institucionalização e profissionalização desse campo do saber, restrito aos homens. As universidades desde sua criação “no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do século XX, as mulheres eram excluídas do estudo. Um poucas mulheres, entretanto, estudaram e lecionaram em universidades a partir do século XIII (Schiebinger, 2001, p. 61).

Melo (2013) comenta que na contemporaneidade a situação das mulheres na produção do conhecimento científico, tem passado por intensas transformações, como no nível de escolaridade e na força de trabalho, porém a inclusão das mulheres nas profissões científicas tem acontecido em um ritmo mais lento, principalmente em algumas áreas, como as ciências exatas, matemáticas, físicas e engenharias.

Premiações como a da L’Oréal tem possibilitado tecer alguns entendimentos acerca das mulheres cientistas. Por esse viés, a fim de investigar na contemporaneidade algumas questões de gênero e ciência, produzimos os dados a partir do material disponível no *youtube*, referente às premiadas, no ano de 2013, pelo programa “Para Mulheres na Ciência”. Assim, buscamos através de alguns excertos apresentados, os quais estavam contidos nos vídeos, e ancorada no referencial teórico desse artigo, tecer algumas problematizações.



Caminhos e escolhas metodológicas: explorando a caixa de ferramentas

Neste artigo temos como objeto de análise as narrativas das mulheres premiadas, no ano de 2013, pelo programa “Para Mulheres na Ciência”. Com essa pesquisa buscamos tecer algumas problematizações com relação às mulheres na ciência a partir de algumas ferramentas da análise do discurso foucaultiana. Para tanto, vamos selecionar e analisar alguns excertos, retirados das narrativas das ganhadoras, que evidenciam como essas mulheres chegaram à carreira de cientista e quais suas motivação no campo da pesquisa.

Essa premiação, no ano de 2015 completa dez anos de sua atuação no Brasil, segundo a pesquisa realizada foi a primeira premiação específica para mulheres na ciência (L’oréal, 2015). Por esse motivo a escolha por essa premiação dentre as outras existentes. Além disso, ela apresenta maior disponibilidade de materiais, já atingiu um número maior de mulheres premiadas, bem como de sujeitos/as que tiveram a possibilidade de conhecer essa premiação através dos artefatos culturais, como por exemplo, os vídeos presentes no *youtube*, referentes a essa premiação. O recorte de análise – narrativas das ganhadoras do ano de 2013 – se deve ao fato ter surgido no edital do referido ano, um novo item, que tinha como objetivo que as vencedoras desenvolvessem atividades que envolvessem a divulgação científica nas escolas.

Os dados de análise, acerca das ganhadoras, foram produzidos a partir de alguns vídeos presentes no *youtube*, e que foram disponibilizados e indicados pelo programa em seu site, referente às premiadas do ano de 2013. No referido ano foram sete ganhadoras, sendo essa premiação dividida por áreas do conhecimento:





- Ciências Biomédicas, Biológicas e da saúde: Tais Gratieri(UNB), Adriane Ribeiro (UFRGS), Clarissa Martinelli Comim (UNISSUL), Fernanda Regina Casagrande G. Vitorino (UFMT).
- Ciências Químicas: Joyce Kelly do Rosário da Silva (UFPA).
- Ciências Físicas: Raquel Giulian (UFRGS)
- Ciências matemáticas: Florencia Graciela Leonard (USP).

Os vídeos analisados são de curta duração (aproximadamente três minutos). As ganhadoras aparecem relatando sua trajetória acadêmica, como chegaram a carreira de cientista, o que as motivou a seguirem essa carreira, um pouco de sua rotina de pesquisadora, os projetos de pesquisa e em alguns casos aparecem seus/suas os orientados/as apresentando como cientistas e relatando o por que de seu sucesso como cientista. As ganhadoras nos vídeos também trazem a importância que essa premiação teve na carreira delas e para o desenvolvimento da pesquisa que realizam.

Com o objetivo de tecer algumas problematizações acerca das representações produzidas nas narrativas das mulheres cientistas, para análise dos dados, vamos utilizar algumas ferramentas da análise do discurso de Michel Foucault. De acordo com Foucault (2010), estamos entendendo o discurso como um monumento no qual buscamos suas condições de existência e a relação do discurso ao campo prático no qual se desenrola. Um conjunto de enunciados que se apoiam em uma formação discursiva. Nesse sentido, de acordo com as palavras do autor nessa pesquisa não buscamos interrogar

os discursos sobre o que, silenciosamente, querem dizer, mas sobre o fato e as condições de sua aparição manifesta, não sobre os conteúdos que podem encobrir, mas sobre as transformações que efetuaram; não sobre o sentido que neles se mantêm como uma origem perpetua, mas sobre o campo em que coexistem, permanecem e apagam-se (Foucault, 2010, p. 10).



Analisar à narrativa dessas ganhadoras, bem como de seus orientandos/as e buscar o que esta dito, de que forma essas ganhadoras se veem como cientistas, como elas se descobriram nessa carreira, como os outros – orientandos/as – percebem essas ganhadoras, ficando “no nível do próprio discurso” (Foucault, 2004, p.54). Nesse sentido buscamos “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2004, p.55).

Uma das ferramentas de análise do discurso Foucaultiana que iremos empregar nesse trabalho é a enunciação. Para Foucault (2004), há enunciação cada vez que um conjunto de signos forem emitidos, por meio da palavra escrita ou falada, sendo um acontecimento que não se repete e que tem uma singularidade situada e datada. No presente artigo, as enunciações são as falas das ganhadoras do programa “Para Mulheres na Ciência”, bem como a fala de alguns orientandos/as dessas mulheres falando sobre elas, as quais foram extraídos dos vídeos.

Tecendo algumas análises acerca da presença das mulheres na ciência

Olhar as representações produzidas com relação às mulheres premiadas, no ano de 2013, pelo programa “Para Mulheres na Ciência”, nos possibilitou tecer algumas problematizações e refletir sobre esse campo do saber. A fim de analisar essa rede discursiva com relação às mulheres cientistas, com base na organização dos dados apresentados nos sites, estabelecemos algumas categorias de análise:

1. Por que ser cientista? Caminhos, condições, escolhas, trajetórias de vida
2. O que é dito sobre as ganhadoras?



Por que ser cientista? Caminhos, condições, escolhas, trajetórias de vida

Mobilizadas pelas falas das ganhadoras, refletimos acerca da história das mulheres na ciência. Sendo essa ciência constituída historicamente por homens, o que fez com que essas mulheres escolhessem essa carreira de cientista? A partir da narrativa das ganhadoras podemos perceber que algumas perceberam que gostariam de seguir a carreira científica apenas durante a universidade e em contrapartida outras relatam que sempre sonharam em fazer parte da produção da ciência.

Podemos perceber esse fascínio pela ciência se desenvolver na educação superior, através da percepção de alguns “atributos da ciência”, através da fala de uma das ganhadoras Clarissa Martinelli

O que me fez despertar e procurar a pesquisa, essa carreira de cientista mesmo foi durante a Faculdade porque, eu era uma pessoa muito curiosa, eu estudava além da conta, além do necessário. Por o sistema nervoso ser tão fascinante e a gente ainda não saber muito do funcionamento dele ainda, normalmente com doenças associadas, foi o que me levou a procurar um laboratório de neurociências para poder ir atrás do que eu estava procurando. (L'oréal, 2014)

É possível perceber esse gosto pela ciência, pautado em uma justificativa que se vale de atributos para ser uma cientista, como a curiosidade e gostar de estudar. Afinal não basta ser mulher, tem que ser curiosa e estudar muito. Não estamos negando a necessidade de estudar muito, mas nos possibilitando questionar porque não aparece ao longo da história da ciência que foi construída por homens, que eles precisam estudar muito ou serem curiosos, até mesmo porque a ciência era pautada em atributos tais como racionalidade, lógica, neutralidade e imparcialidade, que eram consideradas inatas dos homens. René Descartes (1996), por exemplo, afirma que os homens devem confiar no uso da razão, se quiserem obter certeza nas verdades científicas.



Referente ao uso da razão na ciência “o conhecimento racional foi construído como uma transformação ou controle transcendente sobre as forças naturais; e o feminino tem sido associado com aquilo que o conhecimento racional transcende, domina, ou simplesmente deixa para trás” (Lloyd, 1996, p.4). De acordo com Harding (1996) a crítica feminista a ciência emerge no sentido de questionar as formas predominantes de expressões de racionalidade científica, uma vez que os/as cientistas são portadores de demarcadores políticos, econômicos e sociais.

Outra laureada por essa premiação que relata a sua aproximação pela ciência durante a Faculdade é Fernanda Giachini, para ela o projeto de iniciação científica foi muito importante para delimitar o gosto pela pesquisa científica.

O projeto de iniciação científica foi muito importante para despertar dentro de mim essa vontade de fazer ciência, e com isso os outros passos foram muito naturais. Então essa possibilidade de poder provar hipóteses é o que me motiva a continuar fazendo ciência e o que me motivou a seguir essa carreira de pesquisadora. (L'oréal, 2014)

Percebemos, que embora a ganhadora fale que os passos foram muito naturais, se deram por meio das escolhas, dos caminhos que elas foram transitando e que possibilitaram de certa forma escolher essa carreira de cientista e o interesse ou gosto pela ciência. Através do espaço que ela foi vivenciando no laboratório, sendo interpelada pelo discurso científico, que foi constituindo essa ganhadora.

Essa narrativa nos possibilita refletir e discutir as representações de ciências presente no livros, na mídia, em filmes, desenhos, na família, na escola, entre outros espaços. Uma representação de ciência que se dá através da aplicação da metodologia científica, por meio de algumas etapas, como a formulação de hipóteses, a qual é relatada por essa ganhadora, em uma de suas falas.





Como podemos perceber por meio da próxima fala da ganhadora Tais Gratieri, algumas ganhadoras descrevem que seu gosto pela ciência começou desde a infância, nas falas elas apresentam os caminhos que transitaram e as escolhas que fez com que ela ganhassem essa premiação.

Os meus pais são professores e quando eu era criança, trabalhavam os três períodos e muitas vezes eles tinham que me levar no período da noite, como meu pai era professor de biologia eu achava aquilo lindo, e cientista foi o sonho desde criança. (L'oréal, 2014)

Essa narrativa também nos possibilita pensar que ser cientista é uma construção, que resulta dos diferentes espaços que transitamos dentro de uma sociedade, nesse caso, a laureada relata a influência da família nas escolhas. O quanto o seu pai ser professor de biologia a influenciou a seguir essa carreira de cientista. Nos possibilita pensar os efeitos que ter um pai professor de determinada área pode influenciar. Percebemos que a família e escola são instâncias que fazem parte da constituição dos sujeitos como um todo.

Já a fala da ganhadora Joyce Kelly R. da Silva, nos possibilita pensar sobre a vocação para determinadas áreas e não outras

A minha vocação por ciência surgiu desde a infância, quando eu tinha oito anos de idade eu sempre gostei muito das ciências, voltadas para as ciências biológicas, ciências exatas e da terra, mas se acentuou mais no ensino médio, principalmente quando tive contato com a disciplina de química orgânica (L'oréal, 2014).

Podemos perceber que na fala da ganhadora emergiu o discurso sobre a vocação, refletindo sobre essa palavra podemos problematizar, será que existe vocação? Mas adiante na fala percebemos que Joyce comenta que posteriormente essa acentuação acontece no ensino médio na disciplina notamos que nossas escolhas são sempre atravessadas por discursos, que vão de certa forma nos constituindo e desenhando nossos caminhos e escolhas.



Notamos por meio das falas das ganhadoras que esse discurso de talento ou vocação aparece de certa forma nas falas das ganhadoras. Porém quando analisamos as falas como um todo percebemos que essas escolhas estão implicadas na forma em que os homens e as mulheres são construídos nas diversas instâncias sociais – família, escola, universidade, faculdade, mídia, entre outras.

O que é dito sobre as ganhadoras?

Conforme apresentado na produção dos dados, aparecem nos vídeos os orientandos/as relatando o perfil da ganhadora e os motivos que as levaram a ser contempladas por tal premiação. Nessa categoria podemos perceber dois enunciados. Um enunciado se refere às contribuições para as mulheres na ciência com base em alguns atributos. O outro enunciado se as exigências da ciência atual, como a alta produtividade para se manterem mulheres pesquisadoras de destaque.

As alunas apresentam a ganhadora Raquel Giulian da seguinte maneira:

É uma surpresa o prêmio, mas de certa forma não é uma surpresa, porque o trabalho dela é muito bom, o trabalho que ela fez no doutorado na Austrália, foi um trabalho que gerou muito artigos e espero que tenha bastante reconhecimento adiante (L'oréal, 2014).

No sistema de produção acadêmica atual é importante ser pesquisadora, mas para ser reconhecida como tal, é preciso alta produtividade, a qual é medida através dos artigos, capítulos de livros, *paper*, entre outras formas de organizar a produção do conhecimento científico. Um dos fatos que é avaliado inclusive para conceder a premiação é a análise da produtividade da pesquisadora, feita por meio do *curriculum* Lattes. Essa é uma forma de avaliar a produção científica de cada candidata, para poder inferir se ela é ou não uma pesquisadora que tenha



uma produção científica considerável em número de publicação e *qualis* da revista para ser merecedora da premiação.

As outras enunciações que aparecem conforme foi relatado anteriormente é com relação às contribuições para as mulheres na ciência com base em alguns atributos, como a curiosidade e a grande vontade em pesquisar. Podemos observar nas falas a seguir, sobre a Adriana Ribeiro, uma das ganhadoras “A Adri é uma pesquisadora legítima ela é muito curiosa, ela está sempre indo atrás, sempre cheia de ideias para nós e ela quer ficar muito junta” (L’oréal, 2014), ou na fala dos orientando sobre a Clarissa Martineli

Quem trabalha com a professora Clarissa já deu de notar a grande assiduidade em relação à pesquisa, à vontade e a curiosidade com relação aos temas que ela tem abordado. Esse prêmio não foi muita surpresa pra gente. (L’oréal, 2014)

Os atributos são utilizados para justificar a presença das mulheres na ciência e reforçar a diferença entre homens e mulheres, para justificar os lugares e posições ocupadas na história de produção da ciência. A mulher pode fazer parte da produção do conhecimento científico porque é curiosa e porque tem vontade de pesquisar o tema. Já os homens fizeram parte da produção da ciência, porque tinham como atributo a razão. Durante muito tempo se usou dessas diferenças sexuais para justificar as ausências das mulheres, porém na contemporaneidade vem se usando desses atributos.

Transitar por esses vídeos nos possibilitou problematizar algumas enunciações, que nos provocaram destabilizações e reflexões acerca das questões que envolvem essa rede discursiva sobre o gênero e a ciência. Também nos possibilitou refletir sobre o que tem mobilizado algumas mulheres a escolher a carreira de cientista e os discursos que vêm sendo produzidos acerca dessas mulheres cientistas. Sabemos que as considerações tecidas ao longo deste texto



foram mobilizadas por nossas inquietações e leituras, mas que não são as únicas maneiras de perceber esses discursos, são apenas alguns apontamentos frutos do caminho que temos transitado durante a pesquisa e do nosso olhar inquieto para essas questões que tem nos despertado o interesse.

Referências bibliográficas

Descartes, R. (2008) *O discurso do método*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2004). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2010) *Ditos e escritos IV: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Harding, S. (1996). *Ciência y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.

L'oréal. (2014). *For women in science Brasil*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uDIgrEV-bus&list=PLiHGWyd-0WJ1543dJrLXxaUUd0AKqS79a>

L'oréal. (2015). *For women in science Brasil*. Recuperado de <http://www.paramulheresnaciencia.com.br/>

Lloyd, G. (1996). Reason, science and the domination of matter. In Keller F. & Longino, H. (Ed.), *Feminism & science* (pp. 41-53). Oxford: Oxford University.

Lowy, I. (2009). Gênero e ciência. In Laborie, F. & Hirata H. (Ed.), *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP.



Melo, H. (2013) *Pioneiras da ciência no Brasil*. [pdf]. Recuperado de <http://www.cnpq.br/documents/10157/6c9d74dc-0ac8-4937-818d-e10d8828f261>

Meyer, D. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In Louro, G. Neckel, J. & Goellner S. (Ed.), *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na escola* (pp.9-27). Petrópolis: Vozes.

Sardemberg, C. (2001). *Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?*
Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>

Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC.

Scott, J. (1995, jul/dez). Gênero uma categoria útil para análise histórica. *Revista educação e realidade*, 20 (2), 71-99.

Silva, F. (2012). *Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias*. (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Tabak, F. (2002). *O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond.



PROJETO DE FUTURO NA DIMENSÃO SÓCIO-AFETIVA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS/AS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE PORTUGAL

Marilia Frassetto de Araujo
Mestranda UNESP/Araraquara
marilia.frassetto@gmail.com

Célia Regina Rossi
Profa. Dra. UNESP/Rio Claro/Araraquara
celiarr@rc.unesp.br

Filomena Teixeira
Profa. Dra. ESEC/IPC/Coimbra, Portugal
filomena.tx@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem buscado 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 no primeiro momento pesquisou alunos/as de três escolas públicas de Coimbra, Portugal. No segundo momento, a pesquisa se debruçará no Brasil, no interior de São Paulo, em Piracicaba, com alunos do ensino médio. A base teórica dessa pesquisa se enveredou pelos estudos culturais, do conceito de cultura e da adolescência como uma construção cultural. Adotou-se a definição de Marcelino (2009) para esclarecer o projeto de futuro na referida dimensão, caracterizado, pela definição dos afetos, das paixões, pela mediação entre o sofrimento e felicidade, pela potência da ação humana não como propriedade do sujeito, mas 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 portugueses/as, foi possível analisar narrativas desses/as sobre o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva; conhecer os discursos produzidos/as por eles/as sobre assuntos relacionados a sexualidade; e investigar as narrativas deles/as sobre os relacionamentos, as relações de gêneros, e a homossexualidade, problematizando assim, e refletindo a importância de discutir e dialogar com essas temáticas no contexto escolar. A partir da pesquisa realizada em Portugal, foi possível, com o contributo do referencial teórico, analisar, ainda que preliminarmente, as diferenças que permeiam os comportamentos embasados nas diferenças de gênero dentro de uma perspectiva biologizantes entre rapazes e raparigas, que dão





encaminhamento para diferentes olhares sobre projetos de futuro na dimensão sócio afetiva.

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

Introdução

A pesquisa foi realizada na cidade de Coimbra, Portugal e buscou aprofundar e problematizar questões relacionadas ao projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, que envolve a sexualidade e as relações de gênero, a partir das percepções de alunos/as do Ensino Secundário em três escolas de Coimbra.

Através de um questionário fechado e do grupo focal com os/as alunos/as, pretendeu-se entender como o projeto de futuro era refletido pelos/as jovens, dentro da referida dimensão.

As narrativas dos/as adolescentes sobre planos para o futuro possibilitaram conhecer os seus discursos sobre relacionamentos homossexuais e heterossexuais, casamentos, filhos, gravidez não planejada, interrupção da gravidez, entre outros.

Com essas questões, a pesquisa buscou, especificamente, verificar se os/as alunos/as de ensino secundário português refletiam sobre seu projeto de futuro na dimensão sócio afetiva e quais eram seus pensamentos sobre as temáticas.

Enquadramento Teórico

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).

Adota-se nessa pesquisa, portanto, a perspectiva de Marcelino, Catão e Lima (2009)

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.” (p. 547)

Acerca da dimensão sócio-afetiva, a mesma

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 et al. 2009 p.547).

O projeto de futuro busca elementos para que os/as adolescentes possam viver com mais autonomia, dignidade e criticidade, para poder buscar assim, uma trajetória acadêmica, de trabalho, de orientação sexual, de afetividade, de compreensão de mundo e de implicações com este mundo. A dimensão sócio afetiva, envolve questões relacionadas à sexualidade, às relações de gênero e à diversidade sexual.

A sexualidade, segundo Foucault (1988 cit. LOURO 1999), é uma invenção social pois é historicamente construída derivada de múltiplos discursos sobre o sexo, discursos esses que normatizam, que regulam, que produzem saberes ditos verdadeiros. Para Ribeiro (2002) a sexualidade é “uma construção histórica e



cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas inscrevem tais constructos no corpo, segundo estratégias de poder/saber sobre os sexos” (p. 79).

Britzman afirma que a sexualidade “é como uma paixão entre pessoas e como um viver apaixonado” (p. 155), além disso, a autora diz que sexualidade está ligada a liberdade e “ao direito de construir uma sociedade interessante, relevante e vital” (p. 55)

Quanto às relações de gênero, Guacira Louro (2003) afirma que o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (p. 23)

Sobre a diversidade, Junqueira (2009) afirma que ela é fator de qualidade. “Não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade. Mas o contrário: é a promoção da diversidade que conduz a educação de qualidade. Somente alcançaremos uma educação de qualidade se promovermos o convívio cidadão, o reconhecimento da diversidade, a inclusão e o pertencimento de todas as pessoas.” (p. 49).

Além disso, segundo o autor, é necessário reconhecer a homofobia como um problema existente e consentido em todos os ambientes, inclusive na escola e trabalhar para problematizar o tema no cotidiano escolar “é, portanto, trabalhar por uma escola melhor para todas as pessoas. Afinal, a homofobia é fator de mal-estar, insegurança, angústia e sofrimento; homofobia vulnerabiliza e exclui; homofobia mata.” (p.50)



Louro afirma ainda que “O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”. (Louro, 2003 p. 27)

Portanto, o projeto de futuro na dimensão sócio afetiva, está conectado com as questões relacionadas à sexualidade, ao corpo, às relações de gênero e à diversidade sexual. Buscou-se então, problematizar com os/as adolescentes do ensino secundário português essas temáticas relacionadas ao que pensam para seu futuro.

Abordagem Metodológica

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

Foi passado aos/às alunos/as um questionário e posteriormente realizado um grupo focal. O questionário foi composto por itens de caracterização e 12 questões referentes aos planos para o futuro dos/as adolescentes na dimensão sócio-afetiva.

Segundo Gatti (2005), 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” (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, Howlett, Brady & Drennam cit. em Dias, 2009, p. 163).

No grupo focal, os/as adolescentes receberam situações-problema para 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 (2002, p. 70),

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

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 (cit. em Longarey 2010),

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”. Além disso, Cunha (1997) 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.”

Cabe mais uma vez citar CUNHA (1997)

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.

Foram criadas sete diferentes situações que foram entregues aleatoriamente aos/às 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?”

Situação-Problema 1

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...

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.



Situação-Problema 2

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...

Esta situação foi importante para trabalhar 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.

Situação-Problema 3

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...

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.

Situação-Problema 4

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...



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.

Situação-Problema 5

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...

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.

Situação-Problema 6

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...

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 a 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.

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).

Resultados

As categorias extraídas foram Relações de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual.

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

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)

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

Através dos discursos dos/as alunos/as pôde-se notar que alguns/as deles/as problematizaram sobre as diferenças de gênero e as desvantagens que uma mulher pode ter como foi possível perceber nas falas.

Assim, cabe ressaltar novamente o que aponta Louro (2008) quando 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 alguns discursos 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 “relações de poder”.

Quanto a sexualidade, Bauman (1998) coloca que 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.



Foi possível perceber que o casamento é considerado um plano de futuro para os/as jovens. Quando 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 mais apontado por eles/as, era um plano que não poderia ser realizado a qualquer momento, segundo eles/as era necessário que algumas etapas fossem concluídas para que o casamento pudesse acontecer. Entre as etapas estavam terminar o ensino secundário, a faculdade, ter um emprego e estabilidade financeira.

Acerca da diversidade sexual, A primeira subcategoria encontrada foi “homofobia”, apesar de os/as estudantes falarem 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.

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’”.

Sobre a 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 adequam 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).



Outra subcategoria encontrada foi relacionada aos locais que expressam onde, segundo os/as alunos/as, os/as homossexuais podem/devem se beijar, abraçar, andar de mãos dadas, e praticarem outras demonstrações de carinho. Assim, foram encontradas falas que originaram as respectivas subcategorias: “local público fora da escola”, “local privado/público fora da escola”, “local público com restrições” e “local público”.

Nas subcategorias “local público fora da escola”, “local privado/público fora da escola” e “local público com restrições” pôde-se notar que as pessoas homossexuais poderiam realizar as demonstrações de afeto sempre fora da escola, que a escola apesar de contemplar namoros heterossexuais, ser o local onde se iniciam as paqueras, os namoros, não era o local adequado para relacionamentos homossexuais.

Dessa forma, foi possível perceber que os/as adolescentes consideraram que a homossexualidade deveria ser vivenciada na esfera privada.

Segundo Dinis (2011), o argumento da privacidade da vida sexual fica exposta no fato de que as únicas identidades sexuais que não são realmente faladas, que são reduzidas ao mundo da vida privada, são aquelas que divergem da norma heterossexual. 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 (1996) 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.” (1996, p. 80).

Na subcategoria “local público”, o/a discurso produzido é de igualdade. O que faz refletir que a instituição escolar deve construir um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos.

Considerações Finais

O ato de fazer projetos para o futuro integra a vida de todos/as os/as seres humanos, é universal e, ao mesmo tempo, único para cada pessoa. Engloba aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais impregnados de historicidade, práticas, atitudes e simbolizações.

Através das categorias analisadas pode-se conhecer e entender o que os/as adolescentes do ensino secundário em Coimbra, Portugal projetam para o seu futuro na dimensão acima referida.

O projeto de futuro na dimensão sócio-afetiva, é ainda muito limitador quando o assunto diz respeito às relações de gênero. Esse estudo demonstra que os/as adolescentes insistem nas relações de poder, seja na opressão das mulheres ou dos/as homossexuais.

Já em relação à sexualidade, os/as adolescentes, começam a desmitificar alguns assuntos que até há bem pouco tempo, eram proibidos ou veladas, como a temática do aborto, da homossexualidade e de andar com preservativos.

Foi interessante perceber que em alguns momentos, através de discursos e das reflexões possibilitadas pelo grupo focal, os/as adolescentes começaram a desmistificar temáticas citadas acima e outros momentos conservam a tradição.

A partir daí começaram a construir um projeto diferenciado de futuro, dentro de uma perspectiva mais humanizada, mais afetiva, como é o caso



apresentado na categoria dos “relacionamentos heterossexuais” e subcategorias “respeito” e “identificação”.

Os dados obtidos aqui não podem ser generalizados para todos os estabelecimentos de ensino de Coimbra ou de Portugal, uma vez que o estudo apenas envolveu três turmas de três escolas.

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 de educação são importantes instrumentos para que elas possam ocorrer na escola e assim se multiplicar em todas as comunidades.

Referências bibliográficas

- Britzman, D. (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Rev. Educação & Realidade, Porto Alegre*, 21(1), 71-96.
- Britzman, D. P. (1998). Sexualidade e cidadania democrática. In L. H. SILVA (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Rev. Texto contexto - enferm.* [online]., 15(4), 679-684.



- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* [online]., 23 (1-2).
- Dias, S. M. F. (2009). *Comportamentos Sexuais nos adolescentes: Promoção da saúde sexual e prevenção do VIH/SIDA*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista, Curitiba*, 39, 39-50.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Junqueira, R D. (2009). Diversidade sexual: o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos. Disponível em: <<http://educacaoemhomofobia.files.wordpress.com/2009/03/o->
- Larrosa, J. (2002). Tecnologias do eu e educação. In T. Silva (Ed.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Longaray, D. A. (2010). *“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. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS,
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes.



- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In G.L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e Sexualidade, Pedagogias Contemporâneas. *Rev. Pro-Posições*, 19 (2), 56.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. In G.L. Louro (Org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcelino, M. Q. dos S., Catao, M. de F. F. M., & Lima, C. M. P. de. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Rev. Psicol. cienc. prof.* [online], 29(3), 544-557.
- Ribeiro, P.R.C. (2002). Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Serrão, M., & Baleeiro, M. C. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo, FTD.
- Silva, T. T. da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3ª edição). Belo Horizonte: Autêntica.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual





PROJETO VALE SONHAR: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS

Patrícia Vieira-Antoniassi³⁸

UFABC³⁹

pattypvieira@gmail.com

Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda⁴⁰

UFABC

meiri.miranda@ufabc.edu.br

Resumo

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar a inserção da sexualidade no primeiro ano do Ensino Médio, em especial quanto à proposta do Projeto Vale Sonhar. Apresentamos o resultado de uma análise documental feita nas três oficinas que compõe o projeto, tendo como objetivo compreender a concepção de sexualidade e prevenção de gravidez na adolescência nestas oficinas. A análise foi feita dentro dos seguintes aspectos: estratégias didáticas utilizadas, dimensões da sexualidade, questões de gênero, rigor conceitual e científico e questões práticas da realização da atividade. Os resultados nos mostram que os materiais são bastante atrativos e lúdicos, entretanto, foram encontradas falhas conceituais em algumas cartas das oficinas de pergunta e resposta. Além disso, o professor precisa ter conhecimento e segurança para fazer adaptações nos jogos, a fim de torná-los mais inclusivos, no que concerne a diversidade sexual. De modo geral, as três dimensões da sexualidade - biológica, psicológica e sociocultural- são abordadas, havendo uma prevalência da dimensão biológica. Este trabalho nos ajuda a compreender uma das formas em que a sexualidade é inserida no ensino médio nas escolas estaduais de São Paulo, além de mostrar caminhos para que a realização destas atividades sejam mais efetivas.

