The background features a vibrant, abstract design with colorful splatters in shades of blue, red, green, yellow, and purple against a black backdrop. Scattered throughout are various grey icons representing gender and sexuality, including male (♂), female (♀), and combined (♂♀) symbols, some of which are overlapping.

INTERSECCIONALIDADE E TRANSGRESSÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Ricardo Desidério
Mary Neide Damico Figueiró
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Patrícia O. S. P. Mendes
Sonia Maria Martins de Melo
Virgínia Iara de Andrade Maistro
Vinícius Colussi Bastos

Organizadores



SYNTAGMA



Capa > Thainá Kramer
Diagramação > Thainá Kramer
Coordenação Editorial > Celso Moreira Mattos
Revisão > Ms. Josemara Stefaniczen
Produção Eletrônica > Syntagma Editores

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

l61 Interseccionalidade e transgressões em educação sexual. / Organizado por Ricardo Desidério, Mary Neide Damico Figueiró, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Sonia Maria Martins de Melo, Virginia Iara de Andrade Maistro, Vinicius Colussi Bastos – Londrina : Syntagma Editores, 2019.
180 p.

ISBN: 978-85-62592-46-1

1. Educação sexual. 2. Sexologia. 3. Cultura. I. Título. II. Desidério, Ricardo.

CDD: 370 / 370.71
CDU - 37



SYNTAGMA



Apresentação

OS ORGANIZADORES

11



1 Direito à educação em sexualidade na escola

MARIANA BRAGA NEVES

13



2 Interação família-escola e os desafios em educação sexual em tempos acentuatadamente conservadores

MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ

21



3 Desafios contemporâneos em educação sexual: a perda do ambiente mental, social e escolar

PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO

29



4 Reflexões sobre possibilidades de educação sexual intencional emancipatória nas instituições escolares

SONIA MARIA MARTINS DE MELO

41



5 Violência sexual em crianças e adolescentes e suas consequências

ANDRÉA CRISTINA MARTELLI



53

6 Nem eu, nem o outro: negação do desejo, abjeção e cotidiano escolar

ANA PAULA LEIVAR BRANCALEONI



61

7 Transexualidade na escola: a inclusão da diversidade sexual na universidade

MILENE SOARES AGRELI
MARIA JAQUELINE COELHO PINTO
MARIA ALVES DE TOLEDO BRUNS



69

8 As representações de telespectadores a partir de quadro semanal sobre sexualidade em um programa de tv

RICARDO DESIDÉRIO
ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO



77

9

Homofobia, mídia e educação:
estratégias monstruosas de uma
pedagogia bicha

SAMILO TAKARA

85



10

Educação em saúde menor:
experimentações diante a epidemia
de HIV e AIDS

VINÍCIUS COLUSSI BASTOS

93



11

O conceito de interseccionalidade
como potência para a educação

ANDERSON FERRARI

101



12

Pedagogias pornográficas: a educação
de sexualidades vigiadas contra as
experimentações de si

SAMILO TAKARA

111



13

Contribuições do pensamento paulofreireano às práticas pedagógicas: reflexões pertinentes à formação de educadoras/es e educação sexual

ALINE DINIZ WARKEN

117



14

Conversando sobre formação de educadores e educação sexual

PATRÍCIA DE OLIVEIRA E SILVA PEREIRA MENDES

123



15

Formação de educadores e educação sexual: experiências com profissionais da área da educação e da saúde

YALIN BRIZOLA YARED

129



16

O mundo vivido de João Nery: nos enlaces e desenlaces na busca de si mesmo

MARIA ALVES DE TOLEDO BRUNS
JOÃO PAULO ZERBINATI

137



17

Educação sexual frente à BNCC: em busca de possibilidades para romper os muros do silêncio

FRANCIÉLE TRICHEZ MENIN
GISELE ARENDT PIMENTEL
ERITÂNIA SILMARA DE BRITTO
FRANCIELE LORENZI

145

18

Dinâmicas para educação sexual e em saúde

FELIPE TSUZUKI
NATHÁLIA HERNANDES TURKE
VIRGÍNIA IARA DE ANDRADE MAISTRO

153

19

Escola sem partido e a falácia da ideologia de gênero: para além dessas ameaças, as resistências libertárias

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO
ALEXANDRE LUIZ POLIZEL

159

20

Representações de gênero e de sexualidades nos espaços escolares

ELIANE ROSE MAIO

167

Sobre os autores

173



Apresentação

O livro “INTERSECCIONALIDADE E TRANSGRESSÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL” é fruto das reflexões de nossos convidados que, prontamente, estiveram presentes ao longo do V Congresso Brasileiro de Educação Sexual UNESP – UEL – UDESC e do VII Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná – São Paulo – Santa Catarina, realizados na cidade de Londrina/PR, no campus da Universidade Estadual de Londrina, no período de 01 a 03 de Novembro de 2018.

Dias de muitos aprendizados e discussões/reflexões, cuja finalidade atrelada ao estudo da Sexualidade como tema que se desdobra em várias áreas de investigação e intervenção, entre elas a Educação Sexual, estiveram presentes no V Congresso Brasileiro de Educação Sexual UNESP – UEL – UDESC e VII Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná – São Paulo – Santa Catarina e que, centraram-se ainda em temáticas de particular atualidades, interseccionalidade e transgressões em Educação Sexual, envolvendo a relevância da Educação Sexual como necessidade interventiva na escola, decorrente de uma formação tanto inicial, quanto continuada alicerçada na interdisciplinaridade, no questionamento, na cidadania e no direito. Afinal, não há como pensar em ações em Educação Sexual desconsiderando a complexidade das relações humanas.