Palavras-chave: Projeto Vale Sonhar; Educação Sexual; Jogos; Ensino de Biologia.

³⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática na UFABC. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo (2009).

³⁹ Universidade Federal do ABC.

⁴⁰ Professora Adjunta da UFABC na área de Ensino de Biologia. Doutora (2004) e Mestre (2000) em Ciências na área de Oceanografia pela USP. Licenciada (1998) e Bacharel (1997) em Ciências Biológicas pela USP.





Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é analisar a inserção da sexualidade no primeiro ano do Ensino Médio, em especial quanto à proposta do Projeto Vale Sonhar (PVS). Trata-se de uma pesquisa-ação que está sendo realizada em uma escola estadual da cidade de Santo André - São Paulo, Brasil, onde a primeira autora é professora de Biologia.

O Projeto Vale Sonhar é composto por um *kit* com três oficinas e foi desenvolvido pelo Instituto Kaplan para apoiar os educadores nas aulas de sexualidade, com especial enfoque para a prevenção de gravidez na adolescência (Kaplan, 2015).

Em São Paulo, o *kit* foi distribuído para as escolas estaduais. Nos Cadernos de Biologia do Professor e do Aluno de primeiro ano do Ensino Médio, estão as atividades do PVS, inclusive com a reprodução de parte do material do *kit* (São Paulo, 2013).

Há na literatura poucos trabalhos acerca do Projeto Vale Sonhar e de seu uso nas escolas, apesar de sua ampla distribuição. Furlani (2011) destaca o caráter original da abordagem educativa deste projeto, especialmente pela reflexão proporcionada aos adolescentes acerca dos seus sonhos. Miranda (2011) relata o grande interesse por parte dos alunos para realizar as atividades do PVS, em particular pelo caráter competitivo do jogo, que motiva, inclusive, a participação dos alunos mais indisciplinados.

Não encontrados trabalhos de análise do Projeto Vale Sonhar. Desta forma, este estudo apresenta como objetivos a realização de uma pesquisa documental para compreender a concepção de sexualidade e prevenção de gravidez na adolescência presente nas oficinas do Projeto Vale Sonhar e uma análise dessas oficinas quanto ao seu conteúdo para o trabalho de Educação Sexual.



Documentos Oficiais, Sexualidade e Educação Sexual

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Sexual (ES) /Orientação Sexual (OS)⁴¹ faz parte dos conteúdos de Ciências e Biologia. Além de ser um tema transversal, que pela sua complexidade, deve ser trabalhado integrando as diferentes áreas. De acordo com os PCN, a “Orientação sexual” deve focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade, devendo diferenciar-se da educação familiar pela ausência da imposição de determinados valores (Brasil, 1997).

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +)⁴² sustentam que, no ensino médio, os alunos devem ampliar “suas capacidades de valorizar os cuidados com o próprio corpo, de entender que a sexualidade é algo inerente à vida e à saúde [...]” (Brasil, 2002, p.34). Ainda, segundo os PCN+,

Um conhecimento maior sobre seu próprio corpo, por sua vez, pode contribuir para a formação da auto-estima, como também para o desenvolvimento de comportamentos de respeito ao próprio corpo e aos dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (Brasil, 2002, p.34).

No Currículo do Estado de São Paulo, a Educação Sexual é contemplada na disciplina de Ciências da Natureza no oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo os principais conteúdos: tipos de reprodução e fertilização, anatomia do sistema reprodutor humano, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e prevenção da gravidez. No Ensino Médio, a ES está contextualizada em Biologia, no primeiro ano

⁴¹ Orientação Sexual é a denominação utilizada nos PCN. Nós preferimos “Educação Sexual”, pois concordamos com Figueiró (2014) ao relacionar o termo “Orientação” a uma conotação de desejo sexual.

⁴² Os PCN+ são orientações que estão voltadas às necessidades educacionais do ensino médio, etapa conclusiva da educação básica.



do Ensino Médio, apresentando como principais conteúdos: gravidez na adolescência, AIDS e outras DSTs (São Paulo, 2013).

A Sexualidade é um termo que carrega consigo muitos significados. Para Bruess e Schroeder:

Sexualidade é uma parte natural e saudável de quem nós somos. Não é somente desempenhar um papel em comportamentos sexuais. É uma parte integral da personalidade de todos os indivíduos e inclui dimensões biológicas, psicológicas, culturais e éticas (Bruess & Schroeder, 2013, p. 4, tradução nossa⁴³).

É importante ter em mente esta complexidade da sexualidade quando pensamos em Educação Sexual.

Para Altmann (2005), o que insere concretamente o tema da sexualidade na escola são os livros didáticos de Ciências e de Biologia. Entretanto, ensinar apenas a biologia da sexualidade é ignorar que existam outras dimensões da sexualidade além da biológica. Para Bruess e Schroeder (2013), além desta dimensão, há a dimensão psicológica, que envolve o nosso senso de ser/existir e a dimensão sociocultural com suas influências religiosas, multiculturais, socioeconômicas, éticas, midiáticas e políticas. Nesse sentido, justifica-se a importância da transversalidade para a Educação Sexual.

Segundo Rosistolato:

A educação sexual na escola consolida-se como um conjunto de atividades que têm como objetivo ampliar o campo de reflexão dos adolescentes sem intervir diretamente em suas escolhas. A ideia é que os estudantes tenham a possibilidade de optar pelo tipo de vivência sexual que consideram mais adequado, no momento em que decidirem, sem que a atuação dos professores induza suas escolhas” (2009, p. 12-13).

Furlani (2011) aponta diferentes abordagens da educação sexual contemporânea. Entre as abordagens mencionadas pela autora, está a biológico-higienista, que

⁴³ “Sexuality: a natural and healthy part of who we are. It’s not only about taking part in sexual behaviors. It is an integral part of every-one’s personality and includes cultural, psychological, ethical, and biological dimensions” (Bruess & Schroeder, 2013, p. 4).



apresenta um enfoque nas questões biológicas, como a reprodução e a prevenção de doenças. Essa abordagem não leva em conta a complexidade da sexualidade humana, pautando-se apenas na dimensão biológica. Apesar disso, ela ainda é predominante nos livros didáticos e nas aulas de Ciências e Biologia. Há outras abordagens mencionadas por Furlani (2011), como a dos direitos sexuais, a dos direitos humanos e a emancipatória, que buscam reduzir a desigualdade, discutir os direitos sexuais de todos os indivíduos e estimular a busca da consciência crítica e a liberdade de escolha, que nos parecem ser abordagens mais interessantes para a realidade da nossa sociedade heterogênea.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa, tem, entre outras, as seguintes características: coleta de dados em ambiente natural, sendo o principal instrumento o próprio investigador; uso de múltiplas fontes de dados; análise indutiva dos dados; investigação descritiva; interesse maior pelo processo do que pelo produto (Bodgan & Biklen, 1994; Creswell, 2010).

Foi realizada uma análise de conteúdo das três Oficinas que compõe o Projeto Vale Sonhar. Além das Oficinas, o *kit* é composto pelo Livro do Professor e um CD-ROM – esses dois últimos foram analisados no início desta pesquisa de mestrado.

Os materiais do *kit* foram, num primeiro momento, analisados de forma mais descritiva, com foco em sua composição e regras do jogo, constantes no livro do professor que acompanha o PVS.

Em seguida, foi realizada uma análise dos materiais tendo em vista os seguintes aspectos: estratégias didáticas utilizadas, dimensões da sexualidade, questões de gênero, rigor conceitual e científico e questões práticas da realização da atividade.



Resultados

O Quadro 1 apresenta as características da primeira oficina. Compreender como são as oficinas facilitará a compreensão da análise feita posteriormente.

Quadro 1

Descrição da Oficina "O Despertar para o Sonho" - Projeto Vale Sonhar

Objetivo	Propiciar a identificação do sonho e o impacto da gravidez não planejada na adolescência no projeto de vida.
Composição	1 bloco de fichas com perguntas; um pacote de fichas que simulam testes de gravidez; 1 livreto "Viagem ao Futuro" e um pacote com 50 bexigas.
Aquecimento	Leitura da frase: "O sonho é próprio de todos nós. Não há nenhuma realidade sem que antes se tenha sonhado com ela". Momento de reflexão e preenchimento do lado A da ficha, respondendo a pergunta: <i>Qual é o meu sonho de vida profissional?</i> . Sorteio dos testes de gravidez e das bexigas (para simular a barriga).
Ação do Jogo	Leitura da história "Viagem ao Futuro". Os alunos são convidados a imaginar-se em uma máquina do tempo e viajar para o futuro. Com o passar dos anos são lidas algumas perguntas como: "Você estuda, trabalha?", "Você está fazendo alguma coisa para realizar seu sonho?". Os alunos que sortearam os testes positivos devem imaginar que engravidaram na adolescência e imaginar o futuro a partir deste momento. Em seguida, os alunos devem responder o lado B da ficha, referente à viagem e a realização do sonho. Os alunos são divididos em quatro grupos (dois de meninas, dois de meninos) para discutir as conseqüências da gravidez na adolescência segundo seus gêneros. Os resultados da discussão devem ser escritos em um cartaz e apresentados aos outros grupos.
Compartilhar	Neste momento os participantes que viajaram "grávidos" (meninas e meninos) são convidados a falar sobre sua experiência. O professor deve finalizar esta etapa apontando as desvantagens da gravidez nessa fase da vida.
Avaliação	Os alunos devem escrever uma carta a um amigo aconselhando-o a evitar a gravidez na adolescência.

As estratégias didáticas utilizadas nesta oficina são: simulação, discussão em grupo e produção de materiais escritos (cartaz e carta).

Analisando esta oficina à das dimensões da sexualidade propostas por Bruess & Schroeder (2013), é possível identificar as dimensões sociocultural e psicológica. A primeira, pois ao refletir sobre o impacto da gravidez na adolescência, muitos alunos fazem relação desse fato com as suas concepções religiosas e a aceitação da família e da comunidade; muitos poderão se deparar



com questões éticas durante essa reflexão, colocando em questão o aborto, por exemplo. A dimensão psicológica também destaca-se nesta oficina, uma vez que ao pensar em seu projeto de vida, o aluno estará refletindo sobre seu futuro, seus sonhos, ansiedades, medos. Há ainda, a relação com a autoimagem, que é estimulada por algumas perguntas da história, como o trecho; “Preste atenção ao seu corpo. Como está sua aparência?”.

Com relação às questões de gênero, podemos pensar sobre a construção dos grupos: estamos respeitando a identidade de gênero de cada indivíduo propondo uma divisão heteronormativa em uma oficina de sexualidade? E será que meninos não devem pensar em conseqüências de uma gravidez para meninas e vice-versa? Entendemos que a construção de grupos mistos não causaria prejuízos ao desenvolvimento desta atividade, resultando, possivelmente, em discussões ainda mais frutíferas.

Os materiais da oficina são bastante lúdicos, especialmente os testes de gravidez, que estimulam a imaginação dos alunos - e as bexigas, que ganham um novo significado têm o papel de simular uma barriga de grávida.

De modo geral, a oficina é bem estruturada e adequada aos materiais. Entretanto, durante sua realização, há cinco momentos para falar ou escrever sobre as conseqüências da gravidez na adolescência. Talvez se essa discussão fosse estruturada em três momentos, como: em grupo, em um diálogo entre os grupos e o professor e no momento da produção de texto individual, ela seria menos repetitiva e o objetivo seria igualmente atingido.

A segunda oficina é brevemente descrita no Quadro 2.

Quadro 2

Descrição da Oficina “Nem Toda Relação Sexual Engravida” – Projeto Vale Sonhar

Objetivo	Conhecer os processos de reprodução humana e saber identificar as práticas sexuais de risco.
-----------------	--





Composição	4 quadros do sistema reprodutor; 1 envelope com cartões imantados de óvulos e espermatozoides; 3 envelopes com cartões de perguntas e respostas.
Aquecimento	Os alunos devem ser divididos em quatro grupos e listar em uma folha todos os tipos de trocas de carinho e práticas sexuais que conhecem. Em seguida, os grupos devem ler para a classe o que foi escrito. Cada grupo deve, então, classificar as práticas que escreveram em dois grupos: as que oferecem risco de gravidez e as que não oferecem.
Ação do Jogo	Nesta etapa, o professor expõe os quadros do sistema reprodutor e explica como funciona esse sistema, dando destaque para a produção dos hormônios sexuais e dos gametas. Em seguida, o professor deve iniciar o jogo de perguntas e respostas, referentes ao sistema reprodutor e às práticas sexuais.
Compartilhar	Os alunos devem reavaliar a lista de trocas de carinho e práticas sexuais quanto ao risco da gravidez.
Avaliação	O professor inicia a discussão com a turma, estimulando os alunos a comentar situações que mais chamaram a atenção, bem como a contar experiências de casais que vivenciaram uma situação de risco para a gravidez.

As estratégias didáticas principais utilizadas nesta oficina são a aula expositiva, a discussão em grupo e o jogo de perguntas e respostas.

Nesta oficina é possível notar claramente a dimensão biológica da sexualidade (aquela que é a mais freqüente nos trabalhos de Educação Sexual realizados nas escolas). É durante esse jogo que o professor irá abordar o sistema reprodutor e relacionar os órgãos e funções deste sistema às práticas sexuais de risco. A dimensão sociocultural também é abordada, uma vez que, quando os alunos se colocam a listar as práticas sexuais e trocas de carinhos que eles conhecem, eles irão fazê-lo de acordo com suas vivências e sua cultura.

Nesta atividade os alunos, independente da identidade de gênero e orientação sexual, terão a mesma oportunidade de falar e escrever sobre práticas sexuais, ainda que o objetivo final seja discutir o risco de gravidez.

Algumas cartas do jogo poderiam ser revistas por conta dos conceitos que elas trazem. Em uma das cartas, por exemplo, questiona-se se o líquido eliminado pelo homem antes da ejaculação contém espermatozoides. A resposta dada na carta é “*Não. O líquido pré-ejaculatório não contém espermatozoides em sua composição*”. No entanto, sabe-se que há a possibilidade de que este líquido



contenha espermatozoides – possibilidade inclusive abordada no livro do professor, que acompanha o *kit*. Uma outra carta faz um questionamento acerca da ovulação e de quando ela ocorre. A resposta dada é “[...] *Ela ocorre 14 dias antes da menstruação*”. Segundo Guyton e Hall (1997) o ciclo menstrual dura em média 28 dias, podendo variar entre 20 e 45 dias, sendo a ovulação variável e dependente do número de dias do ciclo. Assim, a resposta da carta desconsidera os casos de meninas cujos ciclos distanciam-se da média. Em outra carta há a pergunta: “*Quantos óvulos amadurecem na garota a cada mês e quanto tempo eles ficam vivos nas tubas uterinas?*”. A esta pergunta é dada a resposta “*Um óvulo por mês. Ele fica vivo por 24 horas*”. Aqui se excluem os casos de gestações gemelares decorrentes da liberação de mais de um óvulo, que não são tão raros assim para deixarem de ser mencionados. Para se ter uma ideia, segundo Benirschke e Chung (1973), a ocorrência de gêmeos é de 1:80 gestações. Além dessa frequência na população, as gestações gemelares são fruto de grande curiosidade por parte dos alunos.

No caso das cartas de práticas sexuais, as quais devem ser julgadas quanto ao risco de gravidez, uma delas traz a situação: “*A garota estava de calcinha, e o garoto ejaculou sobre ela.*”. A resposta dada é: “*Não há risco de gravidez. Os espermatozoides Não ultrapassam o tecido da calcinha ou cueca. A exceção é a calcinha de renda. Se o contato não acontece de forma direta e imediata com a vagina, os espermatozoides logo perdem sua motilidade (capacidade de locomoção).*” (grifo nosso). Levando em consideração que um espermatozoide tem aproximadamente 2,5µm (Junqueira & Carneiro, 2004), relacionar o risco da gravidez, neste caso, ao tipo de tecido da calcinha nos parece equívoco.

Com relação à prática desta atividade, o momento em que os alunos listam as trocas de carinho e práticas sexuais é um tanto quanto polêmico. Tanto, que,



diferente das outras atividades, esta não é mencionada no Caderno do Professor (sendo substituída pela orientação de que o docente encontrará mais informações no livro do professor). Na prática esta atividade é bem complicada, pois os alunos ficam muito agitados, e acabam por competir entre si sobre quem conhece mais posições sexuais. Além disso, os termos utilizados não são comuns à sala de aula, e podem constranger alunos e professores.

Por fim, apresentamos no Quadro 3 uma descrição da terceira oficina, seguida de nossa análise.

Quadro 3

Descrição da Oficina “Engravidar é uma Escolha” – Projeto Vale Sonhar

Objetivo	Informar sobre os métodos contraceptivos e promover a aprendizagem sobre o uso dos mesmos, focando o uso da camisinha e da pílula do dia seguinte.
Composição	17 cartões com imagens de métodos contraceptivos; tiro ao alvo, envelopes com perguntas e respostas, envelope com cartões de risco e bloco para avaliação dos métodos.
Aquecimento	A turma é dividida em quatro grupos, que recebem uma ficha de avaliação dos métodos contraceptivos. O professor inicia a atividade com a pergunta: “ <i>O que são métodos contraceptivos e para que servem?</i> ”. Após os grupos responderem, o professor faz as complementações necessárias, certificando-se que os alunos entendam que são métodos que impedem a gravidez. Em seguida, o professor distribui os cartões de contraceptivos entre os grupos, trocando-os de forma que todos os grupos vejam todos os cartões. Os alunos deverão avaliar os métodos dos cartões atribuindo um valor de 0-10 para o quesito “ <i>eficácia</i> ” e para a “ <i>facilidade de acesso para jovens</i> ”.
Ação do Jogo	Tem início o jogo de perguntas e respostas. Um aluno inicia esta etapa acertando uma das três cores do alvo. Cada cor é correspondente a um envelope e tem uma pontuação diferenciada. Todos os grupos devem responder na rodada as perguntas referentes a cor que o primeiro aluno acertou. Só então, outro aluno do próximo grupo tentará acertar outra cor. O grupo que errar a pergunta recebe uma carta “ <i>risco</i> ”, indicando que não ter a informação correta, seria um fator de vulnerabilidade à gravidez na adolescência – esse grupo perderá pontos.
Compartilhar	Os participantes sentam-se em semi-círculo e são estimulados a falar como se sentiram durante a realização da atividade e o que mudou em relação ao que sabiam.
Avaliação	Os alunos devem reavaliar a pontuação dada a cada método contraceptivo no início da atividade. Após esse momento, o professor inicia uma discussão, questionando se houveram mudanças na pontuação que os grupos deram a cada método e por quê. O professor solicita também que os alunos escolham o método mais indicado para os adolescentes utilizarem numa relação sexual. O



	docente deve destacar a importância do uso do preservativo aliado ao anticoncepcional, como um método seguro, para a prevenção de gravidez e de DST/AIDS.
--	---

As principais estratégias didáticas utilizadas aqui foram as discussões em grupo, a avaliação de conhecimentos prévios (e reavaliação) e o jogo de pergunta e resposta.

A dimensão da sexualidade predominante é a biológica, uma vez que o tema é contracepção. Ainda, durante o jogo os quadros de sistema reprodutor são retomados para esclarecimentos de como funcionam os métodos.

Como o objetivo da oficina é trabalhar os métodos contraceptivos, só entra em pauta as relações entre homem e mulher. As cartas de pergunta e resposta são bem objetivas, explicando a forma de utilização e ação de cada método.

Com relação à prática da atividade, uma observação que fazemos é quanto à utilização do tiro ao alvo. Segundo as regras do jogo, um aluno tenta acertar o alvo, e a cor que ele acertar será válida para todos os grupos naquela rodada. Pensamos que a atividade seria mais lúdica se cada grupo tivesse a chance de tentar acertar o alvo, assim, as perguntas seriam de grau de dificuldade e pontuação variadas, deixando a competição mais acirrada.

Considerações finais

Concordamos com Laburú *et al* quando dizem que “quanto mais variado e rico for o meio intelectual, metodológico ou didático fornecido pelo professor, maiores condições ele terá de desenvolver uma aprendizagem significativa da maioria de seus alunos” (Laburú *et al.*, 2003, p. 258). Nesse contexto, o Projeto Vale Sonhar destaca-se por ser uma opção lúdica para a Educação Sexual no Ensino Médio, podendo substituir aulas expositivas e pouco atrativas para os adolescentes por jogos e brincadeiras.



Entretanto, há alguns pontos que precisam ser revistos, como as inconsistências conceituais em algumas cartas, que podem induzir o aluno a se expor a situações de risco para a gravidez. Neste caso, cabe ao professor adaptar essas cartas e fazer pequenas alterações no percurso do jogo, para evitar informações equivocadas.

Cabe ao professor também fazer adaptações nas oficinas, em primeiro lugar, para que as atividades sejam mais inclusivas, no sentido de diversidade sexual; segundo, para que se enfatize a prevenção das DSTs.

Levando em conta a realidade das escolas estaduais de São Paulo, em que as salas têm em média quarenta alunos, a realização das atividades também pode ser prejudicada. Priotto (2013), sugere que o número de participantes de uma oficina seja entre 15 e 25, uma vez que grupos maiores dificultariam a ação do educador e sua percepção com relação a dificuldades e ansiedades dos alunos, além do que, pode haver uma separação nos grupos, em que poucos alunos efetivamente participam da atividade.

Diante do que foi exposto, fica clara a importância do professor no sucesso da realização das oficinas. O que nos preocupa é a deficiência na formação dos professores, que, segundo Figueiró (2010) justifica a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Referências bibliográficas

- Altmann, H. (2003). *Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero*. Cadernos Pagu, 21.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF.



- Brasil. (2002). *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF.
- Benirschke, K. & Chung K. K. (1973). Multiple pregnancy. *N Engl J Med*, 288, 1276-1284.
- Creswell, J.W. (2010) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiró, M. N. D. (2010) *Educação sexual: Retomando uma proposta, um desafio*. (3rd ed.). Londrina: Eduel.
- Furlani, J. (2011) *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Guyton, A.; Hall, J. (1997). *Tratado de fisiologia médica* (9th. ed.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Junqueira, L.C.U.; Carneiro, J. (2008). *Histologia Básica* (11st. ed.) Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Kaplan (2015). <www.kaplan.org.br. 09/20/2015.
- Laburú, C. E.; Arruda, S. M.; Nardi, R. (2003). Pluralismo metodológico no ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, 9(2), 247-260.



Miranda, M. A. G. de C. (2011). A abordagem da sexualidade no Currículo de São Paulo. *Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências/ I congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias*. Rio de Janeiro: Abrapec – Adaltech.

Rosistolato, R. P. R. (2009). Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(225).

São Paulo (2013). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. São Paulo: Atual – SE.



RECURSO EDUCACIONAL ABERTO COMO POSSIBILIDADE NA PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Ana Carla Vagliati

Professora UNIOESTE

ac.vagliati@hotmail.com

Guilherme Costa Berghauer

Desenvolvedor de Sistemas.

tortoyoyo@gmail.com

Resumo

A escola, instituição primordial de acesso ao conhecimento científico, também é afetada pela violência sexual (VS), ao ter em sala de aula alunos/as vítimas dessa forma de violência. Enfatizamos o papel da escola de educar e ressaltamos o essencial trabalho de prevenção e de identificação de casos de VS. A criação de um software educativo que auxilie na prevenção e identificação da VS advém deste desafio. O software se constitui num editor de histórias em quadrinhos (HQs) para ser utilizado em sala de aula, e visa promover uma educação sexual emancipatória.

Palavras-chave: violência sexual, sexualidade, formação de professores, educação sexual.

Introdução

Este estudo advém da pesquisa realizada, por um dos autores, no Mestrado em Educação que objetivou discutir como os/as professores/as lidam com a violência sexual no espaço escolar. As questões que norteiam esta pesquisa são: Os/as professores/as têm o conhecimento de que na escola e em sala de aula há crianças e adolescentes vítimas dessa violência? Se sentem preparados para lidar com essa problemática? Têm alguma formação para lidar com esse fenômeno? A escola faz uso de estratégias de prevenção da violência sexual para a proteção da criança e do adolescente?





Tais questionamentos nos levaram a construção do nosso problema de pesquisa, que consiste em saber se, os/as professores/as sabem identificar sinais de violência sexual em seus alunos? Quais suas ações frente a esse fenômeno?

Através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo onde foram entrevistados/as trinta e um/a (31) professores/as, constatou-se limitações desses/as profissionais em identificar sinais de violência sexual em seus/suas alunos/as, que, para eles/elas, se deve ao fato de não possuírem formação inicial e continuada na área da sexualidade e da violência sexual. Outro dado relevante foi que, de todos/as os/as entrevistados/as, somente uma (1) professora afirmou ter participado de um curso de formação o qual proporcionou contato com materiais sobre violência sexual. Os/as demais ouviram falar sobre algum material, mas não tiveram contato, ou buscaram algum artigo na internet, afirmando assim, que não se sentem aptos para lidar com situações de violência sexual e que muitas vezes se sentem perdidos/as.

Consideramos essencial o ensino, para crianças e adolescentes, da sexualidade e da violência sexual. Educar para a sexualidade inclui educar para os cuidados com o corpo e ensinar o que é um comportamento abusivo, como também, formas protetivas desses comportamentos abusivos. No entanto, para este ensino, precisamos de profissionais capacitados/as e que se sintam a vontade para conversar sobre sexualidade com seus/suas alunos/as.

Visando minimizar a problemática da ausência do trabalho com a prevenção e a identificação da violência sexual na escola, este estudo tem como objetivo abordar o complexo fenômeno da violência sexual, bem como, demonstrar o software educativo, livre e sem custos, construído em conjunto com especialistas da área da educação e tecnologia. Esse software está sendo criado com o intuito de auxiliar os/as professores/as na prevenção e na identificação da



violência sexual. Pesquisas apontam que as vítimas dessa violência têm dificuldade em verbalizar o ocorrido, assim, pensamos em construir um instrumento que auxilie a vítima se expressar e libertar-se desse sofrimento.

Enquadramento teórico

Os fatos históricos indicam que a violência sexual contra a criança sempre existiu, com variações de acordo com a cultura e a época. Durante a Idade Média, as crianças eram misturadas aos adultos logo que desmamavam (por volta dos sete anos de idade) e partilhavam de todas as vivências com eles, sem qualquer restrição. Nas casas, não havia separação entre os quartos das crianças e dos pais, nem a noção de acomodação apropriada para elas; tampouco havia jogos específicos para crianças, tanto elas quanto os adultos partilhavam das mesmas brincadeiras. A vida adulta não possuía nenhum segredo. Tamaña exposição fazia com que, desde muito cedo, as crianças também soubessem tudo sobre sexo e era comum o toque pelos adultos nos genitais das crianças (Ariès, 1978).

Quanto mais retrocedemos na história fica explícita a falta de proteção, inclusive jurídica, à criança e ao adolescente que em cada época estiveram expostos a todo tipo de violência, inclusive a sexual, como demonstram os registros. É recente o reconhecimento do sentido e da importância da infância como também a preocupação em assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes com destaque à proteção a qualquer tipo de violência que afete o desenvolvimento físico, mental, psicológico e social.

Atualmente, o fenômeno da violência sexual tem mobilizado diversos segmentos da sociedade, com ênfase nas políticas públicas de muitos governos. Também tem se constituído em objeto de estudo de diferentes áreas do



conhecimento, como a saúde, o direito, a psicologia, a educação, entre outras, o que tem possibilitado (re)pensar ações que visem o seu enfrentamento.

No entanto, os dados ainda são alarmantes. De acordo com o Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD) de 2014, dentre todos os tipos de violência precoce, a violência sexual é provavelmente o evento que leva a consequências mais drásticas e permanentes a longo prazo. O levantamento mostrou que mais de 5% da população adulta (maior de 18 anos) relatou ter sido vítima de violência sexual, representando cerca de 5 milhões e meio de brasileiros adultos. A violência contra meninas (7%) foi mais alta que a contra meninos (3,4%). Os dados também demonstram que os violentadores são pessoas próximas da família, como parentes e amigos.