Neste sentido, o trabalho Interseccional das categorias de gênero e sexualidade – pilares do trabalho, exigem devidas conexões com as dimensões sociais de classe, raça, etnia, geracional e entre outras que compõem as diversas realidades sociais. Logo, precisamos ser criativos, pensar em novas possibilidades diante da velocidade de transformação dos modos pelos quais as relações sociais se estabelecem. Por isso, transgredir nos força a inventar modos outros de lidar com o trabalho em Educação Sexual, em busca de ações mais sintonizadas com as demandas sociais e locais.

E são estas ações, que ao longo de cada capítulo aqui apresentado, poderão impulsioná-la/o para um trabalho cada vez mais efetivo, num período em que, com muita tristeza, vimos exacerbar os discursos contra a Educação Sexual na escola, com impetuosidade e com excessivas distorções teóricas permeadas por conservadorismo e retrocesso. Assim, esperamos que, com esta leitura possamos encontrar ainda mais forças para prosseguirmos na luta pela Educação Sexual.

Os organizadores.



A large, stylized number '1' is centered on a black background. The number is white and has a splatter or ink-blot effect around it, with various sized white dots and streaks radiating outwards. The number itself is a simple, bold, sans-serif style.

1

Direito a Educação em Sexualidade na escola

Mariana Braga Neves

Muitos profissionais de educação se perguntam se estão fugindo de sua função acadêmica em abordar ou omitir as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula ao promoverem o debate sobre respeito, preconceito e discriminação dentro da escola ao discutirem gênero e sexualidade. Muitos professores se surpreendem por que não esperavam que conteúdos apropriados a idade, ao nível de ensino e baseados em evidências científicas provocassem tantas balbúrdias na comunidade escolar uma vez que vídeos acessados pelos estudantes tem fontes e conteúdos nem sempre apropriados e confiáveis.

No Brasil em que treze mulheres tem sido assassinadas a cada dia a maioria delas mortas, somente, por ser mulher, ou seja, por feminicídio e ao mesmo tempo, uma pessoa lésbicas, gay, bissexual ou trans (LGBT) é morta a cada 19 horas por assumir ou aparentar essa condição (WAISELFSZ, 2015), os gestores educacionais tem crescentemente sido desafiados a dialogar com crianças e adolescentes, escolarizados. O público infantojuvenil enquanto sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento precisam ser protegidas integralmente com relação a moradia, alimentação, saúde – física e mental - educação, violência – inclusive sexual.

No Brasil atualmente, adolescentes e jovens tem tido relações sexuais cada vez mais cedo, de acordo com Dra. Carmita Abdo da USP 20% das crianças já tem contatos eróticos como beijo de língua e contato íntimo sem roupa, mas a relação sexual completa, com penetração, acontece, mais frequentemente, entre 13 e 15 anos. As pesquisas sobre práticas sexuais entre adolescentes e jovens tem indicado uma queda do uso do preservativo e conseqüentemente um aumento das infecções pelo HIV, na verdade, entre 2005 a 2016 o número de adolescentes do sexo masculino infectados pelo HIV mais que triplicou saltando de 2,4 para 6,9 casos por 100 mil habitantes (GUIMARÃES, M. D. C. et al., 2018). A taxa de gravidez adolescente é de 68,4 nascimentos para 1 mil adolescentes. Este dado está acima da média latino-americana e caribenha, sendo esta a única região do mundo com a tendência ascendente de gravidez entre adolescentes com menos de 15 anos (OPAS, 2016).

O ministério da Saúde notificou, entre 2011 e 2017, mais de 184 mil casos de violência sexual no Brasil contra crianças e adolescentes (MS, 2018) Todavia, mesmo em se tratando de uma violência intrafamiliar o que dificulta a notificação e o enfrentamento do problema, precisa do apoio de toda a rede de proteção a criança e ao adolescente, sobretudo do setor de educa-

ção - a escola e os professores - para assumir sua responsabilidade na prevenção a violência sexual.

Reconhecer e assumir este papel é fundamental para desmistificar a ideia que abordar sobre educação em sexualidade na escola é ensinar as crianças a ter relações sexuais ou ainda que possa ser ensinar estudantes a escolher a sua orientação sexual. Uma série de estudos internacionais publicados recentemente pela UNESCO fundamentam a perspectiva da educação em sexualidade na escola por faixa etária, respeitando o contexto socio-cultural e os direitos humanos. Esses estudos colaboram para questionar esses mitos: (i) A educação em sexualidade na escola promove o adiamento do início das relações sexuais; (ii) diminui a frequência das relações e o número de parceiros, (iii) reduz as práticas sexuais de risco e promove o aumento do uso de preservativos e anticoncepcionais. Ainda nessa perspectiva, programas de educação em sexualidade na escola que também inclui a perspectiva de gênero tem cinco vezes mais chances que outros programas de serem mais eficazes na redução das taxas de infecção sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada entre adolescentes. (UNESCO, 2018)

Direitos humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas, conforme estabelecido pela Declaração das Nações Unidas. São direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Todavia, quando observamos as sociedades identificamos a existência de diversidades e desigualdades em todas e em cada uma delas. Muitos indivíduos são submetidos a uma série de discriminações por serem vistos ou por pertencerem a um “grupo” de indivíduos. Algumas dessas situações de desigualdades e discriminação são: de gênero, classe social, raça/etnia, orientação sexual, geração. Essas hierarquias de poder se caracterizam como fundamentais para análise das características sociais dos indivíduos, bem como das situações de desigualdade e preconceito a que são submetidos e são denominados marcadores sociais da diferença (SOUZA, 2006)

Na perspectiva que somos todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988) e que no entanto, existem situações e marcadores que nos fazem diferentes, é preciso construir políticas públicas, principalmente políticas de educação que promovam a igualdade a redução do estigma e da discriminação.

A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atu-

ação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana.

A escola e os professores precisam estar atentos para não reproduzirem as diferenças e reforçarem situações e estereótipos de violências, uma vez que as instituições educativas continuam sendo responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades. Desde a sua origem a escola tem separado os indivíduos classificando-os em adulto, crianças, ricos, pobres, meninos, meninas... (LOURO, 1997).

Na perspectiva de apresentar as garantias pedagógicas, legais e institucionais para o trabalho do professor em sala de aula sobre gênero e sexualidade o escritório da UNESCO no Brasil está desenvolvendo um estudo sobre o Marco Legal de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Brasil - Parâmetros Legais para atuação nas Escolas. Esta pesquisa busca contribuir para a elaboração conjunta de estratégias capazes de superar os desafios atuais, no que diz respeito à promoção da igualdade e equidade de gênero, além de contribuir com orientações e políticas de Educação em Sexualidade na Educação Básica baseada em evidências.

Neste estudo referencial, conteúdos pedagógicos relacionados a educação em sexualidade e gênero tem como beneficiários crianças e adolescentes entre 5 e 18 anos. As necessidades e preocupações da saúde sexual e reprodutiva de crianças e adolescentes variam muito intra e interregiões e comunidades. Os conteúdos de aprendizagem apresentam objetivos de aprendizagem por faixa etária. Esses objetivos devem, portanto, ser sempre ajustados ao contexto local com base em dados e informações disponíveis. De qualquer modo, a maior parte dos especialistas acredita que crianças e jovens querem e precisam de informação sobre sexualidade de modo abrangente e tão cedo quanto possível. Ressaltando, que nenhuma cultura justifica a violação dos direitos humanos. Ou seja, nada justifica a ausência ou omissão de dados para um público tão sedento por informação qualificada: crianças e adolescentes.

Esses conteúdos se relacionam com os tópicos de aprendizagem, que por sua vez, se relacionam aos tratados e convenções internacionais e o arcabouço jurídico brasileiro para apresentar garantias legais aos profissionais de educação brasileiro, em especial ao professor, para que possa garantir a sua função acadêmica de discorrer sobre gênero e sexualidade na escola.

As principais fontes do arcabouço jurídico internacional referem-se a tratados e convenções internacionais e documentos oficiais de Organismos Internacionais. Com relação as normas nacionais, referente aos temas gênero e sexualidade, as principais referências **são a Constituição Federal Brasileira, Leis Federais e Atos Normativos.**

Um professor de qualquer região brasileira que queira desenvolver com seus estudantes o tema respeito à diversidade, conta com proteção jurídica para exercer sua função acadêmica: Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 7º “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação (...).”

O profissional de educação conta também, com outros referenciais jurídicos internacionais para exercer o seu direito de abordar sobre diversidade em sala de aula: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Princípios do Yogyakarta (2007); Declaração Prevenir com Educação (2008); Convenção Interamericana de Direitos Humanos (1969); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC); Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979); Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do Ensino (1960); Consenso de Montevideo sobre População e Desenvolvimento; Programa de Ação do Cairo (1994); Estatuto da Criança e do Adolescente (1989); Diretrizes para uma política educacional em sexualidade/ MEC (1994); Diretrizes Curriculares Nacionais (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Além desse arcabouço jurídico, a resolução número quatro do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Nacionais Curriculares Para Educação Básica, no parágrafo 3º, artigo 43, capítulo 1:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as **questões de gênero**, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Ainda nesta perspectiva, destaca-se, também, o Estatuto da Juventude que trata com bastante evidência a questão da diversidade sexual pelas instituições de ensino em seu art. 16º e 17º:

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

Art. 17. O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado por motivo de:



- I - etnia, raça, cor da pele, cultura, origem, idade e sexo;
- II - orientação sexual, idioma ou religião;
- III - opinião, deficiência e condição social ou econômica.

Ao contrário do que vem sendo equivocadamente disseminado por todo o Brasil, o professor possui um largo arcabouço jurídico que o resguarda a sua função acadêmica para abordar os temas gênero e sexualidade em sala de aula. O país é signatário de vários acordos internacionais sobre direitos humanos, direito das mulheres, direitos de crianças, adolescentes e jovens nas escolas com relação a direitos sexuais e reprodutivos adequado a cada faixa etária. Além da legislação internacional, o país possui um vasto aparato jurídico com relação a gênero e educação em sexualidade e salvaguarda o direito de crianças, adolescentes e jovens na perspectiva dos seus direitos e também das garantias dos profissionais de educação de terem efetivada sua função acadêmica. Todavia, apesar das garantias legais é preciso que esse ordenamento jurídico esteja acessível e seja de conhecimento dos profissionais de educação e das escolas de todo o país. Somente com acesso a informação qualificada, cientificamente comprovada, será possível modificar o atual contexto de ameaça a professores e vulnerabilidade de crianças e adolescentes em função da sua sexualidade com relação a gênero e sexualidade.