Também Brino e Willians (2003) apresentam dados relevantes, pautadas em uma pesquisa realizada por estudiosos do fenômeno da violência sexual, as autoras afirmam que em 44% dos casos de violência sexual, o/a professor/a é a primeira pessoa a saber e, em 52% dos casos é o primeiro adulto a saber. Esses dados apontam o/a professor/a como um/a dos/as principais agentes nos casos de violência sexual, podendo ser o/a primeiro/a no auxílio ao rompimento do círculo de silêncio. Mesmo com tamanho grau de importância conferido a esses estudos, as autoras revelam que de forma geral, violência sexual e sexualidade são temas pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores/as.

Sensíveis a essa problemática educacional, firmamos a parceria entre o campo educativo e tecnológico, com o intuito de criar um material dinâmico, passível de mudanças de acordo com a realidade de cada escola, para auxiliar o/a professor/a na identificação e na prevenção da violência sexual.

Este material, que estaremos apresentando, visa uma educação sexual emancipatória, ou seja, que possibilite trabalhar com a sexualidade na escola, e



assim, permita ao indivíduo educar-se sexualmente, compreender-se como sujeito de sexualidade e vivê-la na sua plenitude. Para isso, é essencial a construção da liberdade sexual, não mais cercada pela culpa, pela opressão, pelo autoritarismo, pelo controle, e, sim, uma educação que venha a contribuir para a supressão dos preconceitos, das desigualdades e da violência sexual (Figueiró, 2006).

No campo da tecnologia, o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REA), resultante da mudança de paradigma causada pela WEB 2.0. Segundo Santarosa *et al.* (2013) a WEB 1.0, chamada de primeira geração, caracterizada por ser uma grande biblioteca de informações, o usuário passou a ter acesso a uma grande quantidade de conteúdo, porém não podia modificá-las.

Com o passar dos tempos o perfil dos usuários foi se alterando, devido à ampliação das tecnologias de produção/geração de conhecimento, surge então a “Era do Usuário”, denominado por Santarosa *et al.* (2013) de geração interativa, os autores a conceituam:

Geração Interativa, produzida sob o conceito da inteligência coletiva e explicitada pelas múltiplas possibilidades de partilha e cooperação. Os atuais sistemas web projetam a personalização da navegação na Web, com programas que percebem especificidades e preferências do usuário, otimizando a capacidade de organizar e analisar informação (p. 2).

Morais *et al.* (2013) discorrem sobre o cenário da WEB 2.0:

A Web 2.0 evoluiu para uma plataforma com potencialidades quer para a apresentação de informação, quer para a participação na criação de informação, podendo-se considerar como um conjunto de tecnologias e aplicações de software que permitem interagir, colaborar, criar e partilhar informações (p. 54)

No contexto da WEB 2.0 surge a educação aberta que segundo Santarosa *et al.* (2013) emergiu “dos movimentos que questionavam a lógica disciplinar do processo educacional, [...] na autoridade do professor como detentor do conhecimento e no cerceamento do saber por uma rígida estrutura curricular”



(p.4). Para Santos (2012) a educação aberta possui um conjunto de princípios que os estrutura, sendo eles:

1. A liberdade de escolha do aprendiz para estabelecer o tempo e o espaço para o aprender;
2. O respeito ao ritmo e ao estilo de aprendizagem dos estudantes;
3. A necessidade de desenvolver a autoinstrução;
4. A eliminação de requisitos prévios para acesso aos espaços educativos;
5. A possibilidade de acesso a alunos com deficiência ou em desvantagem social;
6. A disponibilização de recursos educacionais abertos, livres e acessíveis.

A partir desse momento a educação não se restringe aos limites impostos pelo desenho organizacional da escola tradicional, com traços ditatoriais e moldes industriais. Seu maior diferencial está na possibilidade de alunos e professores poderem operar os materiais didáticos, pois dá aos autores tecnologias que os possibilitam criar, moldar e desenvolver conhecimentos de forma conjunta, concomitante a isso “institui um conjunto de novos saberes e competências para promoção de tempos/espacos diversificados de aprendizagem formal e não-formal” (Santarosa *et al.*, 2013, p. 4).

O ensino não-formal está empoderando usuários a ter acesso a muitos conteúdos disponibilizados pelos repositórios de áudio, vídeo, apresentações, textos, entre outros, segundo Santarosa et al. (2013) é um “processo de empoderamento do usuário”. Perskind e Zimmerman (1995), definem empoderamento como:

[...] à capacidade dos indivíduos e grupos poderem inferir e propor ações alternativas em múltiplas esferas. Para esses pesquisadores, esse conceito aproxima-se da noção de autonomia, uma vez que aponta para o poder dado aos indivíduos para interferir em temas que afetam a vida social, como também da perspectiva emancipatória, pois, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, com unidades e organizações obteriam



recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência, capacidade de ação e de tomada de decisão (p. 5).

A definição de REA são diversas, porém existe um consenso entre os estudiosos da área, a proposta mais aceita é a criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 2002, reforçada ainda pela Declaração de Paris sobre REA, um documento emblemático sobre recursos educacionais abertos, segundo a UNESCO (2012):

REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (s/p).

Muitos autores que tratam a caracterização do REA frisam sobre a construção colaborativa desses recursos, outros autores trabalham afirmando que em todo REA é preciso garantir os chamados “Quatro (4) Rs”, que são: **reúso**(1) reutilização desse recurso por qualquer pessoa, **revisão**(2) revisão (acesso ao código) por outras pessoas, **remix**(3) modificar ou reconstruir esses recursos para suprir a necessidade local do sujeito, **redistribuição**(4) permitir que esse recurso possa ser redistribuído e utilizado por outras pessoas (Empidola *et al.*, 2014).

É importante frisar que, por mais que as obras estejam disponíveis para outras pessoas na internet, elas continuam a seguir as mesmas leis do “mundo real”, ao concluir isso, é imprescindível garantir que esses materiais proporcionem às pessoas a possibilidade de utilizar os Quatro (4) R. Para isso surgem as licenças chamadas *Creative Commons*, uma organização sem fins lucrativos, que busca criar padrões para abertura das obras, o Copyright é a lei oposta à tratada aqui. Ela busca criar padrões para restringir o compartilhamento.



De acordo com os estudos empreendidos, entendemos que o software educacional que estamos desenvolvendo se enquadra nas definições dos REA, pois tem como princípio a interatividade tanto do/a professor/a quando do/a aluno/a, ou seja, é aberto ao diálogo do usuário com o computador. Nesse contexto o/a professor/a poderá adequar o REA a realidade de seus/suas alunos/as, como também às suas necessidades de ensino. A ideia inicial é que o REA seja utilizado para a prevenção e identificação da violência sexual, no entanto, poderá ser empregado para suprir necessidades das mais diferentes disciplinas curriculares.

Ao criar personagens sexuados, ou seja, com seus órgãos sexuais, pretendemos que os/as professores/as trabalhem a sexualidade numa linguagem clara e humana, sem tabus, medos ou preconceitos, realizando um ensino da sexualidade de forma emancipatória.

Através desse trabalho, os/as professores/as poderão abordar os cuidados que devemos ter com nossos corpos e o que podemos ou não permitir que aconteça com ele, criando histórias dinâmicas e com áudio, visando à prevenção da violência sexual. Também com a criação dessas histórias, podem perceber com maior facilidade, em sala de aula, alunos/as que expressem, verbalmente ou não, situações parecidas com as contadas e, até mesmo, oportunizar que os/as alunos/as criem a própria versão da sua história, viabilizando assim a identificação da violência sexual.

COES

III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

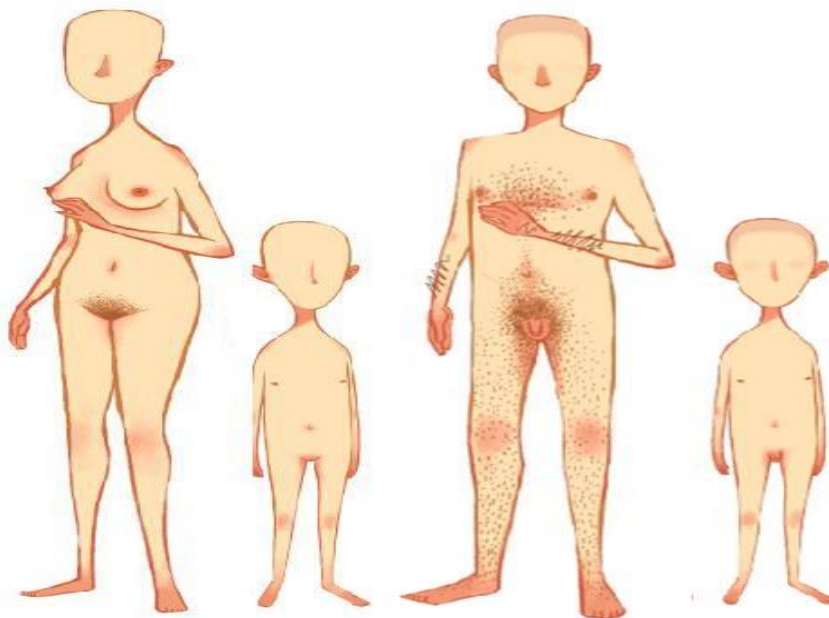


Figura 1
Esta figura representa os personagens sexuais que compõem o software



Figura 2
Esta figura representa um dos cenários que compõem o software



Assim, o REA se constitui num editor de histórias em quadrinhos (HQs), segundo Higuchi (2000) as HQs possibilitam ao leitor explorar a imaginação e discutir sobre muitos temas, como: ficção científica, magia, sonhos, violência, etc., o autor afirma ainda, que a imaginação pode aliviar os problemas sofridos no cotidiano:

[...] através da imaginação podemos superar, ou pelo menos, diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele (HIGUCHI, 2000, p. 153).

Segundo Casaril (2010), as HQs são um rico material para se trabalhar didaticamente, por serem composta pela linguagem verbal e não-verbal (imagem e texto), sendo a interpretação feita pela relação entre as duas formas de expressão, como também o conteúdo presente nas HQs, é uma ferramenta didática que facilita o/a professor/a tratar de temas específicos e possibilita o debate em sala de aula.

Abordagem metodológica

A construção desse material digital/ferramenta pedagógica está dividida em seis etapas, a **primeira** se constituiu em pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma busca por produções acadêmico-científicas sobre violência sexual, sexualidade e educação sexual.

A **segunda etapa** consistiu na pesquisa de campo. Neste momento foram entrevistados/as trinta e um/a (31) professores/as em onze (11) escolas municipais e estaduais do município de Francisco Beltrão-PR. O intuito dessa pesquisa foi identificar como os/as professores/as lidam com os casos de violência sexual de seus/suas alunos/as, se sabem desses casos e, se ao saberem, se sentem capacitados/as para realizar um trabalho educativo junto a eles/as.



A **terceira etapa** chamada de problemática, foi o momento que elaboramos e aplicamos um questionário à pedagoga, especialista nos estudos do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes, com o intuito de identificarmos possíveis problemas que esta profissional obteve ao trabalhar com vítimas de violência sexual.

A **quarta etapa** denominada de planejamento, foi definida junto com a pedagoga. Nesta fase decidimos todos os requisitos pedagógicos e não pedagógicos para o desenvolvimento adequado do software e, a partir dos requisitos, elaboramos os diagramas de caso de uso e de classe e o *NoSQL Data Modeling* para o banco de dados.

Na **quinta etapa**, realizamos o desenvolvimento, momento de implementação do software. Utilizamos a junção de metodologias de desenvolvimento chamadas SCRUM e XP, sendo cada tarefa dividida em bloco de oito (8) horas de desenvolvimento, e cada *sprint* em uma semana, repetida em ciclos até finalizar todas as atividades.

A **sexta etapa** é o fechamento, marco que define a conclusão de todos os requisitos propostos na fase dois (2), feito um teste de regressão com todos os testes unitários e o lançamento da versão de produção do sistema.

Resultados relevantes

Através da pesquisa realizada até o presente momento, constatamos que violência sexual e sexualidade são temas pouco tratados nos cursos superiores e/ou na formação de professores. Essa realidade se confirmou na pesquisa de campo realizada, na qual somente 22% dos/as professores/as tinham formação na área da sexualidade e da violência sexual. Deste total, apenas um/a teve essa formação em curso superior; os/as demais participaram de curso de formação



continuada e palestras. Destacamos que o tempo de docência dos/as professores/as variava de três (3) a trinta e seis (36) anos, sendo que a maioria já atuava há mais de dez (10) anos.

Assim, mesmo sendo agentes importantes no combate, enfrentamento, identificação e prevenção da violência sexual, os/as professores/as se encontram em uma situação que exige deles mais do que a sua formação lhes proporciona. Ressaltamos a necessária formação para identificar, cuidadosamente, os casos de violência sexual, sabendo escutar e proceder a um encaminhamento mais adequado à situação. Acreditar na criança e no adolescente, ser empático, não prometer sigilo, até mesmo porque precisarão da ajuda de outros profissionais, explicar que a responsabilidade é do agressor e não da vítima e, ter a percepção de como a vítima se sente ao final da conversa.

A escola e os/as professores/as têm compromisso ético e legal de notificar às autoridades competentes frente aos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos, que inclui a violência sexual. Assim, diante da gravidade que encerra a violência sexual para a criança e para o adolescente e, considerando as atribuições dadas à escola nos instigou a conhecer se os/as professores/as sabem identificar sinais de violência sexual em seus/suas alunos/as e quais suas ações frente a esse fenômeno.

Na escuta, advinda das entrevistas individuais, identificamos o mesmo que Santos (2011) em sua pesquisa com os/as professores/as: o conhecimento dos/as professores/as e suas ações frente ao fenômeno da sexualidade e da violência sexual refletem sentidos construídos culturalmente, que advém do espaço profissional e, sobremaneira, do pessoal. Isto é; revelam o pessoal que há no profissional e o profissional que há no pessoal.



Da fala dos/as professores/as, apreendemos que as intervenções realizadas, geralmente, têm base em sua própria sensibilidade e intuição. Poucas, advém de instituições formadoras, mesmo que a formação continuada se apresente como possível alternativa de qualificação da sua prática docente.

Nesse contexto, concordamos com Santos (2011) que a sensibilidade e a intuição dos/as professores/as não são características de profissionais inexperientes. Ao contrário, supõe uma gama de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida. No entanto, como vivemos em uma sociedade marcada pelos processos históricos que trataram e tratam a sexualidade e a violência sexual como tabus, cercados por não ditos ou por discursos dogmáticos do senso comum em que prevalecem os preconceitos e a repressão, entendemos que a intuição, pautada em tais concepções, não pode substituir a formação científica.

Outro dado presente na fala dos/as professores/as, que advém da ausência de formação, é o desconhecimento e falta de acesso a materiais informativos de cunho governamental sobre violência sexual, que dificulta ainda mais o trabalho de identificação e prevenção da VS, levando esses/as profissionais acreditarem que médicos, enfermeiros, economistas domésticos ou, até mesmo, sexólogos, seriam mais capacitados para realizar este trabalho.

O software ainda está em desenvolvimento. Após o término será realizada ampla divulgação desta ferramenta para que chegue até os/as professores/as. A ferramenta terá um histórico de construção, ou seja, tanto o/a professor/a como os/as demais profissionais envolvidos/as no software obterão dados do usuário, entendendo o processo de elaboração da história; esse dado também levará a quantificação de quais lugares ocorre VS com mais frequência, quem a comete, quantas crianças e adolescentes são vítimas, etc., possibilitando pesquisas futuras.



Considerações finais

De acordo com as discussões empreendidas no decorrer desse estudo, apontamos a problemática da violência sexual, tanto intra quanto extrafamiliar, contra crianças e adolescentes, como um fenômeno complexo, que carece de análise de aspectos de sua gênese para que possa ser enfrentado. Uma criança e/ou um adolescente vítima de violência sexual, “carrega consigo consequências tanto orgânicas quanto psicológicas e dentre as mais comuns a criança apresenta quadros de dificuldades de aprendizagem na escola” (Azevedo & Guerra, 2007, p. 13). Diversas são as consequências de uma violência sexual, além de influenciar no processo escolar, pode ser internalizada e externalizada de várias formas ao longo da vida.

O software em desenvolvimento tem a premissa de ensinar brincando, de ajudar o/a aluno/a a aprender e a se expressar de maneira natural. Destacamos que a identificação de casos de violência sexual é muito complexa, um dos fatores é por envolver, muitas vezes, pessoas próximas da família da vítima, ou mesmo o violentador ser da própria família. Os/as profissionais da área da educação, agentes primordiais na prevenção e na identificação dessa forma de violência não possuem acesso aos materiais existentes, pensando em facilitar esse acesso, o software será de código aberto, grátis e disponível na internet.

Entendendo a realidade dos/as professores/as, e a pluralidade de situações de uma violência sexual, o REA em formato de HQs intenta que os usuários do sistema trabalhem com imagens padrões do software ou inseriram suas próprias imagens ao sistema, como uma foto, um desenho ou imagens encontradas na internet.



O que o diferencia o software de uma HQ convencional é a possibilidade de inserir áudio, tornando a história mais interativa possibilitando criar algo mais humano e conectado com a realidade do leitor, já o conteúdo foi pensado em professores que trabalham com educação sexual ou com profissionais que trabalham na identificação de crianças vítimas de violência sexual.

Os/as personagens caso forem editados sem roupa seus órgãos genitais ficaram a mostra, podendo o/a professor/a elaborar histórias para a educação sexual, bem como para a prevenção da violência sexual, ou mesmo, a criança vítima de violência sexual encontrar nessa ferramenta uma forma de expressar a violência sofrida.

Defendemos uma educação sexual intencional, tanto no espaço familiar quanto no espaço escolar, em prol da minimização da violência sexual. Temos clareza da importância da temática violência sexual nos cursos de formação de professores/as para que possam identificar quando um aluno está sendo vítima dessa forma de violência. Mesmo que o/a aluno/a não fale, os/as professores/as capacitados poderão escutar seus gritos silenciosos e, intervir nessa situação, contribuindo inclusive para o melhor acompanhamento e compreensão dos processos cognitivos e psíquicos da criança e do adolescente violentados.

Referências bibliográficas

- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. N. de A. (Org.). (2007). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (2ª ed.). São Paulo: Iglu.



Brino, R. de F. & Williams, L. C. de A. (2003). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. *Interação em Psicologia*, 7(2), p. 1-10.

Casari, M. (2010). *Histórias em Quadrinhos: capacidades de leitura na relação entre o verbal e o não-verbal observadas em simulados da prova brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas para obtenção do título de Licenciado em Letras. Cascavel/PR.

Empidola, J. de et al. (2014). *Competência Digital E Possibilidades De Colaboração Com Recursos Educacionais Abertos (REAs)*. *Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*.

Figueiró, M. N. D. (2006) *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível* (Coleção Dimensões da Sexualidade). Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel.

Higuchi, K. K. (2000). *Super. Homem*, Mônica & Cia. *Aprender e ensinar com textos não escolares* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD). (2014) *Violência contra a Criança ou Adolescente*. Disponível em: <<http://inpad.org.br/lenad>>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

Morais, C. et al. (2013). *Web 2.0 e recursos educacionais abertos. Tecnologia Educacional*. ABT – Tecnologia em Educação. Disponível em: <<http://migre.me/rmNDd>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (s.d.). Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American journal of community psychology*,



23(5). Disponível em: < <http://migre.me/rmNDV>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

Santarosa, L. M. C. *et al.* (2014). Tecnologias na Web 2.0 [Em linha]: o empoderamento na educação aberta. In *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*, 3, Lisboa, 2013. Lisboa: Universidade Aberta. LEAD, 2014.

Santos, A. I. (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Casa da Cultura Digital e Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Santos, V. M. M. (2011). *Pontes que se Estabelecem em Educação Sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutorado, São Leopoldo, RS, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

UNESCO. *Declaração Rea De Paris Em 2012. Congresso mundial sobre recursos educacionais abertos (rea) de 2012*. UNESCO, Paris, 20 a 22 de junho de 2012. Disponível em: < <http://migre.me/rmNEL>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.



SEXUALIDADE E CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EDUCATIVAS

Marcela Pastana

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara, SP
marcelapas@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Professora Doutora, do Departamento de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Bauru, SP
Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP
aclaudia@fc.unesp.br

Resumo

Em intervenções de educação sexual com adolescentes e jovens, é importante que ocorra a promoção de uma compreensão abrangente sobre a sexualidade, relacionada com o contexto vivido pelos participantes. O consumo de bebidas alcólicas é uma prática comum em momentos de lazer e sociabilidade e o uso entre adolescentes e jovens tem sido frequente e tem começado cada vez mais cedo. Torna-se, assim, relevante que intervenções em educação sexual envolvam a discussão sobre o consumo de álcool, considerando também a associação cultural entre álcool e sexualidade. É comum que o consumo de bebidas acompanhe experiências como a paquera, o “ficar”, as relações sexuais, com expectativas de que o álcool promova a aproximação e a conquista de possíveis parceiros, a expressão do interesse, a desinibição e a potencialização do desejo, da excitação e do prazer. Este trabalho teve como objetivo identificar possibilidade de abordagens educativas sobre a relação entre sexualidade e consumo de bebidas alcólicas a partir da revisão sobre documentos oficiais sobre políticas públicas em educação e saúde e pesquisas desenvolvidas sobre os temas sexualidade, educação sexual e consumo de bebidas alcólicas. Os elementos identificados foram organizados nos seguintes eixos temáticos: 1) Sexualidade e uso de bebidas alcólicas; 2) Abordagens sobre educação sexual e uso de bebidas alcólicas no contexto escolar e 3) Políticas públicas e prevenção ao uso de bebidas alcólicas no contexto escolar. Buscou-se, a partir da revisão desenvolvida, discutir sobre a importância da promoção do diálogo e da reflexão crítica em contextos educativos.





Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Uso de bebidas alcoólicas; Políticas públicas em educação e saúde.

SEXUALITY AND ALCOHOL CONSUMPTION: LITERATURE REVIEW ABOUT POSSIBILITIES OF EDUCATIVE APPROACHES

Abstract

In sexual education interventions with teenagers and young people, it is important to promote a broad comprehension about sexuality, related to the context experienced by the participants. The consumption of alcoholic beverages is a common practice in moments of leisure and sociability, and the use among teenagers and young people has been frequent and has started earlier. Considering this, it becomes relevant that sexual education interventions involve the discussion about alcohol consumption, considering also the cultural association between alcohol and sexuality. It is common that the consumption of beverages occur during experiences like the flirtations, the “dates” and the sexual relations, with expectations that alcohol promotes closure and conquer of possible partners, the expression of interest, desire and pleasure. This work aimed to identify possibilities of educative approaches about the relation between sexuality and consumption of alcoholic beverages, from the review of official documents about public policies in education and health and researches developed about the themes sexuality, sexual education and alcoholic beverages. The identified elements were organized according to the themes: 1) Sexuality and alcohol use; 2) Approaches about sexual education and use of alcohol in the school context and 3) Public policies and prevention to the use of alcohol in the school context. From the review developed it was discussed about the importance of dialogue promotion and critical reflection in educative contexts.

Keywords: Sexuality; Sexual education; Use of alcoholic beverages; Public policies in education and health.

1. INTRODUÇÃO

Na elaboração de políticas públicas voltadas à prevenção e à promoção de saúde, a importância do contexto escolar tem recebido destaque para o planejamento de intervenções, por ser um espaço de formação no qual as crianças e os adolescentes constroem grande parte de seus aprendizados significativos, com a aquisição de conhecimentos científicos e também com a socialização e a construção de vínculos (Dalbosco, 2011; Meyer *et al.*, 2011; Moreira *et al.*, 2006).





No campo da inter-relação entre educação e saúde, a sexualidade e o consumo de bebidas alcoólicas são dois temas que têm recebido atenção das políticas públicas no Brasil atualmente, especialmente no que diz respeito à possibilidade de abordagens educativas com adolescentes e jovens. Neste trabalho, partiremos da revisão de literatura para investigar sobre como os temas sexualidade e consumo de bebidas alcoólicas se relacionam e sobre propostas educativas acerca de como promover o diálogo sobre essas questões em intervenções sobre educação sexual. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que envolve a análise sobre como os temas sexualidade, gênero e prazer estão presentes em materiais educativos sobre a prevenção ao uso de bebidas alcoólicas, visando identificar possibilidades de atuação para o campo da educação sexual.

A abordagem sobre educação sexual nas escolas parte da compreensão de que o aprendizado sobre concepções, valores e padrões sobre a sexualidade acontece no decorrer de toda a vida, sendo importante que, nos espaços educativos, ocorra a promoção da reflexão e da consciência crítica sobre esse aprendizado, a partir do diálogo e da transmissão de informações voltados às questões significativas para crianças e adolescentes e relacionados às experiências e ao contexto vivido por eles (Furlani, 2011; Maia, 2010; Meyer *et al.*, 2011).

Ao considerarmos as experiências e o contexto vivido por adolescentes, é possível identificar que o consumo de bebidas alcoólicas tem sido uma prática frequente, como indicam os resultados do II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD), cujos resultados foram publicados em 2014 no relatório “O Consumo de Álcool no Brasil: Tendências entre 2006 e 2012”. Segundo o relatório, 26% dos adolescentes entre 14 e 17 anos consumiram álcool nos doze meses que antecederam a pesquisa, com o aumento, no decorrer do período estudado, do



número de adolescentes que bebem habitualmente. A idade média de experimentação foi entre 12 e 14 anos, e muitos participantes que bebem regularmente começaram o uso habitual também nessa faixa etária. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde, 71,4% dos estudantes do nono ano de Ensino Fundamental já experimentaram bebidas alcoólicas ao menos uma vez. As pesquisas sobre o consumo na adolescência expressam a importância de investigações sobre como é o aprendizado sobre o uso de álcool.

Para compreendermos sobre o aprendizado sobre o uso de bebidas alcoólicas, é importante reconhecermos que o primeiro copo de bebida alcoólica não corresponde ao primeiro contato com o álcool: as representações culturais sobre os significados, as expectativas, as motivações para o beber e seus possíveis efeitos são aprendidas desde a infância. Por exemplo, é comum, no Brasil, que o álcool esteja presente em contextos de convívio familiar, seja acompanhando as refeições cotidianas, seja como um recurso considerado desejável para o relaxamento no fim do dia, seja em festas e outras ocasiões de celebração, em que é comum a associação entre o álcool e sensações alegres, de integração e comemoração. Há também as informações transmitidas sobre o álcool pelos meios de comunicação, desde os conteúdos sobre os malefícios ou benefícios para a saúde, comuns nos programas jornalísticos; passando pelo consumo por personagens em novelas, seriados e filmes; até a presença intensiva das bebidas alcoólicas, especialmente das marcas de cerveja, nos anúncios publicitários, em que a vinculação entre bebidas e prazer, euforia, sociabilidade e sexualidade é continuamente alimentada. Redes de amizade, grupos esportivos, instituições religiosas e outras instâncias culturais também podem participar na construção de



imagens e significados sobre o álcool (Donovan, Molina, 2008; Kehl, 2008; Pinsky, 2009; Rolando *et al.*, 2012).

Estudos que tiveram como objetivo identificar representações e expectativas relacionadas ao uso de álcool elencaram, dentro as associações mais frequentes: sensações de bem-estar, felicidade, relaxamento, desinibição, descontração, despreocupação, autoconfiança, diminuição da timidez, maior facilidade de interagir e conversar, menor preocupação com a imagem passada a outras pessoas e com os possíveis julgamentos por parte delas (Araújo & Gomes, 1998; Bogren *et al.*, 2007; Cavariani *et al.*, 2012; Ronzani *et al.*, 2009). Além das expectativas sobre sensações prazerosas e facilitação das interações sociais, nestes estudos também foram elencados efeitos esperados em relação à sexualidade, tais como: sentir mais atração por outras pessoas e também sentir-se mais atraente; melhor desenvoltura para se aproximar, conversar e demonstrar interesse por alguém por quem sente atração; maior desejo sexual; mais oportunidades de experiências sexuais; maior receptividade entre possíveis parceiros; maior excitação sexual e melhor desempenho na relação sexual. Assim, considerando a associação culturalmente construída entre o uso de bebidas alcoólicas e a sexualidade, torna-se relevante considerar como o consumo de álcool pode ser abordado em contextos educativos voltados para a educação sexual.