Referências

ABDO, Carmina. **Pesquisa Mosaico 2.0**. Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex). Instituto de Psiquiatria. USP. São Paulo. 2016

BRASIL. **Constituição**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

GUIMARÃES, Mark Drew C. et al. **Comparing HIV Risk-Related Behaviors between 2 RDS National Samples of MSM in Brazil, 2009 and 2016**. Ed. Ismael Maatouk. *Medicine* 97.1 Suppl (2018): S62–S68. PMC. Web. 14 Oct. 2018.

Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia **Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe**. Informe de consulta técnica (29-30 agosto 2016, Washington, D.C., EE. UU.)

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997. 174 p.



SOUZA, Érica Renata de. **Marcadores sociais da diferença e infância**: relações de poder no contexto escolar. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 169-199, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30390.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

UNESCO. **International Technical Guidance on Sexuality Education**: An evidence-informed approach. 1. ed. France: UNESCO, 2018. 138 p. v. 1. Disponível em: <http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

UNESCO. **Relatório de monitoramento Global de Educação Relatório conciso de gênero**: Cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero na educação 2018. Brasília: Unesco, 2018. 69 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002645/264535POR.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

WASELFSZ Júlio J. **Mapa da violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília. FLACSO. 2015.





2

Interação família-escola e os desafios em educação sexual em tempos acentuadamente conservadores¹

Mary Neide Damico Figueiró

A Educação Sexual nas escolas brasileiras foi reprimida por muitos anos, especialmente no período de 1930 a 1970 e várias tentativas de inserção deste tema, em sala de aula, foram freadas. A história mostra que a repressão, com consequente punição a alguns educadores, ocorreu, na maioria das vezes, por interferência de pais dos alunos. Contudo, houve melhora significativa e gradual, a partir da década de 1980, voltando a Educação Sexual nas escolas com progressiva aceitação por parte de professores/as; inclusive, mães e pais, aos poucos, também, foram aprovando que a escola ensinasse sobre sexualidade, para seus filhos. Começaram a acontecer trabalhos de formação continuada, em alguns pontos do país. Aproveito para registrar, que na Universidade Estadual de Londrina (UEL – PR), no período de 1995 a 2013, coordenei um projeto de Extensão Universitária, na linha da formação continuada de educadores sexuais, o que está registrado em minha Tese de Doutorado e, também, no livro dela originado. (FIGUEIRÓ, 2001; 2014)

Desde o início e ao longo de toda experiência com a formação continuada, identifiquei que, comumente, alguns educadores expressavam medo de possíveis reações negativas por parte de mães e pais, o que, até certo ponto, era compreensível e justificável em função de casos repressivos em relação a professores/as que ensinavam sobre sexualidade, que aconteceram na cidade de Londrina (PR). Dois casos marcantes e de forte impacto se destacaram: um ocorrido em 1992 na rede estadual e outro, na rede municipal, no ano de 2004.²

No Brasil, os discursos contra a Educação Sexual nunca deram tréguas, mesmo com a chegada do novo século. Porém, a partir de 2014, aproximadamente, muitos discursos contra o ensino da sexualidade surgiram com maior pressão religiosa e/ou conservadora, querendo excluir de vez qualquer atuação das escolas neste campo e insistindo em limitar, unicamente à família, a tarefa da Educação Sexual. Dois movimentos vem se destacando nesse processo repressivo: Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido³.

- 1 Este texto pauta-se, parcialmente, em um capítulo de livro escrito em coautoria (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2018).
- 2 Os dois casos estão devidamente registrados e analisados no capítulo de livro escrito por Anami e Figueiró (2018), num paralelo com casos acontecidos no Brasil, desde o ano de 1954 e registrados em livros e/ou periódicos da área.
- 3 Para uma compreensão melhor dos movimentos Ideologia de Gênero e Escola Sem Partido, ver Figueiró (2018), Furlani (2016) e Reis e Eggert (2017).

Assim, a tendência é continuar a haver recuo, ainda maior, na atuação da escola no ensino da sexualidade, a partir de janeiro de 2019, com o governo de Jair Bolsonaro, tendo como ministra da Educação, Damares Alves, pastora, que com um discurso ultraconservador e religioso, já vinha se opondo ao ensino da sexualidade na escola, argumentando que essa instituição, ao envolver a sexualidade em seu currículo, provoca a erotização da criança. É possível crer que todo o conservadorismo, que está na base dos discursos de muitos líderes políticos, no Congresso Nacional, em especial da rede evangélica, composta por mais de cem integrantes, entre senadores e deputados, venha a acentuar o medo dos professores em relação a possíveis reações negativas por parte dos pais.

Acredito, com veemência, que o acolhimento aos discursos conservadores que têm acontecido por parte significativa da sociedade, em especial por pais e mães – como também, e o que é mais triste, por parte de muitos profissionais das escolas – se deu porque, até então, a proposta da Educação Sexual como tema transversal, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não tem sido estudada e aplicada nas escolas. Como os PCN foram divulgados nas redes escolares, a partir de 1996, seria de se esperar que, caso tivesse sido devidamente acatada e seguida a propostas de trabalhar o tema sexualidade, e também os demais, como um tema transversal⁴, isto é, perpassando várias disciplinas, teríamos hoje, muitos adeptos à nossa luta. A começar por um número maior de educadores/as do Ensino Fundamental, que teriam sido bem preparados a partir do envolvimento com a temática. Também, muitos e muitos alunos, para os quais tivesse sido desenvolvido o trabalho de Educação Sexual, poderiam ser hoje adultos esclarecidos sobre o que é a Educação Sexual, qual seu verdadeiro propósito e, mais ainda, qual o seu real alcance para a vida dos jovens, já que teriam sentido em si próprios os benefícios.