2. OBJETIVO

Identificar possibilidades de abordagens educativas sobre a relação entre sexualidade e consumo de bebidas alcoólicas, considerando a importância da inserção da discussão sobre essa relação em intervenções de educação sexual.



3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico para o desenvolvimento da pesquisa são os Estudos sobre Educação Sexual, Sexualidade e Gênero, principalmente autores e autoras que analisam a intersecção com o campo da educação escolar, como Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Guacira Lopes Louro, Jimena Furlani e Dagmar Meyer, que também concentra suas análises no campo das políticas públicas em educação e saúde de uma forma geral.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo qualitativo em que, a partir da revisão sobre documentos oficiais sobre políticas públicas em educação e saúde sobre a educação sexual e/ou o consumo de bebidas alcoólicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Política Nacional sobre Drogas, assim como a partir da revisão de pesquisas sobre ambos os temas, organizamos os apontamentos sobre possibilidades de abordagens educativas a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) Sexualidade e uso de bebidas alcoólicas; 2) Abordagens sobre educação sexual e uso de bebidas alcoólicas no contexto escolar e 3) Políticas públicas e prevenção ao uso de bebidas alcoólicas no contexto escolar.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

5.1. Sexualidade e uso de bebidas alcoólicas

Em contextos onde são consumidas bebidas alcoólicas como bares, festas, estabelecimentos e eventos voltados ao lazer, é frequente a suspensão de alguns padrões e regras que estão presentes nas situações cotidianas: comportamentos que seriam julgados como inadequados ou inconvenientes em outros momentos e espaços são, nessas circunstâncias, aceitos ou mesmo esperados e incentivados



(Demant, 2009; Lioto, 2012). Dentre os comportamentos que passam a receber menos avaliações negativas e censuras, estão os comportamentos sexuais, com uma maior permissividade para que as pessoas expressem desejo e interesse, se aproximem e se envolvam sexualmente. O consumo de álcool torna-se, assim, associado culturalmente às expectativas de que ocorram experiências sexuais, como elemento facilitador para interações, conquistas e vivências prazerosas (Bogren *et al.*, 2007; Stoner *et al.*, 2007; Wade & Heldman, 2012).

No estudo realizado em uma Universidade americana por Wade e Heldman (2012) sobre as experiências sexuais no primeiro ano de faculdade, os participantes relataram considerarem as bebidas alcoólicas como um elemento comum e esperado na interação com possíveis parceiros, como um “preparativo” para as práticas sexuais, sendo raras as experiências contadas em que os envolvidos estivessem sóbrios. Beber em quantidades elevadas foi representado tanto como um pretexto para a aproximação, quanto como uma desculpa, já que as atividades sob o efeito do álcool não costumam ser avaliadas com a mesma rigidez entre os pares. O consumo excessivo do álcool influi também na vulnerabilidade à contração de doenças sexualmente transmissíveis e à ocorrência de uma gravidez não planejada, por diminuir as possibilidades do uso do preservativo, como é discutido por Cardoso (2012).

Uma questão importante no que se refere à associação entre bebidas alcoólicas e sexualidade é a frequente ocorrência de violência sexual. Wolf (1996), Wade e Heldman (2012) ressaltam o alto número de estupros em contextos nos quais há o consumo de álcool, principalmente diante da concepção difundida culturalmente que associa a embriaguez feminina a uma maior disponibilidade sexual, assim como a representação de que os homens seriam, “naturalmente”, mais agressivos, impulsivos e teriam mais dificuldades de conter o desejo sexual.



Tais concepções evidenciam a importância de que os padrões de gênero sejam considerados em abordagens educativas sobre a relação entre sexualidade e bebidas alcoólicas.

5.2. Abordagens sobre educação sexual e bebidas alcoólicas no contexto escolar

É possível identificar críticas comuns a como ocorrem as abordagens sobre educação sexual e sobre a prevenção ao uso de álcool no contexto escolar. Podemos resumir as problematizações mais frequentes em três pontos: a ausência ou escassez de discussões; a ênfase em aspectos e o contraste entre os modos de abordagem no contexto escolar e as representações predominantes na cultura.

Embora o contexto escolar seja compreendido como um espaço privilegiado para ações voltadas à prevenção e à promoção de saúde, tanto abordagens educativas sobre educação sexual, quanto abordagens educativas sobre o uso de bebidas alcoólicas muitas vezes não acontecem e, quando acontecem, com frequência se dão apenas de forma pontual, por meio de palestras e outros eventos breves, sem que haja um processo contínuo, contextualizado com a realidade dos alunos e relacionado com os demais conteúdos aprendidos na escola (Meyer et al., 2011; Pinsky, 2009).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ambas as questões estão presentes, com ênfase na importância de que sejam trabalhadas de forma intencional, planejada e em atividades contínuas. A afirmação a seguir, referente ao preparo para discutir o tema sexualidade, ilustra as recomendações sobre formas de abordagem:

Para garantir a coerência, ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola precisa estar consciente da necessidade de abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação permanente de todos os envolvidos no processo educativo (Brasil, 1997, p. 299).



Os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais são organizados em diferentes cadernos. A importância de discutir sobre o consumo de bebidas alcoólicas é enfatizada no caderno sobre Saúde (Brasil, 1988) e a abordagem sobre sexualidade no contexto escolar é tema de um caderno específico, sobre Orientação Sexual (Brasil, 1997). Em ambos é apontada a relação entre os dois temas e a relevância de que essa relação seja trabalhada em contexto escolar para a prevenção e a promoção de saúde. O trecho a seguir, sobre a transmissão de informações sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, pode ilustrar como a inter-relação é recomendada:

Poucos se lembrarão de usar camisinha quando estão bêbados, ou, por exemplo, sob o efeito de um alucinógeno. O trabalho de prevenção da Aids junto aos jovens implica, portanto, não só a abordagem franca e direta da sexualidade, mas também o debate aberto sobre as drogas (BRASIL, 1998, p. 329).

Em relação à abordagem sobre drogas, o álcool é destacado como a substância mais consumida, inclusive por adolescentes, como é apresentado no trecho a seguir:

O fato é que, no Brasil, as drogas lícitas representam mais de 90% dos abusos frequentes praticados pela população em geral. Os estudos disponíveis mostram que, entre os escolares, destaca-se também o uso de drogas lícitas: em primeiro lugar aparece o álcool, seguido pelo tabaco, por inalantes e tranquilizantes. (...) Em contradição com as práticas visíveis aos jovens e que permeiam o cotidiano de sua vivência social, os discursos de combate às drogas sugerem que elas são produtos ilegais e misteriosos e seus consumidores são os outros, marginais e traficantes, a serem excluídos do convívio social. "Não às drogas", neste caso, pode constituir-se em um discurso alarmante mas vazio, que não leva em conta os sentidos sociais do fenômeno, nem repercute sobre a capacidade de discernimento dos verdadeiros riscos" (Brasil, 1997, p. 272).

Outra crítica comum a como os temas educação sexual e uso de bebidas alcoólicas são abordados é o foco recorrente nos aspectos negativos, transmitidos em um tom de alarde sobre riscos: a abordagem sobre sexualidade muitas vezes se limita à preocupação com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez não planejada, e a abordagem sobre o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas é constantemente pautada pela apresentação de



possíveis consequências do uso em excesso como o envolvimento em acidentes, brigas, perda do controle sobre o corpo e sobre o próprio comportamento (inclusive a possibilidade de não usar o preservativo nas relações sexuais) e as consequências a longo prazo como a dependência e outros problemas para a saúde.

A transmissão de informações sobre o corpo, sobre a saúde e sobre a prevenção é sim, de grande importância, entretanto, é necessário questionar que essa ocorra de modo alarmista, normativo e prescritivo, sem que haja o tempo e o espaço necessários para o diálogo, para que possa ser reconhecido o contexto vivido pelos participantes e para que as discussões sejam inseridas e relacionadas a esse contexto, com a oportunidade para que eles falem sobre suas experiências, esclareçam suas dúvidas e participem ativamente (Meyer *et al.*, 2011).

Um terceiro ponto a ser considerado é como as concepções negativas, normativas e alarmantes reforçadas no contexto da escola contrastam com o modo como os temas são predominantemente representados em outros contextos da cultura. Por exemplo, entre amigos e no contato com os meios de comunicação, podem ser mensagens que enfatizam não os aspectos negativos, mas os inúmeros prazeres associados ao consumo de bebidas e também às práticas sexuais. Pinsky (2000), ao discorrer sobre os desafios das campanhas preventivas sobre o consumo do álcool nas escolas, problematiza sobre as mensagens recebidas pela publicidade:

A influência da publicidade no consumo tem, também, uma relação muito mais sutil do que a vontade de ir para o bar logo que se assiste a um comercial. É a imagem que se faz da bebida: a associação entre bebida e bons momentos, alegria, festa, relaxamento, sexualidade. Diante disso, o espaço para trabalhar com a “chata” da prevenção é radicalmente diminuído (Pinsky, 2009, p. 17).

É importante destacar, assim, como é reducionista que a discussão tanto sobre educação sexual quanto sobre o consumo de bebidas alcoólicas limite-se a informações biológicas, transmitidas em um tom alarmista e descontextualizadas



em relação aos fatores sociais, culturais e históricos que permeiam a compreensão sobre ambos os temas.

5.3. Políticas públicas e prevenção ao uso de bebidas alcoólicas no contexto escolar

A Política Nacional Sobre Drogas- PNAD envolve ações referentes à prevenção, ao tratamento, à recuperação e à reinserção social, à redução de danos e à redução da oferta. Em relação à prevenção, a importância da educação é ressaltada, como é possível identificar no trecho a seguir, que apresenta algum dos objetivos da PNAD:

Educar, informar, capacitar e formar pessoas em todos os segmentos sociais (...). As ações preventivas devem ser planejadas e direcionadas ao desenvolvimento humano, ao incentivo à educação para a vida saudável, acesso aos bens culturais, incluindo as práticas de esportes, cultura, lazer, a socialização do conhecimento sobre drogas, com embasamento científico, o fomento do protagonismo juvenil, da participação da família, da escola e da sociedade na multiplicação dessas ações (Brasil, 2005, p. 14;18).

Segundo Dalbasco (2011) e Ribeiro (2010), as abordagens educativas sobre o uso de bebidas alcoólicas e outras substâncias psicoativas no Brasil atualmente são pautadas, predominantemente, na compreensão do uso como um problema a ser evitado ou resolvido. O álcool e as outras substâncias são diretamente vinculados ao descontrole, ao perigo e à destrutividade, de modo que é posto como objetivo de tais abordagens que crianças e adolescentes aprendam a dizer “não” para que mais prejuízos e condutas desviantes não aconteçam.

Moreira, Silveira e Andreoli (2006) realizaram uma análise sobre os diferentes modelos de prevenção ao uso de bebidas alcoólicas e outras substâncias psicoativas, relacionando-os a diferentes posturas e compreensões sobre o tema. Os autores destacam como ainda é frequente o posicionamento de “guerra às drogas”, em que a transmissão de informações é atravessada pelo amedrontamento e pelo apelo moral. Já o modelo de educação para a saúde



busca introduzir a questão do uso de substâncias psicoativas em um contexto amplo, visando a responsabilização do indivíduo diante de suas escolhas e sua saúde. O modelo de promoção de saúde busca deixar a ênfase no que precisa ser evitado, para valorizar o que pode contribuir para a saúde e a qualidade de vida, com a potencialização das capacidades individuais e coletivas para lidar com a multiplicidade dos condicionantes da saúde. Tanto o modelo de educação para a saúde quanto o modelo de promoção de saúde incorporam a proposta de Redução de Danos, de modo a se contrapõem às concepções moralizantes, criminalizantes e patologizantes sobre a questão. Com a política de Redução de Danos, o foco deixa de ser a substância para que possam ser considerados de forma mais ampla tanto o sujeito, como sujeito de direitos, como a relação estabelecida entre o sujeito e a substância usada, com a valorização do reconhecimento e da autonomia. Segundo os autores, a proposta da inserção do paradigma da redução de danos no contexto escolar corresponde a “tirar o maniqueísmo do usar ou não usar substâncias psicoativas do centro das discussões, para poder desenvolver ações de promoção de saúde com toda a população escolar, sem qualquer forma de discriminação” (Moreira *et al.*, 2006, p. 813).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto escolar é situado como um espaço importante para intervenções que visem a prevenção e a promoção de saúde, privilegiado pelas políticas públicas de educação e saúde que vigoram no Brasil hoje (Dalbosco, 2011; Meyer *et al.*, 2011; Moreira *et al.*, 2006). Neste trabalho, buscamos identificar possibilidades de abordagens educativas relacionadas à educação



sexual e à prevenção ao uso de bebidas alcoólicas no contexto escolar, considerando a inter-relação entre ambos os temas.

A relevância da inserção da abordagem sobre o uso de bebidas alcoólicas em intervenções voltadas à educação sexual relaciona-se a como, em nossa cultura, há a associação entre o consumo de álcool e a maior desinibição, expressão de desejos e maiores possibilidades de ocorrerem aproximações e envolvimento sexuais. Na adolescência, em situações de lazer e sociabilidade, são comuns expectativas tanto em relação ao uso do álcool, quanto em relação às experiências sexuais (Bertoni *et al.*, 2009; Bogren *et al.*, 2007; Wade & Heldman, 2012). Nesse sentido, é importante que adolescentes encontrem espaços nos quais possam dialogar abertamente sobre esses temas, nos quais possam esclarecer dúvidas, receber informações e compartilhar ideias.

Tanto as questões referentes à sexualidade, quanto as questões referentes o uso de bebidas alcoólicas e outras substâncias, são predominantemente silenciadas no contexto escolar, ou abordada a partir de aspectos negativos. Nesse sentido, considerando como essas questões estão presentes nas experiências vividas por adolescentes hoje (Bertoni *et al.*, 2009; Bogren *et al.*, 2007; Laranjeira *et al.*, 2013; Malta *et al.*, 2011), ressalta-se a importância de que haja preparo dos educadores para construir espaços em que seus alunos possam dialogar abertamente sobre os temas, esclarecendo dúvidas, recebendo informações cientificamente fundamentadas e tendo a possibilidade de compartilhar ideias em um processo de construção de aprendizados, elaboração e ressignificação sobre as questões.

REFERÊNCIAS





Araújo, L. B. & Gomes, W. B. (1998). Adolescência e as expectativas em relação aos efeitos do álcool. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.11(1), 1-22.

Bertoni, N., Bastos, F., Mello, M. B., Malkuch, M. Y; Sousa, M. H., Osis, M. J. & Faúndes, A. (2009). Uso de álcool e drogas e sua influência sobre a prática sexual de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(6), 1350-1369.

Bogren, A., Kristjanson, A.& Wilsnack, S. (2007).The relationship between sexuality-related alcohol expectancies and drinking across cultures. *African Journal of Drug & Alcohol Studies*, v.6 (1), 1-16.

Brasil. (1997a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual. Brasília: SEF/MEC.

_____. (1997 b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Saúde. Brasília: SEF/MEC;

Cardoso, L. R. D. (2008). O consumo de álcool como fator de risco para a transmissão das DSTs/HIV/Aids. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v.35 (1), 40-45.

Cavariani, M. B., Oliveira, J. B., Kerr-Corrêa, F. & Lima, M. C. P. (2012). Expectativas positivas com o uso de álcool e o beber se embriagando: diferenças de gênero em estudo do Projeto GENACIS, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v.28(7), 1394-1404.

Dalbosco, C. (2011). Representações sociais de educadores de escolas públicas sobre situações-problema relacionadas ao uso de álcool e outras drogas. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Brasília: Universidade de Brasília, 228f.



- Demant J.(2009). When alcohol acts: An actor-network approach to teenagers, alcohol and parties. *Body & Society*,v. 15(1), 25-46.
- Donovan, J. E. & Molina, B. S. G. (2008). Children's introduction to alcohol use: Sips and tastes. *Alcohol: Clinical and Experimental Research*, v. 32(1), 108-119.
- Furlani, J.(2011) Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Laranjeira, R, Madruga, C.S., Pinsky, I., Caetano, R., Ribeiro, M. & Mitushiro, S.(2013). II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas - Consumo de Álcool no Brasil: Tendências entre 2006/2012. São Paulo: INPAD.
- Lioto, M. (2012). Felicidade engarrafada: bebidas alcoólicas em músicas sertanejas. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34.
- Maia, A.C.B. (2010). Conceito amplo de Sexualidade no processo de Educação Sexual. *Revista Psicopedagogia on line- Educação & Saúde*.
- Malta, D. C., Mascarenhas, M. D. M., Porto, D. L., Duarte, E. A., Sardinha, L. M.; Barreto, S.M. & Morais Neto, O. L. (2011). Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v.14 (1), 136-46.



- Meyer, D. E. E., Mello, D. F., Valadão, M. M & Ayres, J. R. C. M. (2011). “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22(6): 1335-1342.
- Pinsky I. (2009). *Publicidade de bebidas alcoólicas e os jovens*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Ribeiro, T. M. (2010). Do “você não pode” ao “você não quer”: a emergência da prevenção às drogas na Educação. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo.
- Rolando, S., Beccaria, F., Tigerstedt, C. & Törrönen, J. (2012). Firt drink: What does it men? The alcohol socialization process in differnt drinking cultures. *Drugs: Education, prevention and policy*, v. 19(3), 201-212.
- Ronzani, T. M., Paiva, F. S.; Cotta, J. M. O. & Bastos, R. R. (2009). Expectativas sobre os efeitos do uso de álcool entre adolescentes. *Psicologia em Pesquisa*, n. 3(1), 112-133.
- Stoner, S. A., George, W. H., Peters, L. M. & Norris, J. (2007). Liquid Courage: Alcohol fosters risky sexual decision-making in individuals with sexual fears. *AIDS Behavior*, n. 11, 227-237.
- Wade, L. & Heldman, C. (2012). Hooking up and opting out: negotiating sex in the firts year of college. In: Carpenter, L.& Delamater, J. *Sex for life: From virginity to Viagra, how sexuality changes throughout our lives*. New York University Press: New York.



Wolf, N. (1996). Promiscuidades. Rio de Janeiro: Rocco.

Vance, C. (1984). Pleasure and danger: towards a politics of sexuality. In: Vance, C. (Org.) Pleasure and danger: exploring female sexuality, Boston: Routledge & Kegan Paul. pp. 1-27.





RELATOS DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL





“DO SELFIE AO PUM!”: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Ana Carolina Sampaio Zdradek

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

anacarolinaestudosculturais@gmail.com

Natália Garcia Guerreiro

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

nataliagarcia Guerreiro@hotmail.com

Resumo

O presente relato de prática teve como objetivo convergir olhares com relação às práticas pedagógicas construídas por duas professoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, relacionadas às questões de gênero e educação para a sexualidade, frente a uma sociedade midiaticizada. O trabalho se insere nas teorizações produzidas na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, sob o viés pós-estruturalista. As escolas abarcadas neste estudo se situam no município de Rio Grande/RS. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Carlos Lorea Pinto com o subprojeto Interdisciplinar e Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller com o subprojeto Artes. Elencamos dois artefatos culturais como disparadores de discussão nas nossas salas de aula. No estudo foi questionada a produção de corpos femininos e masculinos na contemporaneidade, tendo em vista a emergência de alguns artefatos culturais como o *smartphone* e os livros infantis, que produzem saberes diferentes daqueles propagados para o disciplinamento da modernidade. Concluímos que para conseguirmos compreender a velocidade com que se dá a produção de saberes e a construção de significados é necessária uma nova atitude perante às questões de gênero na educação e ao tempo veloz que vivemos. Entendemos que a sociedade que vivemos é marcada pelo controle e caracterizada pela efemeridade, pelo consumismo e por avanços tecnológicos sem precedentes de acordo com uma análise baumaniana. Nesse contexto, a base de todas as relações parece estabelecer-se por meio da informação, da geração de conteúdo, seu consumo e compartilhamento. Dessa maneira a pesquisa coloca em destaque principalmente os modos de ser e aprender das crianças e dos/as jovens estudantes contemporâneos e a importância de abordar temas concernentes às relações sociais. Nosso estudo pode contribuir para ajudar a desconstruir e desnaturalizar algumas representações circulantes sobre identidades de gênero nas escolas do século XXI.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Imagem; Modernidade líquida; Pibid; Literatura.





Introdução

Problematizar a educação para a sexualidade na escola relacionada às questões de gênero resulta em refletirmos acerca das constantes transformações socioculturais que a sociedade contemporânea vem passando, assim como nas presentes configurações sociais que vêm forjando-se.

Considerando as questões mencionadas, este trabalho é correlato a práticas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2014 por duas professoras, dentro do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, nos subprojetos Artes e Interdisciplinar. O PIBID que tem por órgão de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que tem por objetivo promover uma troca de experiências entre escola e universidade.

Na busca pela troca de conhecimentos escrevemos este relato de experiência que pretende fazer um entrelaçamento das questões por nós vivenciadas concernentes à educação para a sexualidade na escola.

Este estudo se insere na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em uma abordagem pós-estruturalista. Nesse entendimento teórico encontramos:

Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-la numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada “virada lingüística”, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside sua força. (Silva, 1994, p.249)

Nesse sentido, vale ressaltar que esta compreensão questiona múltiplos ideários fundados na modernidade, os binarismos, as metanarrativas e toda compreensão universalizante e estruturante que tenta explicar o funcionamento do universo e do mundo social. Sibilia (2012) mostra que é interesse também a produção



dos corpos em nossa sociedade. Isto implica em um pensar e um investir constantes na maquinaria corporal.

Compartilhando experiências na escola: *O selfie*

Compreendemos o tempo que vivemos como uma era de avidez e pressa. Bauman (2001) caracteriza esta sociedade como *modernidade líquida*. Na ênfase sólida da modernidade o tempo era pensado de maneira linear e existia o imperativo dos produtores. Na ênfase líquida, a sociedade é caracterizada pelo imperativo do consumo, uma sociedade de consumidores. “Os consumidores são primeiro e acima de tudo acumuladores de *sensações*; são colecionadores de coisas apenas num sentido secundário e derivativo” (Bauman, 1999, p.91).

A tecnologia digital vem transformando os modos de viver e aprender na contemporaneidade, algo que tem interpelado muitos ambientes escolares é a questão do advento do *smarthphone* na escola. Autores/as como Sibilía (2012), Fischer (2001), Levy (1999), Lemos (2013), Bauman (2001) e Vorraber Costa (2009) tem levantado importantes questionamentos nesse sentido. As contribuições de Bauman (2001) no campo sociológico podem trazer ao ensino outros olhares, capazes de problematizar os diversos artefatos midiáticos existentes na atualidade e os efeitos desses na constituição dos desejos e perspectivas dos jovens estudantes. A prova de existência de Descartes – “penso, logo existo” – pode ser atualizada na contemporaneidade para “sou visto, logo existo”.

Imbuída dessas reflexões como professora e pesquisadora iniciaram as atividades dentro do subprojeto Artes no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, escola situada no município de Rio Grande/RS. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de Ensino Fundamental com faixa etária entre 13 e 17 anos. Pensar a



questão da imagem consumida na sociedade contemporânea se mostrou um viés produtivo de discussão para o campo das Artes Visuais e de outras áreas do saber.

Inicialmente foi proposta a reflexão sobre *selfie*, enquanto autorretrato e o suporte que o sustenta na contemporaneidade (fotografia digital). Mesmo com a divergência do grupo, tendo a maior parte dos estudantes demonstrado preferência pela fotografia digital, a grande maioria dos jovens reconhece a importância da autoimagem e da utilização desta na mídia, principalmente nos *sites* de redes sociais, porém afirmam que desejam ser vistos. Observou-se que a fotografia analógica era tida como um registro de um acontecimento muito importante e atualmente as fotografias digitais expressam situações banais do cotidiano, algumas fotografias inclusive estão sendo motivos de muitos acidentes, pois as pessoas colocam-se em situações de risco ao utilizarem a câmera frontal do telefone na tentativa de tirar uma fotografia de si mesmo - *selfie* em um determinado local.

A descartabilidade da imagem foi mencionada. A partir das problematizações compartilhadas em grupo, a turma foi convidada a realizar *selfies* individuais e coletivas sem manipulação de imagem e com câmera semiprofissional disponibilizada pela FURG. É importante mencionar a dificuldade dos meninos em participar da atividade, o que instiga a reflexão sobre as identidades gênero.

Os meninos demonstraram uma aparente dificuldade em lidar e registrar a própria imagem, isso talvez porque na nossa sociedade a imagem da mulher sobre muito mais investimento midiático do que a do homem. Nessa direção destacamos que:

Atualmente, os percursos tomados na construção dos corpos femininos remetem a constantes investimentos que reiteram a constituição de identidades, as quais reforçam representações e denominações de gênero. No caso das mulheres e das meninas, pode-se afirmar que a grande maioria dos discursos sociais e culturais dispostos tem reforçado o maciço investimento no embelezamento de seus corpos como atributos vinculados ao gênero feminino, os quais incitam a constante constituição/manutenção da feminilidade. (Beck, 2012, p. 153)





O excerto acima ajuda a compreendermos o motivo pelo qual pode ter sido mais fácil para as meninas realizarem a *selfie* do que para os meninos. Outra questão pode ser mencionada ao decorrer desta prática é a questão de que na turma existia um menino que pedia para nós o chamarmos de *The Voice Brasil*, o *The Voice* é um programa de televisão conhecido e vendido globalmente para diversos países, com relação a isso podemos perceber que compartilhamos significados globais na modernidade *líquida*. Após intensas reflexões em um portfólio a turma chegou a conclusões a respeito da rapidez da veiculação das imagens no ciberespaço.

Compartilhando experiências na escola: O pum

A temática da Literatura Infantil vem ganhando destaque no espaço acadêmico nos últimos anos. Alguns autores/as destacados/as a nível de exemplificação são: Guizzo (2011), Klein (2010), Oliveira, Pastana e Maia (2011), Felipe de Souza (2000, 2005), Xavier Filha (2011) e Ribeiro (2011).

A produção científica dos autores destacadas vem rompendo com alguns significados naturalizados ao longo da nossa sociedade, tais como o lugar do homem e o lugar da mulher. Segundo a autora:

Vários discursos – religiosos, médicos, filosóficos, literários – foram acionados colocando em circulação representações de gênero e sexualidade, geralmente baseados em concepções de uma natureza biológica, específica, reforçando, em alguma medida, a desigualdade entre mulheres e homens. (Felipe, 2000, p. 114)

Era esperado do homem que este fosse corajoso e vigoroso; a mulher devia ter pudor e discrição em suas ações e para com seu corpo. No entanto as identidades de gênero tem passado por mudanças ao longo da sociedade, o gênero como categoria social não é fixo e imutável. As identidades de gênero passam por cambiantes mudanças ao longo dos anos.

Com intenção de promover uma discussão reflexiva relacionada a constituição das feminilidades em sala de aula, foi levado o livro *Até as princesas soltam pum* de





Ilan Brenman e Ionit Zilberman (2008). Foi organizado um círculo com 25 alunos/as na faixa etária entre 9 e 10 anos. O PIBID proporcionou a interação entre licenciandos e professores na escola parceira *lócus* do subprojeto interdisciplinar. O nome da instituição é Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Carlos Lorea Pinto localizada no município de Rio Grande/RS.

No desenvolvimento da atividade primeiramente foi percebido um estranhamento por parte das crianças referente a história do livro que estava sendo narrada. Muitos risos e comentários entre meninos e meninas. Os meninos fizeram mais comentários e as meninas sentiram vergonha. O livro conta a história de uma menina que questiona o seu pai a respeito das princesas soltarem pum/flatulências. A menina chamada Laura tem em seu imaginário a princesa clássica, delicada e feminina. Sendo assim, não consegue conceber que beleza, delicadeza e as reações biológicas de seu corpo não caminham juntas. O livro trabalha a todo instante o conceito de *desconstrução* do que é ser menina.

Acreditamos que esta incursão na sala de aula movimentou aspectos talvez jamais explorados por eles. Scott (1995) e Louro (1999) apontam que o conceito de gênero desconstrói o ideário de que os comportamentos entre meninos e meninas sejam inatos, problematizando as relações de poder na produção dos sujeitos contemporâneos. Entendendo que são frutos de uma produção discursiva e de uma construção social histórica. Por isso destacamos que:

Vamos aprendendo desde muito cedo a ocupar os lugares sociais através de um complexo de forças e de processos que incluem instâncias como os meios de comunicação de massas, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, e que produzem, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver as masculinidades e feminilidades. (Magalhães, 2008, p. 54)

Dessa maneira acreditamos que é um desafio posto articular significados tão legitimados em nosso tempo dentro do contexto escolar. Como professores/as e pesquisadores/as promover uma educação que entenda o indivíduo em sua





complexidade de maneira não fragmentária é um atributo crucial. Tendo em vista as diferenças de cada um, sabemos este é um percurso longo. Mas levar estes questionamentos coloca em suspenso muitas verdades que até então tínhamos como intocáveis.

Considerações Finais

Quanto estudamos os meios de comunicação em relação às práticas pedagógicas escolares, pergunto se não poderíamos ir além de nossos “achados” sobre tantos modos de subjetivação experimentados por crianças, adolescentes e jovens diante das fascinantes imagens da mídia. Como responder a insistentes enunciados do senso comum, circulantes na escola, na mídia, também nas mesas de bar, sobre as imagens que substituem a palavra escrita, sobre jovens que não leem, sobre a escola que já não responde às exigências de seu tempo? (Bujes, 2012, p. 59)

Para finalizar é importante mencionar que os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero tem reverberado e problematizado grandes mudanças nas teorizações sociais referentes a esfera das Ciências Humanas.

Desejamos que fique expresso que existe uma produtividade muito grande ao trabalharmos com os artefatos culturais nesta perspectiva, ao unirmos nossas vivências no projeto PIBID estamos refletindo acerca da importância da compreensão de que as identidades de gênero são fabricadas em nossa sociedade. As vivências as quais entrecruzamos nossos olhares permitem que algumas possibilidades possam ser pensadas e refletidas para que possamos multiplicar sentidos, desestabilizar e (re) construir, por meio de caminhos e *descaminhos* na nossa prática em sala de aula.

Para uma educação para a sexualidade, para uma educação mais fecunda para a vida. Mesmo que esta se modifique a todo instante, é importante destacar que entendemos que não existem verdades e sim possibilidades, outras interpretações ao *devoir*.

Referências bibliográficas





- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, D. Q. (2012). *Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição de uniformes escolares infantis*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bujes, M. I. (2012). Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In K Saraiva , & F. Marcallo (Eds.), *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: ULBRA.
- Silva, T. T. Da (1994). O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In T. T. da Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp. 247-258). Petrópolis: Vozes.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Magalhães, J. C. (2008). *Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Xavier Filha, C. (2011). Era Uma vez uma Princesa e um Príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, 19 (2),591-60.



EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA, SIM ! MAS EM PARCERIA COM OS RESPONSÁVEIS / TUTORES DA CRIANÇA

Isabel Maria da Silva Matos Azevedo

PQND do Agrupamento de Escolas Teixeira Gomes – Portimão

franjoarte@hotmail.com

Resumo

A educação sexual na escola munirá as crianças, desde muito cedo de vocabulário, informações adequadas, corretas e de uma tomada de posição consciente perante atitudes assumidas pelos próprios e seus pares. Preparando-as assim para um desenvolvimento psicológico e físico em relação à sexualidade de forma esclarecida e atenta para informações erradas ou distorcidas.

Integrada no currículo escolar, trabalhada de forma interdisciplinar, em projetos ambiciosos e possíveis de concretizar. Onde os subtemas devem ir ao encontro de interesses dos alunos e problemas detetados.

A importância de ações de esclarecimento, aos responsáveis pela alertando-os para atos, costumes e atitudes exigidas à criança na infância que poderão colocar a criança numa situação de submissão a um predador sexual.

A violência no namoro é uma constante nas relações entre pares, em que o desrespeito pela privacidade do parceiro é visível.

Palavras-chave: sexualidade, respeito, responsabilidade, consciência e violência no namoro.

Fundamentação do trabalho desenvolvido com crianças em contexto escolar.

A educação sexual na escola tem ganho importância devido ao aumento de casos de crianças iniciarem uma relação sexual entre pares precocemente, de forma inconsciente e sem percorrer as diversas fases naturais do crescimento e maturação física e psicológica. Cabendo aos educadores e responsáveis pelo Tenro SER HUMANO em construção, orientar, preparar e esclarecer de forma saudável e faseada, alertando e ensinando como aceder a informação correta. Produzindo um conhecimento sadio e



preventivo de sentimentos dolorosos, problemas de saúde físicos e psicológicos permanentes e perturbadores de uma vida plena de felicidade e sucesso.

As influências externas e de grupo são aquelas que se tornam mais influentes e difíceis de orientar e esclarecer, pois regem-se por razões de foro social, cultural e tecnológico, que exigem às crianças um crescimento rápido e pouco consciente das situações a que estão sujeitas. A necessidade de viver e ser aceite pelos colegas e pares faz parte do crescimento e desejo das crianças, dos adolescentes que constantemente se expõem em locais públicos, em redes sociais sem se preocuparem com os perigos e confrontos que possam daí advir, a constante necessidade de desafio e rebeldia própria da criança, estudada por diversos autores / investigadores como:

Sigmund Freud que nos diz que a construção do sujeito passa por um conjunto de Estádios diferentes (Oral, Anal, Fálico, Latência e Genital) e que negligenciados trarão consequências na formação da personalidade do Individuo.

Erik Erikson, autor que aprofundou a teoria psicosssexual de Freud e os respetivos estágios. Acreditando e confirmando também a importância da infância no desenvolvimento da personalidade, mas contrariando a de Freud em relação ao período de desenvolvimento, considerando que a personalidade continuará a desenvolver-se para lá dos cinco anos de idade. Propondo oito estádios do desenvolvimento psicossocial, os quais a criança deve percorrer até à vida adulta tornando-se assim um ser humano preparado para a vida.

Jean Piaget defende que: o que separa o ser humano dos outros animais é a capacidade de ter um pensamento simbólico e abstrato. E o desenvolvimento cónico como um processo de sucessivas mudanças qualitativas (em género) e quantitativas das estruturas cognitivas. Defendendo que a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. Encarando as crianças como sujeitos ativos da sua aprendizagem.



Lev Vygotsky, desenvolveu a teoria socio-cultural do desenvolvimento cognitivo, em que a aprendizagem da criança acontece por um processo básico pelo qual a criança aprende em interação com os outros em sociedade e através de instrumentos ao seu alcance.

De acordo com os investigadores apontados anteriormente a relação sexual na infância é importante, saudável e recomendável, desde que esteja de acordo com as diversas fases do crescimento psicológico e físico da criança, logo o acesso a informação correta, credível e esclarecedora seja fundamental para a prática da sexualidade infantil.

A educação sexual deve ser integrada no currículo escolar não como disciplina específica, mas trabalhada de forma interdisciplinar, em projetos ambiciosos e possíveis de concretizar. Onde os subtemas devem ir de encontro aos interesses dos alunos e problemas detectados. Como defende Daniel Sampaio a escola deve apoiar e ou dar continuidade a um trabalho educativo que deveria começar em seio familiar. Logo cabe ao professor trabalhar em parceria com os pais, solicitando colaboração e partilha de ideias. Deve ser trabalhada nas diversas dimensões tendo sempre presente o desenvolvimento psicológico e físico do grupo com que se trabalha e não menos importante as ideias e valores de cada um.

Como educadores não demonstrar sentimentos e opiniões de crítica e sim de fiéis ouvintes, esclarecedores e com quem se pode falar de tudo ou quase tudo. Abertos e conscientes de que não são detentores de toda a informação e capazes de pedir ajuda sempre que não dominem ou não saibam como ajudar.

Proporcionar aos alunos momentos de reflexão e partilha onde tomem consciência acerca de:

- Uma aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afetividade;



- Uma atitude não sexista;
- Uma atitude não discriminatória face às diferentes expressões e orientações sexuais;
- Uma atitude preventiva face à doença e promotora do bem-estar e da saúde.

Trabalhar com os responsáveis pela criança, alertando-os para situações de embaraço e risco para a criança, como, o simples gesto de um cumprimento com recurso ao beijo, ao aperto de mão, que a criança recusa e pode ser embaraçoso para o acompanhante da criança, que por boa educação ou normas da sociedade, que de imediato repreende e força-a a praticar tal gesto. Poderá colocar a criança numa situação de submissão a um predador sexual.

A violência no namoro é uma constante nas relações entre pares, em que o desrespeito pela privacidade do parceiro é visível e à qual as escolas começam a estar atentas. Sendo responsabilidade de todos os intervenientes na educação e formação sexual da criança, proporcionar momentos de reflexão face a situações de risco. Através das quais as crianças, adolescentes e jovens possam identificar e perceber os diversos tipos de violência no namoro, como: Física, Sexual, Verbal, Psicológica e Social.

Proporcionar-lhes contacto e observação de situações de risco do conhecimento de casos reais / vivenciados e ou em filmes, seguidos de uma análise consciente na desconstrução de tais comportamentos e até mesmo dizeres populares, como por exemplo: “quanto mais me bates, mais gosto de ti;” “tem ciúmes, é porque gosta de mim.”

Trabalho de Projeto desenvolvido



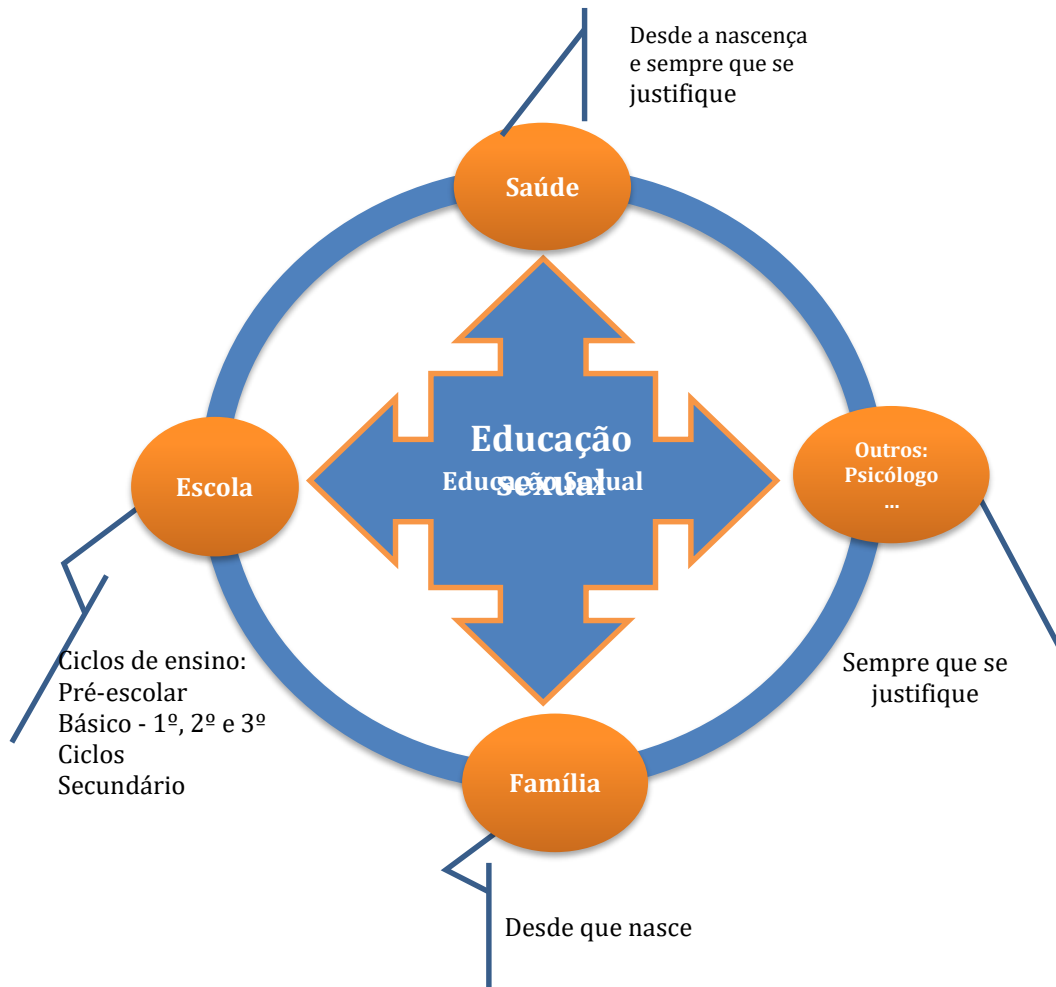


Figura 1 - os responsáveis pela educação sexual da criança

Como Professora / Educadora considero importante desenvolver trabalhos de projeto através dos é importante, preparar desde muito cedo indivíduos conscientes, capazes de recusar comportamentos não desejados ou que violem a dignidade e os direitos pessoais, atitudes sexistas e atitudes de prevenção de doenças transmissíveis



sexualmente e promotora de bem-estar e saúde. O que tem sido uma das preocupações em relação aos alunos a quem tenho toda a satisfação de ensinar e orientar nas diversas vertentes do Saber, Saber-estar e Saber-fazer. Orientando e preparando as aulas de acordo com temas atuais e de pertinência para o aluno. Este projeto foi iniciado com crianças do segundo ciclo e no quinto ano de escolaridade, em que foi feita uma primeira abordagem oral ao tema sexualidade, onde as crianças fizeram um registo partilhado via online, através do google DRIVE de vocabulário relacionado com o tema.

Neste registo surgiram diversos nomes que se referiam aos órgãos genitais femininos e masculinos bem diversificados e pouco adequados. Após uma reflexão e esclarecimento dos respetivos nomes dos órgãos genitais passou-se à observação de imagens impressas onde estavam representadas algumas manifestação de carinho, como: um beijo na face, duas crianças (de sexo oposto, do mesmo sexo) de mãos dadas, abraços entre várias crianças e outras. Através das quais os alunos tinham que descrever e dizer o que a imagem representava para si. Esta atividade decorreu numa aula de 90 minutos e em grupos de 2 alunos, todos os grupos falaram da sua imagem e no final foi registado no quadro uma reflexão final acerca de todas as imagens. Posteriormente e partindo dessa reflexão final os alunos desenvolveram uma banda desenhada.

No ano seguinte, 6º ano de escolaridade desenvolveram-se algumas ações de campanha com slogans relacionados com o namoro na adolescência. Para esta atividade, os alunos organizaram na disciplina de Português um conjunto de questões relacionadas com a relação a dois – o namoro. Após o levantamento e tratamento da informação foram criados slogans de texto e imagem a ser distribuídos pela escola e em tamanho reduzido oferecido aos alunos da escola e aos encarregados de educação. Nesta atividade deu-se início à violência no namoro, que será trabalhada de uma



forma mais profunda no 7º ano, onde serão desenvolvidos filmes de animação alusivos ao tema.

A seleção da forma de apresentação dos trabalhos realizados foram da autoria dos alunos.

E para um futuro próximo está a realização de sessões de parceria com os responsáveis / tutores da criança e a escola relacionadas com educação sexual. Que decorrerão em mesa redonda, onde todos os intervenientes poderão falar abertamente acerca de receios, constrangimentos e situações de preocupação em relação ao tema. Nestas mesas redondas estarão presentes professores, psicólogos e representantes da saúde escolar (enfermeiros). O resultado destas mesas redondas será pouco visível fisicamente, já que se destinam a proporcionar e a provocar uma mudança de atitude em a educação sexual na escola e na vida dos seus filhos/educandos.



EDUCAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Carolina Miranda do Amaral e Silva

Centro Educacional Uninter
caroldoamaralesilva@gmail.com

Renata Himovski Torres

Departamento de Execução Penal/DEPEN - PR
renatatorres@depen.pr.gov.br

Dalio Zippin Filho

Conselho Penitenciário de Estado do Paraná
zippin@terra.com.br

Resumo

Educação é um direito de todos e sua funcionalidade não é reduzida à transmissão formal de conhecimentos, é também um espaço público para promoção de cidadania. Desta forma, também dentro do Sistema Penitenciário é dever da educação favorecer a cultura dos direitos e promoção da diversidade, assim como, compreender os direitos sexuais e reprodutivos. O presente relato apresenta o conjunto de práticas em educação sexual dentro do Sistema Penitenciário no Estado do Paraná, para agentes penitenciárias, profissionais de saúde e mulheres privadas de liberdade que objetivou formar um espaço para a construção e transmissão do conhecimento sobre a sexualidade humana e o favorecimento e compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos. As práticas aconteceram em diferentes momentos, entre 2013 e 2015, contudo é um trabalho que está apenas iniciando, pois tem um longo caminho a percorrer. Através das práticas realizadas muito foi feito para superar a discriminação e combater a estigmatização de minorias sociais e sexuais, assim como promover saúde sexual e prevenir doenças. Para um trabalho eficaz em prevenção e promoção da saúde sexual, que respeite a igualdade de gênero, a multiculturalidade e a diversidade sexual, é necessário um esforço conjunto de poderes públicos, nacionais e internacionais, organizações não governamentais e agentes da sociedade civil no delineamento de ações, que tragam um trabalho colaborativo entre várias áreas do saber, integrando saúde em educação, e educação em saúde.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sistema Penitenciário; Mulheres privadas de liberdade; Agentes penitenciárias; Profissionais de saúde.



Introdução

Educação é um direito de todos, sua funcionalidade não é reduzida à transmissão formal de conhecimentos, é também um espaço público para promoção de cidadania. Com educação pode se superar os processos de discriminação socialmente estabelecidos, para transformar a realidade em sua diversidade (Lionço & Diniz, 2009) no combate a estigmatização de minorias sociais e sexuais.

Ao formar um espaço estratégico para a cidadania e transformação social, com a construção e transmissão do conhecimento, fabrica-se sujeitos e subjetividades (Junqueira, 2009). Desta forma, dentro do Sistema Penitenciário é dever da educação favorecer a cultura dos direitos e promoção do respeito e reconhecimento da diversidade, assim como compreender os direitos sexuais e reprodutivos (Silva & Zippin Filho, 2013).

Atualmente, no universo prisional, a sexualidade é considerada um grande problema, que afeta três grandes áreas: a Educação, a Saúde e a Segurança Pública. O indivíduo privado de sua liberdade social, não está privado de sua liberdade sexual. E assim como todos os cidadãos brasileiros, tem o direito de acesso à educação e à saúde, equivalentes aos fornecidos à população em geral, incluindo ações e programas preventivos. No entanto, observa-se que a assistência em saúde prestada à população detida não equivale àquela prestada à população em geral, mesmo que esta ainda seja deficitária (Reis & Bernardes, 2011), e o mesmo observa-se em relação à educação. Soma-se a isso, o fato de que as mulheres que cumprem penas criminais dentro das Unidades Penais, são em sua maioria, jovens advindas de extratos vulneráveis da sociedade, com baixa escolaridade e baixo acesso às garantias do exercício à cidadania.

O conjunto de práticas em educação sexual dentro do Sistema Penitenciário no Estado do Paraná, para agentes penitenciárias, profissionais de saúde e mulheres



privadas de liberdade objetivou formar um espaço para a construção e transmissão do conhecimento sobre a sexualidade humana e o favorecimento e compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos. As práticas apresentadas ao longo deste relato aconteceram em diferentes momentos, nas diferentes unidades prisionais femininas do Estado e na Escola de Direitos Humanos, de 2013 a 2015. Contudo, essas práticas não foram esgotadas, ainda há muito a ser feito dentro deste contexto. Acredita-se que, desta forma, seja possível superar a discriminação e combater a estigmatização de minorias sociais e sexuais, assim como prevenir doenças e promover saúde sexual.

Relato de práticas em educação sexual no sistema penitenciário do estado do Paraná

As práticas tiveram início em 2013, a partir da idealização de um projeto sobre a necessidade de um trabalho em sexualidade humana no Sistema Prisional do Estado do Paraná, do advogado criminalista Dálio Zippin Filho, então presidente do Conselho Penitenciário do Estado. À frente da coordenação dos projetos de saúde da Escola de Direitos Humanos, Renata Himovski Torres comprou a ideia e confiou em meu currículo para a execução das práticas.

Muito mais do que educação sexual, fez-se necessária a Educação para a Sexualidade. A ideia desde o princípio era que as práticas abordassem todos os assuntos relacionados à sexualidade e a sua expressão, algo que cubrisse os tópicos da educação sexual, mas também incluísse temas, como as relações, as atitudes face à sexualidade, papéis sexuais, relações de gênero, masturbação, informações sobre serviços de saúde, o treino na tomada de decisões e em comunicação.

Então, o primeiro passo foi promover um workshop para as agentes penitenciárias das prisões femininas, sobre autoestima e sexualidade feminina, durante as atividades do Outubro Rosa, em 2013. Buscou-se resgatar uma atitude positiva destas frente as suas próprias sexualidades, para então, poderem lidar de



maneira mais natural com a sexualidade das centenas de mulheres sob custódia. A atividade foi bem aceita pelas participantes, que tiveram conhecimento científico sobre a autoestima, o conceito de sexualidade apresentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) e o funcionamento sexual e a sexualidade feminina. Desta vivência, chamou a atenção o momento em foram indagadas sobre a autopercepção de sua própria genitália, pois muitas relataram não conseguir ver com 'bons olhos', diante da necessidade de realizarem a revista íntima em mulheres, em dias de visita nos presídios. Ao final as participantes pediram que mais atividades como esta fossem oferecidas.

Em 2014, os Mutirões de Saúde e Prevenção no Sistema Prisional começaram a tomar corpo, e as ações de saúde transformaram-se em uma oportunidade de levar a Educação Sexual às mulheres privadas de liberdade. Nestes mutirões eram oferecidos testes rápidos para HIV/Aids, Sífilis e Hepatites, dentro das unidades prisionais, por profissionais de saúde capacitados. Enquanto, estes testes aconteciam e havia a espera pelos resultados, as detentas eram convidadas a participar de oficinas. No primeiro mutirão com este formato, aconteceu uma oficina sobre autoestima, drogas e sexualidade, onde se debateu a importância da autoestima como um aspecto da sexualidade e na tomada de decisões. Foram mais de 70 mulheres que passaram pelas oficinas, divididas em 4 turmas com 15 a 20 mulheres. Muitas mulheres tiveram a oportunidade de abrir seus conflitos pessoais, e perguntar sobre questões pertinentes a sexualidade. Algumas conseguiram expor sua orientação sexual e sua identidade de gênero. O debate foi frutífero e ao final houve distribuição de preservativos femininos. Algumas mulheres foram escolhidas para participar do Dia da Beleza, onde ganharam um book fotográfico com alguns profissionais amadores e produção, com escova e maquiagem, realizada por estudantes do curso técnico do Senac, convidados a



participar do mutirão. Todos os profissionais envolvidos se emocionaram ao ver a realização e felicidade dessas mulheres ao final do dia de atividades.

Então, outro mutirão de saúde e prevenção foi realizado no início de 2015, na Unidade Feminina de Regime Semi-Aberto (CRAF). Desta vez, foi realizada uma oficina sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Comportamentos de Risco, para conscientizar as detentas sobre o tema, visto que os índices positivos nos testes rápidos encontrados nas unidades anteriores foram altíssimos, quando comparados aos índices apresentados por estudos na população geral. Os dados foram expressivos e precisam ser discutidos com a sociedade, uma vez que estas mulheres retornarão, em breve, às suas cidades, bairros e lares.

O tema foi trabalhado através de uma dinâmica, e posteriormente, um debate. Cada mulher recebeu um bilhete, com uma doença ou um comportamento sexual, podendo ser de risco ou saudável. Elas deveriam guardar para si o que havia no bilhete. Então, todas foram chamadas para uma dança, onde deveriam escolher um par, e ao longo da música fazer 3 trocas de pares. Ao final, sentadas em círculo cada uma apresentaria o que havia em seu bilhete, discutiríamos a questão do comportamento sexual e a transmissão. Um material didático sobre DST foi preparado e apresentado para cada uma delas em um tablet. Quando indagadas sobre a necessidade do uso de camisinha para o sexo oral, muitas mostraram estar conscientes da necessidade, mas nem sempre fazem esse uso, principalmente, em relações de compromisso e longo tempo. Foram distribuídos preservativos femininos e masculinos, pois algumas iriam passar o final de semana com a família (Portaria). Chamou a atenção a curiosidade levantada pelo preservativo feminino, pois muitas relatam vontade de querer provar.

Outro ponto é levantado para se pensar em práticas futuras. O preservativo feminino é a única forma de proteção para a prática sexual entre mulheres. Diante das



diversas formas de expressão da sexualidade, não é novidade que a homossexualidade esteja tão presente neste cotidiano, onde é vista em muitos casos como uma homossexualidade situacional. Cunha (1994), configura a cultura prisional feminina em dois fenômenos: as pseudofamílias e a homossexualidade, como mecanismos de suporte psicológico. A configuração do comportamento das mulheres encarceradas é uma extensão dos padrões relacionais extramuros. Entre galerias, alas, blocos e celas formam-se pseudofamílias, onde facilmente encontram-se mulheres que ocupam papéis de avós, mães, filhas e irmãs. As celas são chamadas de casa, as presas as decoram da melhor maneira possível. E, a homossexualidade acaba por refletir o padrão sexista e heteronormativo da sociedade, e a relevância estrutural do afeto familiar para a construção da identidade feminina.

A imensa maioria das mulheres ao serem privadas de liberdade são expostas ao abandono de seus maridos ou namorados. Esta condição singular vivida dentro das penitenciárias femininas permeia os envoltimentos homoafetivos, como uma consequência do abandono e da impossibilidade de uma relação heteroafetiva. Dentro da vida intramuros, as relações homoafetivas pautam-se na exacerbação da amizade entre as mulheres, pois as presas apresentam comportamento muito forte de companheirismo para superar as adversidades do encarceramento. Ao encontrar alguém que demonstre apoio psicológico, comunicação, delicadeza, amor e cuidados as relações afetivas se entrelaçam, ganham força e solidez num ambiente tão inóspito quanto o cárcere.

A homossexualidade situacional deve ter um lugar de destaque nas discussões sobre o universo das mulheres encarceradas. Muitas mulheres ao serem encarceradas atravessam um fenômeno explícito de transformação da sua sexualidade, passam a ser reconhecidas como um sujeito masculino, adaptam vestuários e gostam de ser chamadas



por nomes masculinos, passando ao tratamento diferenciado pelas outras mulheres, que ainda mantêm-se “femininas”.

No cotidiano prisional nota-se, que as relações entre as presas possuem um caráter heteronormativo, as meninas que se vestem e apresentam comportamento masculino são disputadas, e àquelas meninas com características bem femininas, esteticamente mais aceitas, consideradas bonitas, têm maiores chances de constituírem casais. Situação corroborada pelo estudo de Barcinski (2012), que apresenta as relações homossexuais com caráter não-normativo, pois os padrões e as formas que sustentam essas relações são claramente heteronormativos. É como se a transgressão à norma se desse somente, pela escolha da parceira do mesmo sexo, entretanto, a maneira como se vive a experiência homossexual reproduz a normatividade dos papéis socialmente designados a homens e mulheres. As presas apresentam discursos e práticas que reproduzem a violência e a hierarquia, que caracterizaram suas relações heterossexuais extramuros. Em contraste, às mulheres não masculinizadas caberiam as funções de atenção, cuidado e manutenção do espaço doméstico, socialmente consideradas funções femininas (Gilligan, 1982; Miller, 1986).

Com toda essa análise e informações levantadas, pensamos que seria a hora de oferecer suporte científico aos profissionais de saúde do Sistema Penitenciário, para melhor lidarem com as situações cotidianas, quebrarem seus estigmas e preconceitos e instrumentalizá-los para repensar suas práticas no sentido de prevenir e promover saúde sexual naquele ambiente. Então, em junho de 2015, foi realizada uma oficina para capacitação de profissionais de saúde do Sistema Prisional sobre Gênero, Orientação Sexual e Sexualidade.

O material didático abordou uma profunda reflexão sobre a importância da sexualidade na constituição da identidade do ser humano, passando pelo conceito de sexualidade e o funcionamento sexual, chegando a essencialidade do desenvolvimento



total da sexualidade, respeitando os direitos sexuais e reprodutivos. Então, foi abordado sexo e gênero, trazendo o construto social do binarismo hierárquico, que rege uma sociedade sexista. Passou-se pela abordagem do papel sexual (Identidade de Gênero + Identidade Sexual + Comportamento Sexual) para enfim, chegar-se a orientação sexual. A orientação sexual foi apresentada de forma a se desconstruir rótulos, inclusive da homossexualidade situacional, e compreender a fluidez e dinamicidade do assunto.

A categorização faz parte da modernidade, onde designa-se uma categoria desviante para, em seguida, criar seu corolário, neste caso a heterossexualidade. Para Dias & Silva (2009), o discurso sobre o corpo construído pela *scientia sexualis*, o qual associa a dinâmica dos jogos e prazeres sexuais à reprodução, instituiu o heterossexismo. E ao se considerar a heterossexualidade como um padrão natural e normal, toma-se como referência algo inato e instintivo, sem precisar ser ensinada ou aprendida (Silva & Zippin Filho, 2013). Conseqüentemente, o que foge da determinação ortodoxa reprodutiva é tido como excluído da sociedade 'normal e sadia' (Foucault, 2002). Assim é vista a homossexualidade e as diversas formas de expressão da sexualidade.