Pretendo, em minha fala nesta mesa-redonda, repensar a interação família-escola em tempos de forte conservadorismo, com vistas a potencializar a Educação Sexual na escola e contribuir com elementos que possam auxiliar os/as educadores/as a enfrentar e/ou superar o medo e a preocupação com possíveis reações de pais e mães ao ensino da sexualidade na escola.

*Antes de tudo, medidas de cautela e
prevenção são necessárias*

Um número significativo, e cada vez maior, de tentativas de ensinar sobre sexualidade na escola, desde o ano 2010, aproximadamente, até os

4 Os demais temas transversais, como a ética, pluralidade cultural e saúde, também dão margem para trabalhar questões ligadas direta ou indiretamente à Educação Sexual.



dias de hoje, tem culminado em polêmicas provocadas por mães, pais, polêmicas essas noticiadas na mídia, com divulgação ampla, pois, além de anúncios em jornais locais e na TV, a matéria costuma circular em várias redes sociais, o que acaba tendo alcance em nível nacional. Citarei dois exemplos para ilustrar.

Em uma escola, no Paraná, no ano de 2018, os alunos maiores, talvez da oitava série ou do Ensino Médio, haviam feito estudos e discussões sobre a temática aborto em sala de aula e produziram cartazes, ao final, os quais foram expostos, numa feira de ciências, ou de arte, no pátio da escola. Crianças de todas as idades que por lá circulavam puderam ver alguns cartazes com imagens consideradas chocantes, como o de uma garota sentada no chão, com o sangue a escorrer por entre as pernas... A professora teve que enfrentar difíceis momentos de acusação, e não pode contar com o apoio da direção. Não tive conhecimento sobre o desfecho do caso. Penso que essa é uma situação que se pode evitar. Não deixar de fazer o debate com os alunos, sobre a temática aborto, sobretudo se já são alunos com mais de dez anos, contudo, evitar fotos e exposições para outras pessoas e demais alunos/as que não participaram das reflexões.

Também, no Paraná, na cidade de Cascavel, em novembro de 2018, uma professora foi afastada do trabalho por 30 dias, porque expôs, no facebook, fotos de uma aula em que ensinava para crianças, de 9 a 10 anos, como se coloca camisinha, fazendo uso de pênis de borracha. A professora tinha experiência docente na rede estadual, há 19 anos. O caso foi noticiado na Folha de São Paulo e, possivelmente, em variados outros veículos de notícia. Novamente, não havia necessidade de divulgar no facebook, nem mesmo de tirar fotos, em tempos tão difíceis como o que estamos vivendo, assolapados com a onda de conservadorismo e controle. (CRUZ, 2018)

Tanto num caso, como no outro, penso que polêmicas poderiam ter sido desencadeadas, mesmo que não houvessem os cartazes no pátio, ou as fotos no facebook. O simples fato de alunos/as chegarem em casa contando que debateram sobre o tema aborto, ou que tiveram uma aula com aprendizado sobre como colocar a , já é suficiente para desencadear uma polêmica. Contudo, quanto mais nos cercarmos de medidas de segurança, quanto mais “não anunciarmos aos quatro ventos” o que foi feito e como foi feito, deixando de produzir “provas concretas” do trabalho que fazemos, menos impacto vamos causar, ou talvez, menos riscos correremos.

Em vários casos em que a escola tem sido denunciada, em diversos Estados brasileiros, os livros didáticos ou paradidáticos, que trazem conteúdo ligado à sexualidade, foram o centro da queixa.

É fundamental sermos cuidadosos/as, também, com as estratégias de ensino que escolhemos usar. Particularmente, penso que, na fase problemá-

tica como a que estamos enfrentando, é bom, por exemplo, evitar aulas com demonstração da colocação da camisinha num pênis de borracha. Encontremos formas mais simples e didáticas de explicarmos este conteúdo. Num de meus livros, o *Educação Sexual no dia a dia* (FIGUEIRÓ, 2013), narro um fato acontecido numa escola para estudantes com deficiência intelectual, em que um garoto, com 14 anos, imaginou uma forma simples de ilustrar a colocação da camisinha. Com uma régua pequena e um saquinho de geladinho (vazio) ele foi até a mesa da professora e lhe disse: “olha, não parece que eu estou pondo uma camisinha no pênis?” Infelizmente, ela não lidou de forma positiva, não soube aproveitar a situação para criar um momento bom de aprendizado.

Devemos continuar dando a devida atenção a todas as temáticas relacionadas à sexualidade e ao corpo, a exemplo do que trazem os PCN, e que vão ao encontro das dúvidas e angústias de criança e adolescentes, bem como, ao encontro do direito ao conhecimento e às informações. Nenhuma temática precisa ser deixada de lado, porém, o trabalho deve ser desempenhado com sabedoria, cautela e serenidade.

Pontos a considerar na interação família-escola

Primeiramente, é importante voltar nossa atenção para a insegurança e o medo que podem, de fato, atingir a direção das escolas, a equipe pedagógica e os/as demais professores/as, como fruto de toda a repressão exercida pelo aumento da onda conservadora. E cabe-nos, ainda, perguntar se existem documentos que ofereçam respaldo para os profissionais desempenharem, com segurança, o seu papel de educadores/as sexuais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Começo por citar Reis e Eggert (2017), que em seu texto: *Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Plano de Educação*, delineiam vários documentos que servem de suporte nesse sentido. Iniro aqui uma síntese que apresentei no texto aqui já comentado (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2018, p.152):

Reis e Eggert (2016) relacionam alguns [documentos] e, entre eles, citam a Nota Técnica elaborada pelo Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2015a), em cujo documento está reforçada a ideia de que os termos orientação sexual e gênero são termos científicos e que devem ser tratados nas escolas e que, ainda, os planos de educação que não abordarem tais conteúdos “deverão ser considerados incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão.” (BRASIL, 2015a, apud REIS; EGGERT, 2017, p. 19). Os autores citam, ainda, a Nota Pública elaborada pelo Ministério da Educação e pela SECADI (Secretaria de Educação Con-

tinuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) (BRASIL, 2015b) que defende que os conteúdos gênero e orientação sexual são conhecimento científico que constitui-se em “categoria central no processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências e garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos e todas.” (BRASIL, 2015b, apud REIS; EGGERT, 2017, p. 18-19).

Uma boa novidade veio recentemente. Trata-se do Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas⁵: www.manualdedefesadasescolas.org.br, lançado em novembro de 2018 e promovido por 60 órgãos, como por exemplo: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANFOP), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH).

Também sabemos, conforme divulgou Mariana Braga Alves de Souza Neves⁵, em dois eventos científicos, que a UNESCO já tem preparado um material intitulado: Marcos Legais de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Educação que, em 2019, deverá ser impresso e distribuído, além da disponibilização em pdf, no site do Órgão. Neste material, para cada tema a ser trabalhado, há uma lista de documentos nacionais e internacionais que servem de apoio legal, para defesa das escolas. Assim, por exemplo, alguns documentos nacionais de apoio importantes são: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990, Estatuto da Juventude – 2013, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1997. Entre os documentos internacionais, cito, para ilustrar: A Convenção da ONU de 1989, o Princípio de Yogyakarta – 2007 e a Convenção da ONU – 1989, entre outros.

Uma questão importante para ser debatida é a respeito de se a escola deve ou não convocar uma reunião com mães e pais, a fim de informar sobre sua intenção em desenvolver o trabalho de Educação Sexual⁶. Alguns educadores/as e diretores/as poderiam apontar a necessidade de pedir autorização e, talvez, ainda, uma decisão por escrito; há quem defenda esta ideia, justificando que os/as professores/as ficariam mais seguros. Penso que não há necessidade de pedir autorização, contudo, dado o momento de forte repressão que vivemos, penso que cada escola deve tomar a sua decisão, com base num consenso entre os profissionais que a integram.

5 Informação verbal em conferência pronunciada no XVI Congresso Brasileiro de Sexualidade Humana, ocorrido em Campinas (SP), de 18 a 20 de outubro de 2017 e no V Congresso Brasileiro de Educação Sexual e VII Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná – São Paulo – Santa Catarina, ocorrido em Londrina (PR), de 1 a 3 de novembro de 2018.

6 Esta discussão está desenvolvida, mais ampla e aprofundadamente, no texto de Anami e Figueiró (2018).

Embora possam prevenir transtornos com os pais, estas reuniões devem ser vistas, sobretudo, como principal caminho para integração família-escola. Acreditamos que, ao pedir autorizações formais aos pais, pode-se passar a ideia de que a escola não está convicta do direito da criança à Educação Sexual. Por isso, achamos desnecessário e dispensável solicitá-las. Não seria, este pedido, uma maneira da escola demonstrar que não vê este assunto com naturalidade, como os demais conteúdos, mas que o vê temerosamente? (ANAMI; FIGUEIRÓ, 2018, p.140)

Fazer reuniões com pais e mães a fim de informá-los sobre o trabalho a ser desenvolvido pela escola pode ajudar a evitar transtornos. Contudo, mesmo com esse cuidado, eles ainda podem acontecer, pois, muitas vezes, os pais que vão dar problema são os que não vêm às reuniões. Foi o que aconteceu no incidente em Londrina (PR,) no ano de 2004, já comentado.

Com relação a pais e mães, há ainda algo importante a dizer. Em sua grande maioria, eles e elas carecem de ensinamentos para bem desempenhar seu papel de educadores sexuais; carecem de oportunidades de debates e reflexões sobre a educação sexual, sobre a importância da mesma na vida das crianças, de adolescentes e dos jovens. Quando a própria escola pode oferecer este espaço, é muito importante, porém, nem sempre há profissionais que se sentem seguros e preparados para cumprir este papel. Aqui entra a responsabilidade das universidades na formação inicial e continuada e das Secretarias Municipais e Estaduais dando suporte na formação continuada dos educadores e disponibilizando profissionais com conhecimento e competência em Educação Sexual para atuar na escola, dando assessoria a professores, mães e pais.

Considerações finais

É imprescindível que os professores estejam seguros da importância e necessidade do seu papel na Educação Sexual e na formação moral de seus/suas alunos/as. O educador, quando alcança esse estágio, está razoavelmente fortalecido para enfrentar dificuldades, barreiras impostas ao seu trabalho, que coloquem em cheque, a sua autonomia e, principalmente, a responsabilidade da escola na Educação Sexual com as questões que envolvem a saúde sexual e a formação moral e sexual dos/as educandos/as.