A orientação sexual de uma pessoa descreve o gênero de preferência pelo qual se sente sexualmente atraída, e isto pode incluir a atração romântica e emocional. Tradicionalmente, há 3 orientações distintas: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade. Contudo, atualmente, muitos pesquisadores trazem que a orientação sexual faz parte de um *continuum*, ou seja, é fluída e pode mudar ao longo da vida. É um conceito psicológico, experienciado na mente através de desejos, anseios e fantasias.

É importante conhecer os conceitos de identidade sexual e comportamento sexual, onde a identidade sexual é auto-percepção do indivíduo do gênero pelo qual se



sente sexualmente atraído, e isso difere de orientação sexual por estar mais relacionada ao sistema de educação e crenças. Já comportamento sexual diz respeito às atividades praticadas a fim de facilitar ou experienciar a resposta sexual, e pode ter outros fins que não sejam o desejo e atração sexual (Rossi & Dean, 2012).

Caso esses 3 conceitos fossem congruentes em todas as pessoas, talvez facilitasse categorias fixas para classificação da orientação sexual, todavia, não é assim que acontece. O indivíduo pode ter preferência por um gênero, mas também pode se sentir atraído por outro. Pode ter desejo com indivíduos do mesmo gênero, mas ter uma auto-percepção heterossexual para corresponder as expectativas sociais e familiares. Ainda, o indivíduo pode ter orientação e identidade heterossexuais, mas se comportar como homossexual em relações por poder e status, como acontece, comumente, nas prisões.

A classificação em categorias fixas pode ser um entrave, além é claro do fato de muitos não quererem 'abrir' essa questão. Realmente, a orientação sexual deve ser vista como algo fluido e mutável. E aí perguntei aos profissionais presentes na sala, devemos ver a homossexualidade nas prisões como algo situacional? Não estaríamos, novamente, remetendo a rotulações sem a perceber com um *continuum*? Os questionamentos levantaram discussões muito ricas, onde a principal indagação foi a formação da orientação sexual.

Assim, expliquei sobre os determinantes da orientação e da identidade sexual ainda serem motivo de muitos debates, todavia, há influências genéticas, biológicas, do desenvolvimento e ambientais, que remetem a multifatorialidade. Existem 3 métodos para avaliação da orientação sexual (Rossi & Dean, 2012): Kinsey-Scale (1948), Klein Sexual Orientation Grid (1978, 1980, 1985), Coleman's Model for Clinical Assessment of Sexual Orientation (1987). Naquele momento apresentei aos profissionais a Escala Kinsey, o que já levantou o debate sobre não apresentar a



orientação sexual em categorias fixas, mas sim, através de diferentes graus de uma ou outra característica extrema. Isso abre espaço para outras formas de expressão, contudo, limita-se apenas a medir o comportamento sexual. Acredito que isso já seja um grande avanço dentro deste contexto. Para outro momento, que ainda não foi marcado, mais pedido pelos profissionais à direção da Escola de Direitos Humanos (atual ESPEN), será apresentado a grade de Klein, onde temos a avaliação de sete aspectos relacionados a orientação sexual divididos em passado, presente e o ideal. E o Modelo de Coleman, que traz 9 esferas para a avaliação clínica da orientação sexual, conferindo a ideia de fluidez como parte de um *continuum*.

Este conjunto de práticas que aconteceram em diferentes momentos, dentro do Sistema Prisional, e contou com o esforço e a dedicação de vários profissionais. Essas práticas não foram esgotadas, estão apenas em seu início. Aqui a ênfase ficou em uma parte apenas, que abordou a Educação Sexual, em diferentes temas, diferentes públicos e com um objetivo comum, a compreensão e vivência dos direitos sexuais e reprodutivos em sua totalidade, em um contexto desprovido de dignidade.

Considerações finais

O conjunto de práticas em educação sexual dentro do Sistema Penitenciário no Estado do Paraná, para agentes penitenciárias, profissionais de saúde e mulheres privadas de liberdade conseguiu concretizar o início de um trabalho para o favorecimento e compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos em sua completude. A transmissão do conhecimento foi e está sendo feita, a medida que este trabalho não foi esgotado. Há um longo caminho a desbravar e percorrer dentro deste contexto.

Muito foi feito para superar a discriminação e combater a estigmatização de minorias sociais e sexuais, assim como promover saúde sexual e prevenir doenças, mas ainda não é o suficiente. Para um trabalho eficaz em prevenção e promoção da saúde



sexual, que respeite a igualdade de gênero, a multiculturalidade e a diversidade sexual, é necessário um esforço conjunto de poderes públicos, nacionais e internacionais, organizações não governamentais e agentes da sociedade civil no delineamento de ações, que tragam um trabalho colaborativo entre várias áreas do saber, integrando saúde em educação, e educação em saúde.

A educação é capaz de formar agentes da mudança social, e só assim é possível transformar a regra social. Portanto, é importante estabelecer conexões e criar espaços para novas formas de diálogo, passando por transformações mais amplas no pensamento e na prática, com uma postura mais includente, menos preconceituosa e mais compreensiva em relação às questões cotidianas do universo prisional. O esclarecimento, através de informações atualizadas e baseadas em conhecimento científico, torna-se essencial para que se reconheça a importância da sexualidade na constituição do ser humano e do respeito a diversidade da sexualidade humana e suas diversas formas de expressão.

Referências bibliográficas

- Barcinski, M. (2012). Expressões da homossexualidade feminina no encarceramento: o significado de se "transformar em homem" na prisão. *Psico-USF*, 17 (3).
- Cunha, M.I. (1994). *Malhas que a reclusão tece: questões de identidade numa prisão feminina*. Lisboa: Gabinete de Estudos Jurídico-Sociais.
- Dias, C.C.N. & Silva, V.C. (2009). Segregação, contaminação e utilização do corpo como espaço: A posição dos homossexuais na nova figuração do poder nas prisões paulistas. In *33º Encontro ANPOCS*. Acedido em Janeiro 20, 2015 em http://www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/gt_8__crime_violencia_e_punicao__Camila_Nunes_e_Valter_Cardoso_da_Silva_1_.pdf



Foucault, M. 2002. *Os anormais: curso no College de France*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1974-1975).

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Junqueira, R.D. (2009). Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, EdUnB.

Lionço, T. & Diniz, D. (2009). *Qual a diversidade sexual nos livros didáticos brasileiros?* In: T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, EdUnB.

Miller, J.B. (1986). *Towards a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.

Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*. Porto Alegre: Artmed.

Reis, C.B. & Bernardes, E.B. (2011). O que acontece atrás das grades: estratégias de prevenção desenvolvidas nas delegacias civis contra HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3331-3338.

Rossi, R. & Dean, J. (2012). *Sexual Orientation*. In: P.S. Kirana, F. Tripodi, Y. Reisman, & H. Porst (Eds), *The EFS and ESSM Syllabus of Clinical Sexology - ESSM Educational Committee*. Amsterdam: Medix.

De 5 a 7 de novembro de 2015



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Silva, C.M.A. & Zippin Filho, D. (2013). Direitos sexuais das pessoas privadas de liberdade: acesso à justiça e segurança cidadão. *Revista Digital do Instituto dos Advogados Brasileiros*, 17, 29-44.





GEMIS: A EXPERIÊNCIA COLETIVA DE REFLEXÃO SOBRE AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DO JORNALISMO

Fernanda Nascimento

Mestra em Comunicação Social (PUCRS)

fn.imprensa@gmail.com

Pâmela Stocker

Doutoranda em Comunicação Social (UFRGS)

pamelastocker@gmail.com

Jessica Gustafson

Pós-Graduanda em Gênero e Sexualidade (UERJ)

je.g.costa@gmail.com

Débora Fogliatto

Jornalista (PUCRS)

dedefogliatto@gmail.com

Resumo

As experiências educativas realizadas pelo Gemis ao longo de 2014 e 2015 podem ser divididas em duas frentes: 1 - atividades promovidas pelo próprio grupo; e 2 - ações realizadas por universidades, coletivos ou entidades com a participação de integrantes do grupo enquanto convidados. As atividades realizadas pelo grupo são denominadas "Rodas de Conversa" e têm como proposta o diálogo horizontal sobre temáticas que envolvem gênero, mídia e sexualidade. As três Rodas de conversa promovidas entre 2014 e 2015 abordaram as temáticas: "Vivências transexuais na mídia", "Os feminismos na mídia" e "Educação para a diversidade". Na segunda frente de atuação, o grupo realiza palestras e participações como convidado em disciplinas e em semanas acadêmicas universitárias, não somente de faculdades de Comunicação Social, mas de outras áreas do conhecimento. Ao todo, o Gemis participou como convidado em 13 oportunidades, tendo envolvidos nove integrantes do grupo e três ex-integrantes, em quatro universidades de Porto Alegre e de cidades da região metropolitana, como São Leopoldo e Novo Hamburgo.

Palavras-chave: Gemis; Gênero; Sexualidade; Comunicação Social; Ensino.



Introdução

O grupo Gemis – Gênero, Mídia e Sexualidade, nasceu a partir de conversas informais entre três amigos jornalistas sobre as representações de pessoas LGBTQs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) na imprensa. A discussão começou no dia 9 de abril de 2014, quando foram publicadas notícias no site dos jornais Diário Gaúcho e Zero Hora a respeito da agressão sofrida por Natália Rios, mulher transexual que estava saindo de uma festa na Zona Leste de Porto Alegre e foi brutalmente agredida.

As reportagens a tratavam como uma pessoa do gênero masculino, classificando-a como um homem homossexual e menosprezando sua identidade de gênero, em frases que a classificavam como: “homossexual que usa roupas femininas” e que ela era “conhecida como Natália entre amigos”. A matéria ainda informava que a lesão mais grave sofrida por ela, um politraumatismo craniano, havia sido provocada por uma pedra e que “ele” (Natália) poderia ter “caído sobre ela”, sem considerar uma possível agressão e a possibilidade de a pedra ter sido usada como arma para isso.

Percebeu-se, a partir deste episódio, o quanto o jornalismo é atrelado às fontes oficiais, os chamados “definidores primários”, que dirão o ângulo a ser tratado em cada caso (Hall, 1993). No caso de Natália, devido à falta de especificações em boletins de ocorrência e à falta de preparo policial, os jornais acabaram reproduzindo estigmas e transmitindo informações errôneas. Após forte pressão via redes sociais, essa matéria específica foi alterada e publicada de forma mais adequada na versão impressa da Zero Hora, no dia seguinte. Na situação, o jornalista responsável afirmou que havia seguido o que lhe foi informado pela polícia e pela família, que não aceitava bem a identidade de Natália.

A mobilização em torno desse episódio trouxe à tona a vontade de continuar problematizando matérias como essa, visando uma mudança positiva no jornalismo



nesse sentido. Os três fundadores do Gemis, Débora Fogliatto, Fernanda Nascimento e Samir Oliveira trabalhavam em veículos da capital na época e decidiram formar um grupo para debater as abordagens da mídia sobre questões de gênero e sexualidade. Desde então, tornaram-se ainda mais atentos às formas como as pessoas LGBTQs são representadas na mídia, entendo que esta construção não depende apenas da vontade individual dos jornalistas, mas é resultado tanto da formação acadêmica, que não aborda ou invisibiliza tais questões, como da cultura ainda preconceituosa e insensível às diferenças na qual estamos inseridos.

Com a proposta de trazer a tona o debate a respeito das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade, o Gemis agrega pessoas do campo da comunicação e interessadas na discussão. Atualmente, são 16 jornalistas, estudantes, militantes e pesquisadores que voluntariamente participam do coletivo, atentos à forma como as questões LGBTQs e de direitos das mulheres são abordadas pela mídia. Não se trata de uma ONG ou entidade oficializada, mas sim de um grupo de pessoas espontaneamente comprometidas com as atividades.

2 Descrição da experiência realizada em diferentes espaços educativos

As experiências educativas realizadas pelo Gemis ao longo de 2014 e 2015 são diversas e se inserem em diferentes espaços. Em termos gerais, estas experiências podem ser divididas entre atividades promovidas pelo próprio grupo e ações realizadas por universidades, coletivos ou entidades com a participação de integrantes do grupo enquanto convidados.

As atividades realizadas pelo grupo são denominadas “Rodas de Conversa” e têm como proposta o diálogo horizontal sobre temáticas que envolvem gênero, mídia e sexualidade. A metodologia de análise inclui a apresentação do tema por dois ou mais convidados e a troca de informações entre o público presente. Os encontros



foram realizados aos sábados, no espaço cultural Aldeia e na Casa de Cultura Mário Quintana, ambos na região central de Porto Alegre, com entrada franca e média de público de 30 pessoas – em sua maioria, estudantes universitários.

O tema da I Roda de Conversa, realizada em novembro de 2014, foram as “vivências transexuais na mídia”, apresentado pelos transativistas Luisa Stern – integrante do Gemis desde a fundação – e Eric Seger – que posteriormente passou a integrar o coletivo. No segundo encontro, em março de 2015, “os feminismos na mídia” foram debatidos pelas feministas Claudete e Cláudia Campos (Figura 1).



Foto: Camila Cunha

Figura 1
II Roda de Conversa Gemi

Em abril, no encontro sobre Educação para a Diversidade, os convidados foram os pesquisadores Jessica Moraes e Gustavo Passos.

Houve ainda uma Roda de Conversa em comemoração ao Dia Nacional da Visibilidade Lésbica, realizada em parceria com a Liga Brasileira de Lésbicas. O tema “Lesbianidades na mídia” foi debatido na Federação dos Empregados no Comércio de Bens e Serviços do Rio Grande do Sul (Fecosul), no Centro da Capital.



Além das rodas de conversa, o grupo têm atuado realizando palestras e participações como convidado em disciplinas e em semanas acadêmicas universitárias, não somente de faculdades de Comunicação Social, mas de outras áreas do conhecimento. Ao todo, o Gemis participou como convidado em 13 oportunidades, tendo envolvidos nove integrantes do grupo e três ex-integrantes, em quatro universidades de Porto Alegre e de cidades da região metropolitana, como São Leopoldo e Novo Hamburgo.

Em 2014, o grupo participou do Seminário NupSex, promovido por integrantes da faculdade de Psicologia da UFRGS, da Semana Acadêmica de Comunicação da Unisinos e da Semana da Diversidade da ESPM. Este ano, as palestras aconteceram na Semana Acadêmica dos Cursos de Comunicação Social da Feevale, na III Semana da Diversidade Sexual e de Gênero da faculdade de Comunicação Social e Biblioteconomia da UFRGS, no II Ciclo de Debates sobre Diversidade Sexual e de Gênero da PUCRS, na Semana da Comunicação da UFRGS, na I Semana da Diversidade Sexual da Biologia da UFRGS, na Semana do Jornalismo da ESPM e na palestra “A Relação da Mídia com Gênero e Sexualidade”, promovida pelo Centro Acadêmico de Comunicação da PUCRS (Figura 2).





Foto: Divulgação

Figura 2
Palestra “A Relação da Mídia com Gênero e Sexualidade”

As temáticas abordadas pelos integrantes do grupo problematizaram, ao mesmo tempo, questões envolvendo gênero e sexualidade na mídia e temáticas específicas propostas pelos eventos ou apresentadas pelos próprios integrantes do coletivo, a partir de suas especificidades de vivências e de pesquisas.

Para o jornalista e co-fundador do Gemis, Samir Oliveira, a experiência tem um caráter “revolucionário”:

Compartilhar minhas experiências profissionais e pessoais com os estudantes nas universidades e ouvir seus questionamentos e suas urgências é uma verdadeira recarga de boas energias. Mesmo com tensionamentos, é um processo revigorante. O Gemis, de certa forma, faz um trabalho revolucionário ao colocar os jornalistas, enquanto categoria, no mapa do movimento social LGBT.

Na mesma direção, Mayara Bacelar, jornalista e estudante de Ciências Sociais, também aponta a troca de experiências profissionais e pessoais como fundamental no processo:

Senti que consegui passar aos estudantes um pouco da minha experiência e conhecimento de jornalismo, gênero e política, temas que, interseccionados, carecem de atenção dentro das



universidades. Saí de lá recompensada, pois é gratificante analisar a mudança no perfil dos universitários. Percebi o quanto os jovens estudantes estão mais engajados na busca por informações em temas sociais, principalmente referentes ao feminismo e sexualidade em geral. Contribuir com um processo que pode resultar em uma nova geração de comunicadores mais atentos à diversidade é muito recompensador, na medida em que há uma perspectiva de comunicação social menos preconceituosa e mais plural.

A advogada Luisa Stern, mulher transexual e militante dos direitos LGBTs, relata que sua participação tem buscado contribuir para redução de desigualdades nas representações desta parcela da população:

A existência do GEMIS e as atividades desenvolvidas possibilitam que se consiga entrar em espaços acadêmicos e redações de alguns veículos com uma nova abordagem sobre as questões de gênero, de um modo geral, e os aspectos relativos às identidades das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans de um modo especial, de maneira mais correta e em consonância com o que é prioridade para os movimentos sociais, de uma forma que nunca havia sido realizada antes.

Por sua vez, a estudante de Jornalismo, Carolina Hickmann, aponta o compartilhamento de ideias como passo fundamental na construção de uma comunicação mais plural:

Participar de uma troca de ideias com alunos da universidade é a chance que se tem para somar e compartilhar vivências. A circulação de pensamentos, nesses eventos, contribui para o avanço do grupo e dos futuros jornalistas, publicitários, relações públicas. O mais legal de tudo isso é podermos somar saberes e ampliar conhecimento com cada discussão, palestra, roda de conversa, etc.

Estes relatos expõem como estudantes, profissionais e pesquisadores da Comunicação Social e de outras áreas do conhecimento percebem a importância de dialogar sobre e gênero e sexualidade nos diferentes espaços que constroem a mídia e, em especial, nas universidades – locais de formação por excelência.

Considerações finais

O consenso sobre o funcionamento da sociedade ajuda a demarcar as





fronteiras entre norma e desvio, entre o legítimo e o ilegítimo (Traquina, 2002). É por meio de mapas culturais (Hall, 1997) do mundo social que os jornalistas conformam sua visão sobre a sociedade e tornam perceptíveis para a audiência os acontecimentos.

Nessa direção, a mídia tem representado, de modo geral, os pontos de vista conceituais da sociedade sem a demonstração de rupturas quando o assunto são as pautas LGBTs. Quando elas existem, ou são ignoradas ou são tratadas de forma negativa. Para Hallin (1986), trata-se da esfera do consenso, região na qual os jornalistas não se sentem compelidos a apresentar pontos de vista opostos, assumindo um papel legitimador e conservador, protegendo esses valores e concepções tradicionais.

Desde a publicação que motivou a criação do Gemis, como em tantas outras notícias que vêm sendo veiculadas desde lá, não há ruptura no que se refere às representações LGBTs nos veículos tradicionais e não há espaço para as vozes não-oficiais. Nessa direção, a promoção e participação do Gemis em rodas de conversas, palestras e outros eventos atua no sentido de borrar essas fronteiras, trazendo novos mapas possíveis e novas possibilidades de enquadramentos para a questão.

Assim, a invisibilidade dos processos e das problemáticas no jornalismo - que ocorrem devido à ênfase sobre os acontecimentos (Traquina, 1988), passa a ser questionada e subvertida junto aos acadêmicos de comunicação social, futuros produtores de notícias. É nesse processo de troca e desconstrução coletiva em espaços de formação que o Gemis atua, procurando contribuir na ampliação do debate e problematização do jornalismo como construção social da realidade.

O depoimento da estudante de jornalismo Carolina Utech Kieckhoefel, após participar de uma palestra sobre Gênero, mídia e sexualidade em sua universidade, ilustra o quanto a abordagem dessas temáticas é importante para a formação dos



comunicadores:

Que palestra incrível! Parabéns, Comunicação Feevale pelo tema escolhido. Sinto-me orgulhosa em estudar numa faculdade que discute gênero e sexualidade de forma tão transparente, justa e plural. Caras palestrantes, vocês foram bárbaras, sábias, educadoras e inspiradoras! Saio hoje da faculdade motivada a fazer da minha futura profissão um instrumento transformador da sociedade.

Assim como Carolina, os estudantes demonstram uma grande vontade de serem atores na qualificação da comunicação, o que reforça a necessidade de abrir cada vez mais espaços para discussão destas temáticas. Nessa perspectiva, conseguir adentrar no espaço das universidades para discutir a temática de gênero, sexualidade e mídia por meio de palestras e eventos mostra-se profícuo, principalmente por se tratar de interação e troca direta com futuros jornalistas, publicitários e relações públicas. A inserção e problematização destes temas na formação dos estudantes pode ser o primeiro passo para que futuramente tenhamos uma comunicação mais sensível e informada para tratar com a diferença.

Referências bibliográficas

Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Org.), *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University.

Hall, S. et al. (1993). A produção social das notícias: o mugging nos media. In N., Traquina (Org.), *Jornalismo: questões, teorias e “estórias”* (pp. 224-248). Lisboa: Veja.

Hallin, D. C. (1986). *The “Uncensored War”: The Media and Vietnam*. New York: Oxford University Press.





III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

Traquina, N. (2002). *Jornalismo*. Lisboa: Quimera.

Traquina, N. (1988). "As notícias". *Jornalimos, Revista de Comunicação e Linguagens*,
8.





MOSTRA CULTURAL DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA POSSIBILITADORA DE DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

Thaís Daltoé

*Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.
Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola -
GESE
thaisdaltoe@hotmail.com*

Júlia Gabriela Azevedo Beck

*Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
Bolsista de Iniciação Científica CNPq no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE
juliaazevedo95@hotmail.com*

Paula Regina Costa Ribeiro

*Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE Universidade Federal do Rio Grande -
FURG
pribeiro.furg@gmail.com*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada nos anos de 2014 e 2015, como participantes da organização da Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, realizada pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, envolvendo Escolas Municipais e Estaduais do município de Rio Grande. Os/as alunos/as do 4º ao 9º do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universitários são convidados/as a participar da Mostra Cultural enviando trabalhos para diferentes categorias - slogan, desenho e poesia - a fim de fazer com que as temáticas de gênero e sexualidade envolvendo o enfrentamento à homofobia, equidade de gênero, igualdade de direitos, dentre outros, estejam presentes nas discussões abordadas em sala de aula, trazendo a tona assuntos que muitas vezes não são trabalhados por não serem considerados parte integrante do currículo escolar. Neste ano de 2015, a Mostra Cultural está em sua terceira edição, e percebemos que de um ano para o outro houve mudança significativa, os/as professores/as se mostram mais interessados/as em buscar informações sobre esses temas, procurando cursos e materiais oferecidos pelo Grupo de Pesquisa. Vê-se o quanto o evento é um movimento importante, não somente para alunos/as das instituições participantes, mas para professores/as, acadêmicos/as e também a sociedade que está envolvida com esses/as alunos/as. A Mostra Cultural em seus diversos âmbitos vem contribuindo com a promoção da equidade de gênero e a cidadania da população LGBT, além de promover discussões acerca dessas questões na luta pela minimização das representações e





preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBT na atualidade.

Palavras-chave: mostra cultural; diversidade sexual e de gênero; sexualidade.

Introdução

Desde o ano de 2013 o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE vem realizando a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, estando este ano em sua terceira edição. A Mostra Cultural, foi pensada como uma maneira de trazer a tona as temáticas relacionadas ao gênero e a sexualidade e possibilitar que as mesmas fossem trabalhadas pelos/as professores/as em sala de aula. Afinal, sabemos que essas temáticas ainda são pouco trabalhadas em diversas instituições de ensino e há uma certa resistência ao se pensar sobre essas temáticas. Nas duas edições da Mostra Cultural, foram enviados trabalhos para as três categorias de trabalhos, desenho, slogan e poesia, totalizando 433 trabalhos enviados, dentre eles: 242 desenhos, 83 poesias e 108 slogans.

Assim, temos como objetivo neste trabalho relatar como a Mostra Cultural vem ocorrendo, bem como realizar uma análise dos trabalhos recebidos nos dois últimos anos, a fim de conhecermos as representações de diversidade sexual e de gênero, presentes nas três categorias.

Descrição do Relato

Apresentando a Mostra

O GESE em seus estudos e pesquisas vem abordando a importância de se trabalhar a diversidade em sala de aula, seja ela sexual ou de gênero. Consideramos importante ressaltar que compreendemos diversidade de gênero como as diversas posições de sujeito que compõem as masculinidades e feminilidades (cisgênero, travesti, transexual, entre outras). Entendemos diversidade sexual como as diversas formas de vivências afetos, prazeres e desejos que são nomeadas como





homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade e assexualidade.

Assim torna-se importante trabalhar essas temáticas em sala de aula, para que possamos desmistificar estereótipos e preconceitos, utilizando-se do campo da educação como um espaço de compartilhamento de saberes, que nos permitem falar sobre a diversidade, com o intuito de promover a igualdade e o respeito, permitindo a convivência social cidadã e democrática (Junqueira, 2013). Um espaço possibilitador de discussões e novos aprendizados, além de auxiliar no desenvolvimento das competências dos alunos, permitindo que o mesmo, relacione os aspectos presentes em sua vida com os que já adquiriu, possibilitando novas possibilidades de conhecimento.

Para a realização da Mostra Cultural num primeiro momento organizamos a realização da divulgação da mesma, onde inicialmente separamos as instituições públicas de ensino por áreas/bairros, assim como a separação de materiais para a divulgação da mesma, como folders, adesivos e cartazes (Figuras 1 e 2).

I Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero

CONCURSO

TEMÁTICAS

- ✓ Combate à violência contra mulheres e homens.
- ✓ Enfrentamento à homofobia.
- ✓ Promoção da equidade de gênero.
- ✓ Promoção da cidadania LGBT.
- ✓ Igualdade de direitos entre homens e mulheres.

INSCRIÇÕES

- ✓ De 14 a 25 de outubro de 2013 - 8h30min às 11h30min e das 14h às 17h.
- ✓ São gratuitas.
- ✓ A ficha de inscrição poderá ser retirada na secretária do CEAMECIM, Campus Carreiros da FURG ou através do site www.sexualidadeescola.furg.br, no link I Mostra.
- ✓ A produção do/a participante - desenho, jingle, poesia e/ou slogan - deverá ser anexada à ficha de inscrição e entregue no CEAMECIM.

REGULAMENTO DA I MOSTRA

Regulamento e maiores informações no site www.sexualidadeescola.furg.br, no link I Mostra

LANÇAMENTO DA I MOSTRA DIA 17 DE MAIO (Dia Mundial de Combate à Homofobia)

PARTICIPANTES

Estudantes de instituições públicas do Rio Grande:

- ✓ Dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.
- ✓ Do Ensino Médio.
- ✓ Da FURG.

PREMIAÇÃO

- ✓ Estudantes
- ✓ 1º lugar: 1 tablet de 7"
- ✓ 2º lugar: 1 pen drive
- ✓ Escola
- ✓ 1º lugar: 1 kit pedagógico
- ✓ A premiação será no dia 28 de novembro de 2013, no CIDECSUL - Campus Carreiros da FURG.
- ✓ Todos/as ou/às participantes terão suas produções expostas, neste dia, no CIDECSUL.

INFORMAÇÕES

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GPESE) - FURG
 Av. Itália, km. 8, Campus Carreiros
 Fone: 51 3046-9000/51 3041-4414

CNPq

Figura 1
Cartaz I Mostra Cultural 2013

II Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero

TEMÁTICAS

- ✓ Combate à violência contra mulheres e homens.
- ✓ Enfrentamento à homofobia.
- ✓ Promoção da equidade de gênero.
- ✓ Promoção da cidadania LGBT.
- ✓ Igualdade de direitos entre homens e mulheres.

MODALIDADES

Os/as candidatos/as poderão escolher dentre 3 (três) modalidades:

- ✓ slogan;
- ✓ desenho;
- ✓ poesia.

INSCRIÇÕES

- ✓ De 6 a 24 de outubro de 2014 - 8h30min às 11h30min e das 14h às 17h.
- ✓ São gratuitas.
- ✓ As fichas de inscrição e a Autorização de uso de obras poderão ser retiradas na secretária do CEAMECIM, Campus Carreiros da FURG ou através do site do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GPESE) www.sexualidadeescola.furg.br, no link II Mostra.
- ✓ A produção do/a participante - desenho, poesia e/ou slogan - deverá ser anexada à ficha de inscrição e entregue no CEAMECIM.