Finalmente, temos que estar cientes de que no movimento repressor/conservador, que tenta eliminar a Educação Sexual das escolas, há por trás uma concepção de educação bancária, conteudista, preocupada, apenas, com ensinar as matérias escolares e com a preparação para o trabalho. É uma concepção de educação que vê o professor, apenas, como um agente transmissor de informação e conhecimento e os alunos, como tendo

participação passiva e receptora de conhecimento. É urgente que nos esforcemos para conscientizar professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada, para a importância da educação na escola ser desenvolvida num modelo que ensine a pensar e que prepare para a vida, desenvolvendo a autonomia moral e intelectual.

Aos/às educadores/as de todos os níveis de ensino, incluindo os/as pesquisadores, companheiros/as na luta pela Educação Sexual, sugiro que lutemos de forma serena e com confiança. Que ao trabalharmos quaisquer temas ligados, direta ou indiretamente, à Educação Sexual, o façamos, sempre, com a convicção de que eles farão diferença significativa na vida de nossas crianças, adolescentes e jovens.

Referências

ANAMI, Letícia Figueiró; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Interação família-escola na Educação Sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: saberes necessários a quem educa. Curitiba, Editora CRV, 2018.

CRUZ, Luiz Carlos da. Professora é afastada após publicar fotos de aula sobre educação sexual a crianças. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/professora-e-afastada-apos-publicar-fotos-de-aula-sobre-educacao-sexual-a-criancas.shtml>> Acesso em: 23 de jan. 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A formação de educação sexuais: possibilidades e limites. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. Educação Sexual no dia a dia. Londrina: EDUEL, 2013.

_____. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. 2.ed. rev. atual. e ampl. Londrina: EDUEL, 2014.

FURLANI, Jimena. Ideologia de Gênero: quem criou, por que e para que? Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5ro1010v8>> . Acesso em: 25 ago. 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação. Campinas: Educação & Sociedade, v.38, n.138, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>> Acesso em: 10 maio 2017.



3

Desafios contemporâneos em educação sexual: A perda do ambiente mental, social e escolar

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Quando falamos em ambiente nos referimos a tudo que nos rodeia, que nos envolve, portanto se pensarmos no que envolve nossa mente, teremos aí o ambiente mental. A percepção que temos do outro e do mundo, a interpretação dos fenômenos e os estímulos para sentimentos, motivação, realizações, criações e estabelecimento de vínculos afetivos ocorrem a partir do ambiente mental.

O ambiente social envolve a cultura de um povo, ou seja, trata-se do conteúdo histórico e social que forja a emergência das instituições, dos valores, das religiões, das atitudes, da arte, da literatura, enfim, é no ambiente social que ocorrem as interações dos indivíduos.

O ambiente escolar – não o considerando aqui no sentido de infraestrutura física – é uma junção dos ambientes mental e social se manifestando no cotidiano escolar e interferindo, possibilitando e direcionando como estudantes, professores e funcionários veem o mundo, o outro e a si mesmos.

Ao introduzirmos a questão sexual nesse contexto, incluindo aqui todas as suas dimensões (no caso o sexo, os comportamentos, práticas e atitudes sexuais, as relações de gênero, os valores) verificamos que a percepção, concepção, valoração e interpretação do sexo ocorrem e são decorrentes exatamente do que pulula nos ambientes mental, social e escolar.

Para que a sociedade compreenda a importância da Educação Sexual, é essencial que sua concepção advenha da construção histórica de seu significado, primeiramente nos ambientes mental e social, e em seguida no ambiente escolar, pois a Educação Sexual é resultante de um processo de preparação da sociedade para sua compreensão, valoração e aceitação. A percepção e concepção da Educação Sexual são influenciadas pela cultura sexual brasileira: os valores, os tabus, os preconceitos, os comportamentos, as atitudes e o que pensamos constituem os elementos que compõem a nossa cultura sexual. É a cultura sexual brasileira que prepara os ambientes mental, social e escolar para a aceitação da Educação Sexual, desde a Colômbia até nossos dias.

A Construção de um ambiente favorável à educação sexual

Deixando a constituição da cultura sexual brasileira no período colonial para outro estudo (ver, por exemplo: Ribeiro & Bedin, 2013; Ribeiro, 2016



e Bueno & Ribeiro, 2019), vamos nos concentrar nos momentos históricos em que efetivamente se pensou em uma Educação Sexual e em como essa ideia foi gestada na intelectualidade brasileira, primeiramente entre os médicos, e depois entre os educadores e os psicólogos.

O século XIX é o século da sexologia, o século da sexualidade estudada pela ciência, que tem seu ponto primordial em dois livros do mesmo nome, *Psychopatia Sexualis*, um publicado em 1884, por Heinrich Kaan, e o outro em 1886, por Richard von Krafft-Ebing. André Béjin a chama de primeira sexologia ou proto-sexologia,

mais preocupada com a nosografia do que com a terapêutica e centralizada principalmente nas doenças venéreas, na psicopatologia da sexualidade (as grandes “aberrações” e suas relações com a degenerescência) e no eugenismo (BÉJIN, 1985, p. 211).