REGULAMENTO DA II MOSTRA

Regulamento e maiores informações no site www.sexualidadeescola.furg.br, no link II Mostra.

PARTICIPANTES

Estudantes de instituições públicas do Rio Grande:

- ✓ dos Anos Iniciais (4º e 5º ano);
- ✓ dos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental;
- ✓ do Ensino Médio;
- ✓ da FURG.

PREMIAÇÃO

- ✓ Estudantes
- ✓ 1º lugar: 1 tablet de 7"
- ✓ 2º lugar: 1 pen drive
- ✓ Escola: dois/as alunos/as premiados/as em 1º lugar receberão 1 kit pedagógico
- ✓ O resultado final será divulgado até o dia 23 de novembro de 2014, no site do GPESE
- ✓ A premiação será no dia 27 de novembro de 2014, no CIDECSUL - Campus Carreiros da FURG.
- ✓ Todos/as ou/às participantes terão suas produções expostas, neste dia, no CIDECSUL.

INFORMAÇÕES

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GPESE) - FURG
 Av. Itália, km. 8, Campus Carreiros
 Fone: 51 3046-9000/51 3041-4414

CNPq

Figura 2
Cartaz II Mostra Cultural 2014



Num segundo momento, o grupo de estudantes/Bolsistas do Grupo de Pesquisa e visitou as escolas do município a fim de divulgar a Mostra Cultural e conversar com os/as alunos/as e professores/as em suas salas de aula, onde era apresentada a proposta da mesma, quais eram as temáticas que poderiam ser contempladas na categoria escolhida, a premiação, período de inscrição dentre outros aspectos. O que nos mostrou ainda mais o quanto assuntos relacionados a gênero e sexualidade são pouco discutidos nas salas de aula.

Neste momento de divulgação da Mostra Cultural, cada aluno/a recebia um folder explicativo, além de um adesivo, feito com os trabalhos enviados para a edição anterior. Em muitas das escolas que visitamos para a divulgação/conversa, nem sempre a recepção foi tranquila, pois antes do contato com professores/as e alunos/as, necessitávamos passar pela coordenação e/ou direção, caso um deles não aprovasse esta conversa éramos “barradas” na instituição o que impossibilitava a divulgação/conversa com seus respectivos/as alunos/as.

Cada escola recebia além da ficha de inscrição, o regulamento, onde explicava detalhadamente o que é a Mostra Cultural, seu objetivo, as temáticas, modalidades, atribuições da escola, aluno/a participante e também do Grupo de Pesquisa, além das normas gerais para a entrega de trabalhos. Após a divulgação, inicia-se o momento das inscrições, onde cada aluno/a ou escola encaminha seu/seus trabalhos, para que possam passar por uma comissão de avaliação e então ser anunciado os/as vencedores/as e o dia para a entrega dos prêmios. A cada edição há uma premiação para os/as alunos/as, podendo ser *tablet*, pen drive, troféu ou medalha, e também para a escola do aluno/a vencedor/a, um kit de livros e materiais do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

Junto com a inscrição na Mostra Cultural o/a aluno/a assina um termo de autorização de uso de obras, cedendo os direitos de publicação de suas produções ao



Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, consentindo com o uso gratuito e livre, de seu nome e sua imagem, permitindo o uso das produções enviadas para o concurso em quaisquer materiais de divulgação que se fizerem necessários, adesivos, cartazes, marcadores de livros, dentre outros.

Sabemos que todo esse processo anterior a chegada dos trabalhos não é tão simples assim, pois cabe ao/a professor/a em sala de aula, discutir as temáticas propostas, mas os resultados obtidos são gratificantes não somente para a organização, mas também para professores/as e sociedade envolvida.

Análise dos trabalhos

Analisando os trabalhos apresentados nas duas edições da Mostra Cultural, percebemos que os/as estudantes de 4º e 5º anos das escolas participantes utilizaram-se mais de representações de violência de gênero em seus desenhos, destacando que em sua maioria as mulheres eram as “vítimas”, com fortes demonstrações de olho roxo, socos, armas, sejam elas facas ou armas de fogo.

Os/as alunos/as de 6º ao 9º ano do Ens. Fundamental, Ensino Médio e Universidade, trouxeram em seus trabalhos desenhos de diferentes temáticas, como enfrentamento à homofobia, a equidade de gênero, a igualdade de direitos. Nesses desenhos, houve uma maior exposição de demarcadores de gênero, como por exemplo, o símbolo de masculino ou feminino e a balança para demonstrar a igualdade de direitos. Vale destacar aqui que nos desenhos os casais homossexuais eram representados na sua maioria por mulheres visibilizando assim a diversidade sexual.

Percebemos que determinadas temáticas se destacaram: na primeira edição foi “Enfrentamento a Homofobia” já na segunda edição foi “Combate a violência contra



homens e mulheres” sendo que na maioria dos desenhos a violência retratada era contra a mulher.

Considerando as temáticas escolhidas para os desenhos da I Mostra pressupõe-se que a escolha da temática “Enfrentamento a Homofobia” tenha relação com o crescente número de casos de violência homofóbica assim como a grande divulgação desses fatos na mídia. Em relação a temática “Combate a violência contra homens e mulheres” podemos compreender dois aspectos: primeiro, por ser um tema presente no dia a dia dos sujeitos, seja em seu contexto familiar e/ou mídia; segundo, por ser um assunto discutido em alguns eventos realizados no município, como por exemplo, o Março Lilás que tem como temática o gênero e a conscientização dos direitos da mulher, ou também a grande divulgação da Lei Maria da Penha, que consta como uma política pública que envolve todas as instâncias da sociedade.

Para melhor exemplificar os dados apresentados, trago alguns exemplos de trabalhos enviados para a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero (Figuras 3, 4, 5 e 6) no ano de 2014.

Não se mete a colher

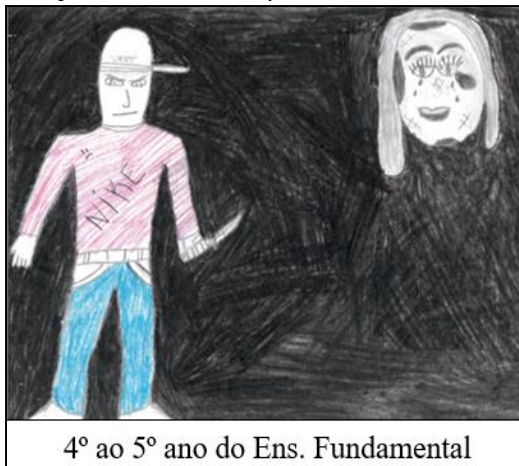
Enquanto agrado, sou boa moça
 No desagrado, me obrigas ao que quer
 Entre paredes, sou teu amor
 Entre amigos, uma qualquer
 Enquanto falas, apenas escuto
 Quando me escutas, não queres entender
 Se não te escuto, perdes a paciência
 Se não me calo, perco a consciência
 Hoje, sou minha e de mais ninguém
 Sou bem de mim e não de alguém
 Após o grito, posso escolher
 Em mulher não se mete a mão,
 A cadeira, os pratos e nem a colher.

Nayara Nalier Nunes

Figura 3
 Poema



Assim como os desenhos (Figuras 4 e 5) abaixo que foram utilizados para a confecção de adesivos para serem distribuídos aos/as alunos/a.



4º ao 5º ano do Ens. Fundamental

Figura 4
Categoria Desenho
Aline Lemos da Silva



Ensino Médio

Figura 5
Categoria Desenho
Lenita Silveira Moreira

Como também alguns dos slogans (Figura 6) premiados na II Mostra Cultural.

“Seria perfeito se todos pensassem pelo menos por um segundo:
quem não respeita o próximo, não pode viver nesse mundo!”

Eduarda Martins Costa

Figura 6
Categoria Slogan

A partir das produções dos/as alunos/as foi elaborado um livro (Figuras 7 e 8) que reúne todos os trabalhos enviados para a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero. O mesmo é distribuído para as escolas a fim de incitar os/as professores/as a trabalharem os assuntos sugeridos como temática para a realização dos trabalhos, além de incentivar a participação dos/as alunos/as na próximas edições da Mostra Cultural. Sendo uma forma de divulgar todos os trabalhos, não somente os/as vencedores/as.

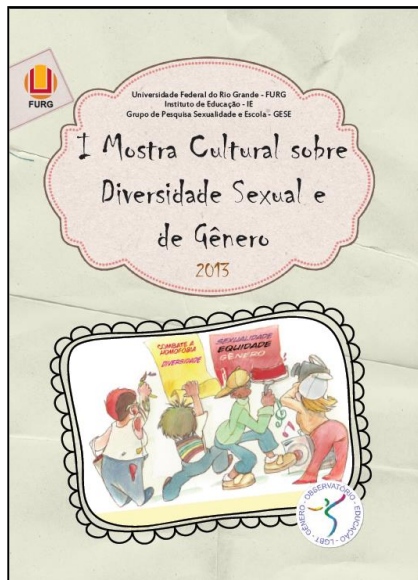


Figura 7
Livro I Mostra Cultural



Figura 8
Livro II Mostra Cultural

Algumas Considerações

A análise dos trabalhos enviados para as Mostras nos possibilitou observar que a mesma contribui com a promoção da equidade de gênero e a cidadania da população LGBT, além de promover discussões acerca dessas questões na luta pela minimização das representações e preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBT na atualidade. Percebemos que, nas duas edições que tivemos, a Mostra Cultural vem passando por mudanças significativas que acreditamos ser para a sua melhoria e também maior abrangência do assunto, os/as professores/as se mostram mais interessados/as em buscar informações sobre os temas, procurando cursos e materiais oferecidos pelo Grupo de Pesquisa.



Ao entendermos a escola como possuidora de um papel social e promotora de uma cultura de respeito a todos os sujeitos que nela convivem, acreditamos na sala de aula como um espaço para discussões e reflexões dos temas que antes eram ignorados e hoje estão presentes na vida familiar e em diversos artefatos culturais, como por exemplo: televisão, jornal etc., e que vem tomando na contemporaneidade um lugar de destaque.

Referências bibliográficas

Junqueira, R.D. (2013). Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. In P.R.C. Ribeiro & R.P.Quadrado (Org.) *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (3ª. ed.) (pp. 49-60). Rio Grande: Editora da FURG.





OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NA ALFABETIZAÇÃO: DANDO VOZES ÀS CRIANÇAS

Érica Rodrigues do Nascimento Augustini⁴⁴

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Célia Regina Rossi⁴⁵

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Resumo

Este trabalho consiste em um relato de prática educativa desenvolvida com crianças entre 7 e 8 anos de idade, estudantes do 2º ano do ensino fundamental I, em uma escola estadual situada no interior do estado de São Paulo/Brasil. A referida atividade teve como objetivo central promover a reflexão dos/as alunos/as sobre questões relacionadas aos estereótipos de gêneros. A experiência possibilitou a análise da interação das crianças e obteve como resultado a possibilidade de um trabalho que valorize a equidade de gêneros por meio de um contexto significativo e dialético.

Palavras-chave: Estereótipos; Gêneros; Equidade; Crianças.

Introdução

Atividade: Gênero, Direitos e Deveres (adaptada).⁴⁶

Público alvo: crianças de 7 e 8 anos de idade (2º ano).

Objetivos:

- Conversar sobre as atividades cotidianas, roupas, acessórios, profissões, brinquedos, dentre outras funções e/ou características sociais e culturais;
- Refletir sobre os estereótipos de gêneros (sem conceituar desta forma);

⁴⁴ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCLAr. e-mail: ericaaugustini@yahoo.com.br

⁴⁵ Professora Doutora do Departamento de Educação – área de Psicologia – IB - campus de Rio Claro – Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual – FCLAr – Campus de Araraquara – Coordenadora do GSEXs - UNESP. e-mail: celiarr@rc.unesp.br

⁴⁶ Magalhães, C. (2011). **Dinâmicas de grupo sobre sexualidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora.



- Permitir que as crianças se expressem, justificando suas respostas pelas escolhidas feitas.

Etapas a serem desenvolvidas:

- Disponibilizar três cores de cartolinas no chão (azul, rosa e branca), sendo três de cada cor para atender a demanda de crianças.
- Preparar duas caixas com várias palavras recortadas, correspondendo às atividades cotidianas ou características socialmente relacionadas ao universo masculino e feminino.
- Orientar as crianças na escolha de uma palavra que deverá ser colada em uma das cartolinas dispostas, podendo repetir a ação quantas vezes for possível, inclusive variando a cor da cartolina.
- Ao término da atividade, socializar as respostas e promover a reflexão sobre os estereótipos de gêneros.

Desenvolvimento:

A experiência consistiu em promover a reflexão coletiva de modo que os alunos e alunas pudessem, além de participar ativamente da atividade, expressar o motivo que os/as levaram a escolher a palavra e a cor da cartolina.

A dinâmica foi realizada na quadra esportiva em função do espaço físico, uma vez que permitiu às crianças um maior deslocamento e mais mobilidade para a sua execução.

Antes de apresentar a consigna, pedi que todas elas se sentassem ao chão, próximas umas às outras. Expliquei o que havia dentro das caixas e orientei que deveriam escolher tanto a palavra, lendo-a atentamente, quanto a cartolina na qual iriam colocá-la, das quais já se encontravam espalhadas no chão.



Quadro 1

Palavras utilizadas na atividade Gênero, Direitos e Deveres (adaptada)

CARRINHO	BONECA	VESTIDO	BOLSA	BICICLETA	SKATE
PATINS	CALÇA	TÊNIS	BATON	CARRO	CASINHA
PANELA	ROSA AZUL	VASSOURA	MAQUIAGEM	BOLA	SAIA
FOGÃO	BAILARINA	BOMBEIRO	PROFESSOR	GARÇOM	DANÇARINA
DENTISTA	ENCANADOR	NATAÇÃO	FUTEBOL	VÔLEI	BASQUETE
QUEIMADA	CABELO CUMPRIDO	CABELO CURTO	BRINCO	SANDÁLIA	SAPATO
CHINELO	PRISILHA	LAVAR LOUÇA	LAVAR ROUPA	LIMPAR A CASA	PASSAR ROUPA
PAGAR CONTA	CUIDAR DOS FILHOS	ASSISTIR NOVELA	PASSEAR	USAR GRAVATA	CARREGAR PESO
PESCAR	CHORAR	SER ROMÂNTICO	SER CARINHOSO	COZINHAR	LUTAR
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	DINHEIRO	BOTA	CINTO	MASSAGEM
PINTAR UNHAS	PULSEIRA	ANEL	MÚSICA	REFRIGERANTE	CERVEJA
SUCO	DOR	DESEJO	RESPONSABILIDADE	AMOR	FIGURINHA
CARDS	PIÃO	PEGA-PEGA	ESCONDE-ESCONDE	VALENTE	FORTE
DELICADO					

Elaborado por Érica Rodrigues do Nascimento Augustini

Considerei necessário esclarecer que não se tratava de uma competição para ver quem colava mais palavras, mas de decidir, por meio de critérios próprios, as escolhas que fariam.

Ao iniciar a atividade fui acompanhando as crianças em suas falas, expressões, gestos, decisões, enfim, em todas as suas ações. Realizei intervenções no sentido de lembrá-las que poderiam mudar de cartolina, uma vez que algumas pareciam não ter compreendido muito bem a comanda da atividade, ou talvez por considerar mais fácil permanecer colando na mesma cartolina, ou, ainda, por qualquer outro motivo.



Um aluno que está iniciando no processo de leitura confundiu-se com a palavra “casinha” e leu “calcinha”, demonstrando certa indignação e rindo do que havia entendido. Logo em seguida veio me mostrar e eu o ajudei a ler corretamente.

No momento da discussão, iniciei pedindo que lembrassem ao menos uma palavra selecionada e justificassem a escolha tanto da palavra quanto da cor da cartolina.

Um aluno disse ter escolhido skate e colado na cartolina rosa porque tem um skate com rodinhas rosa. Todos/as respeitaram a sua justificativa, lembrando que este aluno se destaca na turma por seu espírito de liderança. Outro menino escolheu médico e colou na cartolina branca, alegando que os/as médicos/as usam roupas brancas. Uma menina escolheu sandália e disse que colocou na cartolina azul porque tem uma sandália azul, além de ter observado que a minha sandália também era azul. Outra aluna disse que pegou a palavra “vestido” e lembrou do vestido de noiva, escolhendo a cartolina branca. Enfim, todas as demais crianças começaram a justificar a partir de algum pertencimento ou observação, fazendo associações. Intervi perguntando se havia alguma palavra que não colocariam de forma alguma na cartolina rosa. Um aluno falou que não colocaria futebol porque meninas não jogam bola. Houve contestação por parte de algumas meninas e meninos, defendendo que meninas jogam bola sim! De acordo com André Michel (1988)

Agindo segundo estereótipos sexistas, o espírito humano funciona de maneira binária, atribuindo às mulheres qualidades e fraquezas que são negadas aos homens, ao mesmo tempo em que estes se vêem cumulados de qualidades e defeitos que são negados às mulheres. Inútil acrescentar que, nesta distribuição de estereótipos sexistas entre ambos os sexos, a balança é desigual: os homens recebem muito mais valores positivos (coragem, inteligência, autoafirmação, competência profissional, gosto pelo perigo e pela aventura, espírito de iniciativa e eficiência). Já as mulheres são representadas como seres desprovidos destas qualidades, ditas “viris”, surgindo como pessoas dotadas de qualidades consideradas “femininas” e supostamente ausentes nos homens. (p. 3).



Apesar da reação contrária sinalizada por algumas crianças, ficou evidente a diferenciação que fazem das cores para as atribuições que começam a entender como pré-determinadas para meninos e meninas em universos distintos e intransponíveis.

Inverti a pergunta em relação à cor da cartolina (de rosa para azul) e uma menina disse que não colocaria batom na cartolina azul. Um menino disse que era coisa de “boiola”. Em outra situação ocorrida em sala de aula, este mesmo aluno já havia usado esta expressão e, ao ser questionado por mim sobre o seu significado, explicou que “era homem que gostava de homem”. Na ocasião a conversa não se estendeu muito, porém sempre que surgem comentários como este procuro não ignorá-los, dando vozes aos/às alunos/as e problematizando os embates, que vão tomando novos sentidos e proporções.

Por se tratar de uma criança com grande influência no grupo, ninguém ousou contestá-lo. Neste sentido, Louro (2013) enfatiza que “Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.” (p. 25).

Somente após a minha interferência ao questionar sobre o uso de maquiagens por artistas masculinos que algumas crianças começaram a se manifestar. Um aluno lembrou que o palhaço também usa maquiagem e que continua sendo homem. Então o aluno anterior disse que, nestes casos, era diferente porque o palhaço usa para trabalhar, assim como o artista também. “... Tais construções são reflexos de socialização de gênero que vão concretizando-se em meninos e meninas” (Souza, 2006, p. 74).

Na sequência outra aluna disse ter uma amiga e que o seu irmão adolescente usa maquiagem, mas porque gosta mesmo.

A atividade foi transcorrendo desta maneira, conduzida pelas falas das crianças e mediada pelas minhas intervenções didáticas.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 1
Aplicação da atividade Gênero, Direitos e Deveres (adaptada)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 1
Aplicação da atividade Gênero, Direitos e Deveres (adaptada)

Considerações finais





A atividade proporcionou um espaço dialógico e interativo de troca de experiências entre as crianças e eu, de forma respeitosa e produtiva. Partindo de um contexto lúdico, as crianças se organizaram para desenvolver a proposta apresentada e, ao final, justificaram suas escolhas de maneira espontânea, porém consistente.

Com base nas intervenções por mim realizadas, as crianças puderam expressar algumas de suas opiniões, valores e (pré)conceitos que se encontram em fase de construção, porém já apresentam sinais de reprodução dos estereótipos de gêneros. No entanto, em várias ocasiões, foi possível perceber um desprendimento de tais preconceitos, ou melhor, uma ausência de modelos preestabelecidos da qual pode significar um movimento contrário no sentido de desmistificar estes rótulos que geram a desigualdade de gêneros.

É importante ressaltar a necessidade de investir periodicamente e de maneira sistemática em atividades desta natureza, visando estabelecer um ambiente mais equitativo e equalizador das diferenças de todas as ordens, sejam elas sociais, culturais, étnicas, econômicas e também, as de gêneros.

Referências bibliográficas

- Louro, G. L. (2013). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (3ª ed., T. T. da Silva Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Michel, A. (1998). Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares. In *Conselho Estadual da Condição Feminina – CECF – n. 5*, São Paulo: Unesco.
- Souza, F. C. de. (2006). *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Porto Alegre: Zouk.



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

RELATO DE UMA PRÁTICA PROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEXUALIDADE.

Ana Maura Martins Castelli Bulzoni

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho" UNESP
mauradil@gmail.com

Andreza Marques de Castro Leão

Professora do Departamento de Psicologia da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho" UNESP
andrezaleao@fclar.unesp.br

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência enquanto gestora de formação continuada e desenvolvimento profissional em um município do interior do estado de São Paulo. O objetivo é descrever acerca da experiência enquanto participante de um curso de formação continuada, mas precisamente de extensão, oferecida aos gestores e professores da Rede Municipal nas temáticas de sexualidade e educação sexual, que foi fruto de uma parceria entre a secretaria Municipal da Educação e da UNESP. O curso proporcionou subsídios aos profissionais que por adesão optaram em participar, facilitando a compreensão das questões de sexualidade, elucidando como implementar propostas interventivas de educação sexual, enfatizando a necessidade de um olhar diferenciado a esta temática, pelo prisma dos direitos humanos. Assim, conforme o curso enfatizou, o acesso a educação sexual é um direito dos alunos e o não falar no assunto tendo como argumentos que é complexo, embaraçoso, entre outros, ocasiona prejuízos a eles, negando que tenham na escola um espaço reflexivo e crítico para que seja discutido. O referido curso instigou meu interesse pelo tema desvelando a necessidade de uma formação continua na área, haja vista as dificuldades na atuação cotidiana de lidar com acontecimentos em que questões de sexualidade aparecem. Enfim, para que se tenha uma educação humana e diferenciada a pensar no aluno de maneira integral, contemplando dentro disso a sexualidade é preciso ao profissional da educação estar em constante movimento de reflexão sobre sua prática pedagógica em busca de novos conhecimentos. Cursos como esse direcionados as formações continuadas dos mesmos podem contribuir neste sentido. O intento é que estar devidamente amparado de maneira que se possa fazer a diferença no trabalho cotidiano escolar, contribuindo na formação dos alunos, assim como, se possa auxiliar os pais e a equipe escolar no tocante a questões pertinentes, como por exemplo, a sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Gestor.





Introdução

Discorrer acerca do tema de educação sexual e sexualidade nas instituições escolares nos remete conhecer a concepção nesta temática. É comum entre os professores, profissionais da educação de maneira geral o receio de falar com os alunos sobre estes temas, por associar a sexo, algo sujo, feio, errado, entre outros predicados negativos (Leão, 2009). Ademais, eles apontam a falta de conhecimento, o que evidencia a falta de uma formação específica.

Nas escolas, há uma demanda crescente referente ao comportamento dos alunos, com relação a vivencia social entre eles, com os professores e com outros profissionais da escola. Destes comportamentos muitos são relativos às questões sexuais e outras temáticas tais como: a violência, quanto aos preconceitos, à identidade de gênero, entre outros. Destarte, é possível perceber através das atitudes e intercorrências ocorridas no âmbito escolar, que os alunos sentem a necessidade de discorrer acerca dos mesmos e sentem falta de espaço para que isso ocorra.

Na prática profissional pude perceber que é importante a integração das famílias, dos professores e profissionais da educação para instigar um debate favorável que traga estes assuntos, que ele seja devidamente problematizado em uma linguagem acessível aos alunos de maneira a propiciar o debate aberto, franco, e, principalmente, que os auxilie em suas dúvidas e questionamentos. Entretanto, há inúmeras barreiras para tanto. Por exemplo, muitas vezes a família não a aborda com seus filhos por vergonha ou por ausência de conhecimento. Já os professores e profissionais da educação apontam que a falta desta abrangência decorre da ausência de uma formação específico, acrescentando o receio que comumente apresentam de abordar essa temática na escola devido as questões religiosas, aos tabus, preconceitos,



entre outros inúmeros aspectos que acabam servindo de entraves a discussão e abordagem da sexualidade.

Nós professores, e me incluo, profissionais da Educação em nossas formações iniciais, tanto no magistério, como na graduação não tivemos na grade curricular uma disciplina que abordasse esse tema tão imprescindível tanto enquanto individuo e igualmente como futuros formadores, professores, responsáveis pela educação de crianças e adolescentes. Cabe lembrar que a escola além de ser uma instituição com função pedagógica, educativa é também uma instituição social que visa a formação do individuo como um ser integral, nas questões que abarcam o psíquico, o intelecto, o politico e social, e, por conseguinte, deve contribuir na formação de um cidadão para aprender a conviver com e na sociedade.

Nesta perspectiva, os profissionais da educação necessitam além da formação inicial, um investimento no seu desenvolvimento profissional. A Formação Inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros profissionais, sendo imprescindível e, ao mesmo tempo, algo necessário à sua identificação com a profissão. Entretanto, é na Formação Continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. Enquanto profissional da educação sempre almejei galgar postos que fizessem a diferença em minha prática profissional. Iniciei a minha carreira como docente na educação infantil posteriormente atuou como diretor de escola e terminei a minha carreira do magistério enquanto gestora de desenvolvimento profissional. Sempre considerei que um profissional de educação deve estar em constante movimento de mudança em sua prática, e que a qualificação e o desenvolvimento de pessoas constituem o principal diferencial para a busca da melhoria da Gestão Pública. Além disso, os profissionais na educação são os pilares desse processo. Com base neste pressuposto e da necessidade de trabalhar a



educação sexual e a sexualidade na escola, foi oferecido aos profissionais da educação de um município do interior de São Paulo um projeto de extensão abarcando estas temáticas, como proposta formativa direcionada aos gestores escolares e gestores da secretaria da educação.

Interessei-me por cursar o citado curso por vivenciar na prática profissional as dificuldades de abordar temas referentes à sexualidade, seja enquanto professora ou enquanto gestora. Assim, o intento do presente trabalho é compartilhar dos aspectos gerais tratados no curso, bem como, as contribuições do mesmo à minha formação enquanto profissional e pessoa.

Relato /Experiência

Na Secretaria da Educação no Município do interior de São Paulo, os técnicos pedagógicos e os gerentes da Educação Básica, em comum acordo entenderam que, seria necessário oferecer formação continuada na temática à educação sexual voltada aos professores da rede Municipal, devido às demandas nas escolas. A formação continuada diz respeito às ações, como cursos, estudos, reflexões, entre outros, voltados a aperfeiçoar a prática profissional docente (Figueiró, 2006). Os cursos de formação continuada podem habilitar os professores a saberem como abordar os distintos temas de sexualidade com seus alunos considerando ser um assunto indispensável à formação e à informação dos mesmos (Leão, Bedin & Ribeiro, 2010).

Nesta perspectiva, as escolas da rede municipal do interior de São Paulo tinham inúmeras demandas para tratar deste assunto, porém geralmente este assunto não era problematizado tendo-se como alegação de muitos profissionais que não sabiam como iniciar a discussão do mesmo, assim como, faltava estratégias para articularem de que maneira poderiam intervir antes as dúvidas e questões que os alunos trazem acerca deste tema. Lembro-me de várias situações, durante a minha trajetória



profissional na Educação em um único sistema de ensino durante vinte e oito anos, que vivenciei situações em que senti a dificuldade de planejar atividades em sala de aula referente aos conteúdos que contemplassem as questões de gênero, preconceitos e afetividade. Afirmo que senti falta de uma diretriz e orientação para que me auxiliasse a pensar em como iniciar um trabalho pedagógico abarcando este assunto. Logo no início de minha carreira em uma escola de periferia eu lecionava para crianças de três anos e tive oportunidade de presenciar uma aluna reproduzindo com seu colega de turma (o que provavelmente viu seja em sua casa com seus pais, na televisão, entre outros), posições e movimentos que dava conotação sexual. Nesta ocasião, em virtude da minha inexperiência, fiquei sem reação e fui chamar a diretora da escola imaginando que a mesma poderia ter uma melhor atitude que não chamasse tanta atenção. Porém, a mesma quando viu tal atitude da aluna, começou a gritar com a criança dizendo... “que não podia fazer aquilo, porque era muito feio, ela era criança”, assustando a criança e a expondo perante os demais colegas. Este fato evidencie que se tivesse tido na graduação contato com este assunto saberia como lidar com esta situação de maneira a ajudar a aluna. Refletindo sobre este cenário, Leão (2012) discute que é preciso a inserção nas Instituições de Ensino Superior das temáticas da sexualidade, haja vista a necessidade de instrumentalizar os/as discentes visto que, inevitavelmente, se depararão com circunstâncias que terão de abordar este tema, sendo indispensável estarem aptos a saberem como o fazer de modo a não terem uma postura repressora, preconceituosa e conservadora. Como protagonista do processo, anos posteriores, enquanto gestora e responsável da formação e desenvolvimento profissional, no ano de 2013, tive a oportunidade em realizar parceria por meio da Secretaria do Município e da Universidade para oferecer a formação em sexualidade, mais precisamente, o curso de extensão direcionado a formação de gestores e professores. Este curso contou com encontros presenciais com





atividades semipresenciais empregado para tanto a plataforma moodle. O curso trouxe inicialmente a discussão sobre a história da sexualidade, assim como, enfatizou questões conceituais, por exemplo, elucidando o que seja sexo, sexualidade, relações de gênero e educação sexual. O curso enfatizou que a sexualidade é um conceito amplo e histórico, inerente a constituição do ser humano, tendo: “componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização” (Maia & Ribeiro, p.75, 2011).

Essa formação realizada na rede municipal contribuiu na minha prática enquanto gestora, sendo uma experiência muito proveitosa, apontando maneiras possíveis de se implementar propostas de trabalho direcionados a abarcar a sexualidade, adequado a faixa etária, concatenado aos interesses dos alunos e suas curiosidades, em uma linguagem acessível, assim como, de maneira aberta e humanizadora.

Enquanto ser social e cultural obtivi muitas descobertas que acenderam o interesse por esta área. Assim, este ano ainda que tenha me aposentado resolvi continuar a minha formação e neste intuito me inscrevi para o processo seletivo do mestrado profissional em Educação Sexual, haja vista que comecei a me interessar por esta temática que comumente é negligenciada no âmbito escolar, embora seja algo imprescindível para a formação integral dos alunos. Fiquei feliz por ter sido aprovada.

Cabe frisar que me sinto privilegiada, neste momento, pois estou tendo a oportunidade de aprimorar minha formação na área, assim como, estou participando de atividades de formação de uma das docentes do citado mestrado direcionado aos pais e alunos em uma das escolas da Rede Municipal. Esta experiência tem contribuído para notar as facilidades e os entraves em um trabalho voltado a trazer esta temática com os pais e alunos. O ensejo é adquirir através desta experiência subsídios práticos



e teóricos para futuramente poder contribuir no papel de multiplicadora pensando em colaborar na formação de professores e gestores escolares em sexualidade.

Considerações Finais

Compreender a concepção de Educação Sexual e Sexualidade sem refletir os subsídios teóricos impossibilita aos profissionais da educação dialogarem e planejarem ações no âmbito escolar com os alunos. Nesta perspectiva é preciso que tanto os gestores Escolares, quanto professores e profissionais da educação tenham acesso a formações continuada para sentirem-se seguros e preparados para tal ação. Muito mais que conhecimentos burocráticos, o perfil do gestor, atualmente, tende a incluir cada vez mais sua atuação vinculada ao trabalho pedagógico. Ele deve favorecer um ambiente em que o professor e sua equipe seja eficiente e, sobretudo, saiba ensinar e orientar seus estudantes, tendo ações permeadas de um profissionalismo interativo, com uma visão de formação contínua ao longo de sua carreira, elaborando “projetos de orientação e normas de trabalho que valorizem o trabalho em conjunto, o oferecimento de ajuda e a discussão de dificuldades” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 28). A partir desta perspectiva, os profissionais da educação em seu âmbito escolar, tem autonomia para desenvolver por meio do projeto político pedagógico, projetos de Educação Sexual e Sexualidade de acordo com as demandas formativas dos alunos. Na rede municipal do interior de São Paulo os gestores, técnicos da secretária tiveram a oportunidade em participar de formação sobre a educação sexual que contribuiu para instigar a reflexão, mexer nos mitos, tabus e preconceitos e, sobretudo, denunciar o quanto que é preciso uma formação realmente continuada dos profissionais da educação no tocante a sexualidade e temas correlatos.

Referências bibliográficas





Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto.Porto Editora.

Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Leão, A. M. C. (2012). *A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência*. Relatório de Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Araraquara.

Maia, A. C. B. & Ribeiro, P.R.M. (2011). *Educação Sexual: Princípios para ação*. *Doxa*, 15, 75-84.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.





SEXO, GÊNERO E AFETOS – PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL EM MEIO ESCOLAR

Anabela Salvado Diogo

CEMRI – UAb

diogoanabela@gmail.com

Carla Alexandra Leal das Neves Marques

AEPA – Portimão

camarques@aepaa.pt

Resumo

A constituição de um Gabinete para a Saúde e Sexualidade na escola, aglutinador de projetos e ações a desenvolver na área da educação sexual em meio escolar, permite uma dinâmica ativa e a intervenção efetiva de toda a comunidade educativa, nomeadamente as famílias, na criação de uma escola promotora da saúde. A articulação estabelecida entre os diferentes membros da comunidade educativa revela-se profícua na promoção da escolha de estilos de vida saudáveis e na prevenção de comportamentos de risco. Revelando-se como um núcleo formador e dinamizador de projetos como «Educação Interpares» e «Voluntári@s Solidári@s», não descarta o atendimento pessoal, garantindo a confidencialidade das conversas e o anonimato dos/as jovens. O estabelecimento de uma equipa estável, de parcerias locais e a estreita colaboração com as profissionais da saúde escolar, para encaminhamento de jovens em risco e para a promoção de ações concertadas e sistemáticas considera-se essencial para a exequibilidade e funcionamento em pleno do gabinete. A adesão dos/as jovens aos projetos e os questionários administrados aos/às delegados/as e subdelegados/as de turma demonstram a importância das ações realizadas e o impacto que tiveram na mudança do conceito de sexualidade e de educação sexual em meio escolar. A promoção da educação sexual é uma responsabilidade da Escola atual que se verifica promotora plena da saúde para todos/as.

Palavras-chave: Sexualidade; Educação Sexual; Interpares; Género; Cidadania

Introdução

Em contexto escolar, a educação sexual oferece um contributo válido na construção de conhecimentos, na realização de mudanças ao nível de atitudes e valores e no desenvolvimento de competências individuais que empoderem crianças e jovens nas tomadas de decisão e nas escolhas relativas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. Numa perspetiva holística, permite o crescimento global sadio





de cada criança/jovem. Se a Escola trabalhar em articulação com a Família, a educação sexual contribuirá para a construção da identidade das nossas crianças/jovens como seres sexuados e assumirá um papel importante na formação de jovens com princípios éticos e espírito de cidadania, possibilitando a eliminação de comportamentos de risco.

Assente nestes pressupostos, que tomamos como verdadeiros a partir da nossa experiência na coordenação da educação para a saúde na escola e da leitura de estudos e opiniões de especialistas na área da educação sexual em meio escolar, a Escola EB 2/3 D. Martinho de Castelo Branco do Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo - Portimão, constituiu um Gabinete para a Saúde e Sexualidade. O Gabinete assegura o acompanhamento, monitorização e desenvolvimento das atividades da saúde em meio escolar, mais especificamente na área da Educação Sexual e centra várias valências e projetos neste núcleo que pretende ser organizador, formador e de apoio a todas as actividades promotoras de saúde em meio escolar. O Gabinete estabelece uma estreita colaboração com os/as técnicos/as de saúde escolar, com o gabinete de apoio ao aluno e à família da escola (antigo Serviço de Psicologia e Orientação), ONGs e outros parceiros. Inicialmente, os objetivos revelaram-se ambiciosos mas denotava-se uma profunda necessidade de iniciar um Gabinete que englobasse diferentes valências e projetos que pudessem envolver toda a comunidade escolar num mesmo propósito: o contributo para o estabelecimento de valores de cidadania associado à promoção do crescimento global sadio de cada jovem. Desta forma, os objetivos específicos para a constituição do Gabinete para a Saúde e Sexualidade foram os seguintes:

- Constituir um centro de recursos para apoio documental a docentes e a alunos/as;



- Constituir uma base de dados de docentes do agrupamento com formação na área da educação para a saúde, nomeadamente na área da educação sexual;
- Dinamizar workshops, ações de sensibilização e formação no âmbito da educação sexual, tendo como público-alvo os diversos constituintes da comunidade educativa;
- Apoiar os/as docentes na planificação e realização de atividades no âmbito da educação para a saúde e do projeto de educação sexual de turma;
- Apoiar e informar alunos/as ao nível pessoal, oferecendo-lhes um espaço de diálogo e partilha, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- Estabelecer parcerias com técnicos/as de saúde, outros gabinetes da escola (Gabinete do aluno e do apoio à Família) e ONGs, prevendo a possibilidade de encaminhamento de casos específicos;
- Constituir uma bolsa de voluntários/as que realizem uma intervenção orientada nos diferentes espaços escolares, estabelecendo um alicerce de educação para a cidadania;
- Promover a Educação Interpares, com intuito de se formarem cidadãos/aos ativos/as e interventivos/as na comunidade escolar, promovendo a opção por estilos de vida saudáveis;
- Apoiar e dar visibilidade a ações dinamizadas por alunos/as no âmbito da educação sexual;
- Divulgar e publicitar ações realizadas por docentes e por jovens na comunidade escolar.

Descrição

A constituição de um Gabinete parte da realização de um projeto concertado com diferentes parceiros e entidades da comunidade educativa e de uma equipa





docente estável com vontade genuína de contribuir para o crescimento sadio de cada jovem. Uma equipa multidisciplinar só beneficiará o desenvolvimento das actividades e ações do Gabinete. A sua designação foi negociada com as turmas do 2º ciclo, o logótipo foi desenhado por alunos/as do 3º ciclo e alunos/as do ensino secundário concretizaram o logótipo eleito em formato digital. Houve, pois, uma articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino no agrupamento, de modo a que o espaço fosse sentido como pertença à comunidade. A sua divulgação foi realizada turma a turma por alunos/as e docentes da escola.

São apresentadas as principais valências, projetos e ações que atualmente o Gabinete para a Saúde e Sexualidade dinamiza:

a) Formação

É disponibilizada formação para docentes da escola, em parceria com o Centro de Formação de Professores da área, em modalidade de oficina de formação na área da educação sexual em meio escolar e da igualdade de género.

b) Apoio a Docentes

São disponibilizados na plataforma moodle materiais pedagógicos e conjuntos de atividades, de acordo com o nível de ensino, a utilizar em contexto de sala de aula. Cada turma possui um dossiê digital onde se partilham planificações e projetos a decorrer com o conselho de turma e com os/as encarregados/as de educação. A equipa do Gabinete apoia a realização do Projeto de Educação Sexual de Turma disponível no dossiê digital para consulta das famílias. Mediante compatibilidade de horário, os membros da equipa poderão apoiar e/ou mediar atividades em sala de aula em conjunto com os/as docentes da turma.

c) Apoio pessoal a alunos/as

O Gabinete disponibiliza horas de atendimento pessoal a alunos/as, garantindo a confidencialidade e anonimato. Recebe pontualmente famílias apenas para efectuar



esclarecimentos na área da Saúde Sexual e Reprodutiva. A equipa de atendimento é constituída por docentes com formação na área, a psicóloga da escola, a assistente social da escola e, uma vez por mês, pode contar com os serviços da enfermeira da saúde escolar. Os/As alunos/as poderão consultar informação na plataforma moodle ou na biblioteca escolar, parceira do Gabinete, que disponibiliza livros e enciclopédias sobre a temática.

d) Projeto «Voluntári@s Solidár@s»

No início do ano letivo, é implementado um programa de voluntariado em todo o agrupamento, e em articulação com as famílias, promovendo o exercício livre de uma cidadania ativa, realizando-se uma intervenção orientada nas seguintes valências: Unidade de Multideficiência; Biblioteca Escolar; Organização de Dias Comemorativos; Horta Pedagógica; Apoio a Atividades no pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico; Rádio Escolar; Jornal da Escola. Os/As jovens que se inscreveram voluntariamente são recebidos/as por colaboradores/as docentes/educadoras ou técnicas que realizam um trabalho de orientação nas atividades a desenvolver em cada valência. No caso da Rádio Escolar houve a necessidade de se estabelecer uma parceria com uma rádio local que se compromete a colocar o programa no ar uma vez por mês. Os/As jovens podem e devem propor atividades por sua iniciativa. No ano letivo transacto, o projeto chegou ao fim com 52 voluntári@s solidári@s, tendo sido propostos para quadro de mérito da escola pela sua dedicação e demonstração de iniciativa e responsabilidade. De salientar que este projeto só foi possível com a coadjuvação de colaboradores/as ao projeto que se inscreveram voluntariamente e receberam os/as voluntários/as com a intenção genuína de contribuir para o exercício de cidadania e para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida ativa.



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual



Agrupamento de Escolas D. João de Castro – Porto
Escola D. Martinho de Castelo Branco

Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres

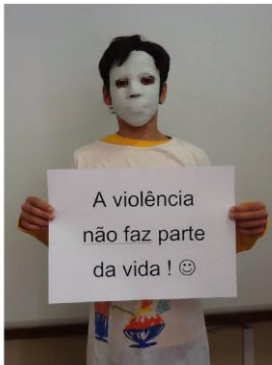


Figura 1


Valência Organização de Dias Comemorativos – Campanha realizada para o Dia Internacional pela Eliminação da Violência contra as Mulheres



Figura 2

Valência Rádio Escolar – Cartaz de Publicidade

S.I.D.A



Trabalho Realizado por:
Rafaela Araújo nº 22 (9º D)
Inês Pinto nº 9
Mariana Marreiros nº 16
Fernando Martins nº 30

Para a turma 6º B
DMCB – AEPAA

- 1- Qual é a diferença entre SIDA e HIV?
- 2- O que é que o HIV provoca?
- 3- Qual é o significado da sigla S.I.D.A?

Figura 3

Educação Interpares – PPT realizado por alunos/as do 9º D para a realização da sessão com a turma 6º B

S E X O

GÉNERO

A F E T O

ESPAÇO DE EXPOSIÇÕES DMCB
16 a 30 abril
exposição dinamizada pela EPS . DMCB

Figura 4

Cartaz – Exposição realizada com os trabalhos de alunos/as e docentes da DMCB



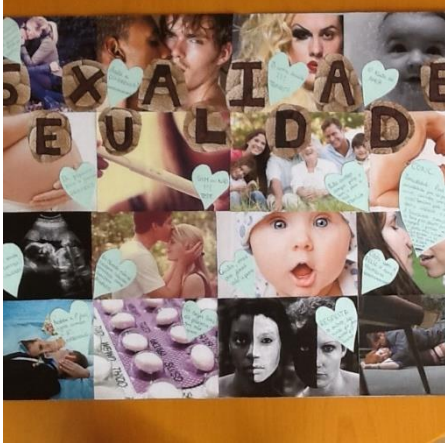


Figura 5
Trabalho realizado por alunas da turma do 6º G da
DMCB

e) Projeto «Educação Interpares»

Alunos/as do 9º ano de escolaridade realizam sessões para alunos/as do 5º e 6º ano de escolaridade no âmbito da temática VIH/SIDA e outras temáticas na área da saúde, orientados por uma docente da disciplina de Ciências Naturais, que voluntariamente se disponibilizou. É possível estabelecer parcerias e protocolos com a universidade e alunos/as do ensino superior poderão vir à escola realizar sessões com turmas do 3º ciclo ou secundário. Um projeto do ano transacto englobou a faculdade de medicina da Universidade de Lisboa e esta escola. A aluna do ensino superior dinamizou para 9ºs anos sessões com dinâmicas ativas subordinadas ao tema «Orientação Sexual e Identidade de Género».

f) «Delegad@s de Turma Ativ@s»

Considerando que é profícuo um feedback das atividades que se encontram a decorrer, são realizadas reuniões com os/as representantes dos/as alunos/as de cada turma, uma por período. Nessas reuniões é realizado um balanço das atividades e sessões realizadas na turma e pela turma e cada delegado/a e subdelegado/a de turma preenche um questionário para que fique registado o que cada turma realiza na área



da educação sexual e qual a opinião acerca do trabalho desenvolvido, sugerindo atividades, ações e intervenções na comunidade educativa.

g) Divulgação e Publicidade

A publicitação das atividades e projetos a decorrer na escola é realizada na sala d@ alun@ na hora dos intervalos, através de projetor. A divulgação ocorre, ainda, em duas vitrines perto da cantina escolar, no programa de rádio e no jornal escolar «Martinho Jovem». A ideia de divulgar assim as ações e os projetos que decorrem na escola partiu dos/as delegados/as de turma que participaram na reunião trimestral. No final do ano letivo transacto foi montada uma grande exposição «Sexo, Género e Afetos» com todos os trabalhos realizados pelos/as alunos/as, resultantes do desenvolvimento dos Projetos de Educação Sexual de Turma em articulação com formações realizadas pelos/as docentes da escola na área da educação sexual e da igualdade de género. Os/As alunos/as do agrupamento puderam visitar a exposição espontaneamente ou de forma orientada, com docentes da turma. Poderiam, ainda, inscrever-se nos workshops de contraceção, realizados no espaço da exposição. Estes workshops tinham como propósito dar a conhecer os métodos contraceptivos e dotar o/a jovem de competências para a sua utilização.

Considerações Finais

A evolução para uma maior consciencialização da necessidade de se constituírem escolas promotoras de saúde, dando-se especial relevo à educação sexual por se constituir fundamental no seu contributo para a formação da identidade do/a jovem, leva a que se formem núcleos dinamizadores e formadores essenciais, como é exemplo este Gabinete.

Os resultados obtidos a partir da administração de questionários aos/às representantes das turmas e aos/às alunos/as do projeto Voluntári@s Solidári@s



III Conferência Internacional Online de Educação Sexual

revelaram que os/as alunos/as consideram proveitoso a constituição de um Gabinete na escola por observarem que estabelece dinâmicas diversificadas, esclarece dúvidas e fornece informação importante e oferece um contributo válido para o seu crescimento pessoal e social, assente em princípios de cidadania. Denotou-se, ainda, uma mudança ao nível do conceito de sexualidade, verificando-se que os/as alunos/as deixaram de considerar o conceito apenas na sua dimensão biológica.





SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIL: DIALOGANDO COM PAIS E MÃES

Andréa Silene Alves Ferreira Melo

*Bióloga, Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade Humana (NIES),
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
deasilene@yahoo.com.br*

Resumo

Conversar sobre sexualidade é uma discussão necessária e atual, mas ao mesmo tempo, parece ser evitada por algumas pessoas. Abordamos aqui as reflexões de palestras realizadas em escolas, para pais, mães e/ou responsáveis por adolescentes que estavam cursando o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo programático da disciplina de Ciências prevê a abordagem do corpo humano, especialmente do 'sistema reprodutor humano' no 5º ano, e algumas escolas se utilizam da estratégia de Projetos Pedagógicos para discutir outros aspectos da sexualidade além dos reprodutivos. Através de uma parceria entre a escola e a Universidade, participamos de um momento de diálogo com os pais, seja antes ou durante a execução destas atividades, para esclarecimentos sobre o tema, tendo em vista que os/as estudantes participaram da execução do projeto em sala. Nas palestras para pais e/ou responsáveis, observamos que a presença majoritária é das mães, embora alguns pais estejam presentes. Relatam as dificuldades no diálogo com os/as filhos/as, acreditando que ainda não têm idade para conversar sobre o assunto, e que não sabem como falar sobre 'essas coisas' [a sexualidade dos/as filhos/as], sentindo-se envergonhados e sem jeito. Mas também há pais e mães que dialogam com tranquilidade sobre sua própria sexualidade e a de seus/suas filhos/as, socializando suas experiências durante estes momentos de integração com os outros pais proporcionados pela escola. Percebemos a importância de dialogar com os pais sobre a sexualidade de seus/suas filhos/as, pois além de esclarecê-los sobre aspectos que têm dúvidas, há também uma produtiva troca de experiência com outros pais.

Palavras-chave: Sexualidade; Pais; Adolescência.

Introdução

Conversar sobre sexualidade é uma discussão necessária e atual, mas ao mesmo tempo, parece ser evitada por algumas pessoas. Para uns, não há nenhum problema em falar sobre qualquer dos aspectos da sexualidade humana; para outros, nem tanto; pode até mesmo ser um 'bicho de sete-cabeças'. Podemos entender esses comportamentos por conta da subjetividade com a qual expressamos nossos





sentimentos e os valores humanos, que varia de acordo com a cultura, com a temporalidade, com a faixa etária, com a singularidade de cada indivíduo.

Pensando na família, independente de sua composição estrutural, mas como espaço primeiro de convívio humano, importa analisar como se dá a construção da sexualidade do ser humano. Desde os primeiros anos, a criança começa suas descobertas do mundo entre seus familiares, e assim se desenvolve enquanto vinculada a um núcleo familiar, agregando valores de outros espaços ao longo da sua vida.

Nunes & Silva (2006) afirmam que “[...] a infância tem sido considerada a época da aquisição subjetiva e sociocultural da identidade humana, na relação com o mundo, na descoberta de si e na apropriação significativa da cultura” (p. 11). As relações estabelecidas nesse período podem ter desdobramentos ao longo da vida humana.

À infância, segue-se a adolescência, um momento de grandes mudanças biopsicossociais, que se inicia com as modificações de natureza biológica, caracterizando a puberdade. Se para os pais pode ser complicado entender, imaginemos como pode ser para o/a adolescente. E é sobre o processo de adolecer e como lidar com ele que dialogamos com os pais que participaram dessa atividade.

Segundo Ribeiro (2011) “a conversa sobre sexo [e tudo mais que se relacionar à sexualidade do indivíduo] deve começar em casa e se completar na escola. Os pais têm de se dar conta de que exercem um papel importante na sexualidade dos filhos, para que estes cresçam mais informados e saudáveis [...]” (p. 17). Fornecer informações aos responsáveis pelos/as adolescentes os embasa para dialogar sobre sexualidade, para ouvir e tirar dúvidas dos jovens, para lhes tranquilizar sobre aspectos pouco conhecidos. Essa possibilidade informativa e interativa vem sendo ofertada por algumas escolas.



A escola é um espaço de socialização e aprendizado secundário à família, no qual as crianças e adolescentes passam boa parte de suas vidas. Como a sexualidade é uma característica inerente aos seres humanos, o espaço escolar é, inevitavelmente, palco de variadas expressões e vivências da sexualidade humana. O que podemos discutir é de que maneira se percebe ou se dialoga a respeito dos variados aspectos da sexualidade – direta ou indiretamente, conversando, silenciando ou reprimindo.

Louro (1998) considera a escola como espaço sexualizado e generificado, “[...] que ‘dá lições’ de sexualidade cotidianamente, muito além das possíveis sessões de ‘educação’ ou ‘orientação sexual’ previstas no currículo” (p. 95).

A discussão das relações de gênero e da sexualidade está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil, 2001), um documento de orientação aos educadores, e nesse caso, como temática transversal, isto é, que deve ser abordada por todas as disciplinas. Entretanto, a prática nos revela que, como o conteúdo programático da disciplina de Ciências prevê a abordagem do corpo humano, especialmente do ‘sistema reprodutor humano’, muitas vezes esse tema transversal é abordado apenas de forma biologizante e limitada.

Algumas escolas se utilizam da estratégia de Projetos Pedagógicos, comumente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para discutir outros aspectos da sexualidade além dos reprodutivos. No caso do 5º ano, os Projetos têm nomes sugestivos sobre o tema, tais como ‘Roda de conversa sobre sexualidade’, ‘Eu e meu corpo’, entre outros.

Este artigo teve como objetivo socializar as reflexões das palestras sobre a sexualidade infanto-juvenil para pais de adolescentes, que estavam cursando o 5º e o 6º ano em escolas do Ensino Fundamental no interior do Estado da Bahia.

Conversando sobre Sexualidade com os Pais/Mães/Responsáveis





Através de uma parceria entre a escola e a Universidade, participamos de um momento de diálogo com os pais, seja antes ou durante a execução dos projetos pedagógicos, para esclarecimentos sobre o tema, tendo em vista que os/as estudantes participaram da execução do projeto em sala.

O contato inicial é feito com os pais pela escola, através de informativo sobre o Projeto Pedagógico a ser desenvolvido, e apresentação da temática para o momento da reunião. Juntamente com o aviso, é encaminhada uma ficha diagnóstica contendo duas questões: 'Você já conversou com seu/sua filho/a sobre algum aspecto da sexualidade? Qual(is)?'; 'Tem algum aspecto da sexualidade que você gostaria de saber mais? Qual(is)?' Esta parte do aviso deveria ser preenchida, destacada e devolvida à escola, sem identificação, e depositada em uma urna (ou caixa de papel) disponibilizada na sala de aula.

As informações fornecidas nortearam a abordagem da discussão sobre a sexualidade infanto-juvenil, além de outros aspectos que permeiam os questionamentos e as curiosidades nessa faixa etária. A palestra foi interativa e aberta para questionamentos e comentários dos participantes.

Abordamos as transformações físicas que se iniciam na puberdade, visto que muitos pais/mães tratam das inquietações vivenciadas por seus/suas filhos/filhas, esclarecendo também sobre os sentimentos implicados neste período.

Observamos que a presença majoritária é das mães, embora alguns pais (sexo masculino) estejam presentes e participem ativamente. Ambos relatam as dificuldades no diálogo com os/as filhos/as, acreditando que estes ainda não têm idade para conversar sobre o assunto, e que não sabem como falar sobre 'essas coisas' [a sexualidade dos/as filhos/as], sentindo-se envergonhados e sem jeito.



Por outro lado, há pais e mães que dialogam com tranquilidade sobre sua própria sexualidade e a de seus/suas filhos/as, socializando suas experiências durante estes momentos de integração com os outros pais, proporcionados pela escola.

Como falar sobre a relação sexual é um dos pontos mais questionados e recorrentes nas citações dos pais/mães. Qual o momento ideal? Tem uma idade pra se falar desse assunto? Como começa a falar?

Sobre esse e outros aspectos, Ribeiro (2011) considera que a melhor maneira de conversar é aproveitando situações cotidianas, buscando sempre demonstrar interesse pela curiosidade do/a adolescente, esclarecendo-o/a a medida que as dúvidas forem surgindo. Segundo este autor, “conversar sobre sexo ultrapassa os limites da sexualidade: você fala sobre a vida, sobre as escolhas que fazemos ao longo dela e de tantas reflexões que [...] ao longo dos anos os filhos vão perceber como foi importante para o crescimento pessoal e, mais tarde, profissional.” (Ribeiro, 2011, p. 41)

Vale salientar o quanto é importante lembrar que os/as adolescentes aprendem muito com as conversas, mas também com as vivências que têm no ambiente doméstico e em outras esferas sociais.

Mais recentemente têm surgido nas palestras questionamentos a respeito de como conversar sobre a homossexualidade, em virtude da visibilidade com que esse tema tem sido apresentado nos meios de comunicação. O preconceito, associado à falta de informação ou entendimento inadequado, faz com que as pessoas construam e disseminem conceitos distorcidos. Trazemos à discussão a questão do respeito ao outro, independente de sua orientação sexual, buscando sensibilizar e desmistificar os estereótipos e as normatizações estabelecidas social e culturalmente.



Considerações Finais

A escola tem estabelecido parcerias com outras Instituições, no sentido de agregar outros profissionais que possam trazer contribuições e informações que nem sempre os/as professores/as conseguem suprir, ou se sentem à vontade para tal. A abordagem dessa temática ainda é considerada, por questões culturais e sociais, como polêmica, envolvendo preconceito e tabu.

O Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade da UEFS apresenta como ação as atividades de extensão universitária, através da qual a temática da sexualidade e suas discussões ultrapassam os muros da academia e alcançam a comunidade para trazer esclarecimentos, trocar experiências, atuar em parceria.

Percebemos a importância de dialogar com os pais sobre a sexualidade de seus/suas filhos/as, pois além de esclarecê-los sobre aspectos que têm dúvidas, há também uma produtiva troca de experiência com outros pais.

Referencias bibliográficas

- Brasil (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Louro, G. L. (1998). Sexualidade: lições da escola. In E. E. Dagmar, Meyer et al. (Org.), *Saúde e Sexualidade na escola* (pp. 85-96). Porto Alegre: Mediação.
- Nunes, C. & Silva, E. (2006). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade* (2nd ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ribeiro, M. (2011). *Conversando com seu filho adolescente sobre sexo*. São Paulo: Editora Academia da Inteligência.