É nesse período que as faculdades de medicina brasileiras gestam as primeiras teses que tratam da prostituição e das doenças venéreas, e despertam nos médicos e em seus alunos os primeiros interesses sobre questões que envolvem sexo e sexualidade. Possivelmente são estes alunos que, já médicos, formarão os médicos que institucionalizarão a sexologia brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Machado et alii (1978) mencionam duas teses de 1845 que tratam destes temas: a de Herculano Augusto Cunha, *Dissertação sobre a prostituição*, em particular na cidade do Rio de Janeiro; e a de Miguel Antonio Herédia de Sá, intitulada *A cópula, o onanismo e a prostituição*.

Béjin (1985) se refere ao surgimento da segunda sexologia no período entre as duas guerras mundiais, privilegiando Reich e Kinsey e datando seu surgimento entre os anos de 1922 e 1948. No Brasil, o período entre guerras é de profícua e vasta produção.

Ribeiro (2004, p. 18) explica que

do século XIX às primeiras décadas do século XX, a relação da medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros [veiculando] a importância e necessidade da educação sexual.

Russo et alii (2011, p. 35), complementam esta ideia ao dizerem que

do ponto de vista de uma história da sexologia no Brasil, podemos destacar o período que vai de finais do século XIX até o final dos anos 1920, como de intenso florescimento de um discurso sobre sexo no Brasil. Mas foi somente na década de 1930 que surgiram, às margens das agências mais prestigiosas do campo

médico brasileiro, os primeiros profissionais que se autodesignaram como “sexólogos” e que trabalharam em prol da constituição de uma disciplina específica.

Realmente, o ambiente social brasileiro se abre para as questões da sexualidade e, em (con)sequência, para a Educação Sexual. José de Albuquerque e Hernani de Irajá se destacam tanto pelo pioneirismo quanto pelo número intenso de obras, mas não foram os únicos. Vale citar o padre Álvaro Negromonte, Antonio Austregésilo, Afrânio Peixoto, Eugênio Mesonero Romanos, Sebastião Barroso, Gastão Pereira da Silva e Ernesto Thenn de Barros, e também dois outros autores muito conservadores, Oswaldo Brandão da Silva e Sálvio Almeida, este também sacerdote.

As mais conceituadas editoras publicavam livros de temática sexual, fossem os autores estrangeiros ou brasileiros, e as dezenas de livros publicados não ficavam só na primeira edição.

José de Albuquerque, em 1933, funda o Círculo Brasileiro de Educação Sexual – CBES, que como explica Felício (2011, p. 1) era uma entidade filantrópica voltada para a promoção de “uma reforma da educação/cultura sexual da população brasileira” e “entidade dedicada à educação sexual em território nacional”. Realmente, José de Albuquerque foi um pioneiro da Educação Sexual, um homem à frente de seu tempo, que defendia pontos de vista como o controle de natalidade e a instituição do divórcio, a educação sexual nas escolas, a conscientização da população em relação aos perigos das doenças venéreas, e escreve em seu Programa de ação legislativa, de 1937, sobre o preparo, pelo Círculo Brasileiro de Educação Sexual

do ambiente mental da nacionalidade para que o povo possa assim aceitar aquilo que deve vir como completo (...) da legislação sobre questões sexuais. (ALBUQUERQUE, 1937, p. 18)

José de Albuquerque criou o Boletim de Educação Sexual, que entre 1933 e 1939, publicou artigos para o grande público, e que, como pesquisou Felício (2011), tinha uma tiragem média de cem mil exemplares por edição. Foi responsável pela organização de uma Semana de Educação Sexual no Rio de Janeiro, em 1934, e em São Paulo, em 1935. O CBES realizou conferências públicas todas às quartas-feiras, durante 12 anos. José de Albuquerque instituiu no dia 20 de novembro de 1935, o Dia do Sexo, e para sua comemoração conseguiu que fosse tocado em várias rádios do Rio de Janeiro, o seu Hino à Educação Sexual e proferida a conferência Divagações Sexológicas, conferência esta inclusive com espaço na Hora do Brasil. (Reis & Ribeiro, 2004). Em 1936 o CBES promove a instituição de um prêmio anual para o melhor livro de Educação Sexual.



Ainda que tenha havido intensa produção sobre Sexologia e Educação Sexual nos anos 1920-50, não podemos deixar de apontar que para grande parte dos autores, a masturbação, o sexo oral, o sexo anal, a bestialidade e a homossexualidade (masculina e feminina) eram práticas consideradas anormais.

Como analisam Reis & Ribeiro (2004, p. 69), em relação à produção sexual dessa denominada Segunda Sexologia no Brasil, em grande parte das obras,

ao mesmo tempo em que se fala de sexo nota-se que o discurso corrente vem carregado de repressão. Há uma necessidade “social” de se tratar questões do comportamento sexual, necessidade que se torna clara diante da verificação do número de obras e do interesse dos leitores da época. Mas o enfoque dado não vem ao encontro de uma libertação sexual, pelo contrário, é normatizador do comportamento sexual a partir de uma ideologia médico-moral que determina o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico, o que é lícito e o que é imoral. Propõe-se uma Educação Sexual que na verdade pretende ditar normas de conduta ante a influência de estímulos que eram considerados permissivos e desregrados e eram disseminados entre os jovens.

Todavia, o ambiente social é totalmente receptivo à educação sexual, e mesmo em sua crítica, Reis & Ribeiro (2004) concordam com essa tese. É justamente essa abertura aos temas sexuais que inserem as professoras de magistério, as chamadas normalistas, no elenco de interesse por Educação Sexual. Alunas de médicos (as Escolas Normais tinham vários médicos em seu quadro docente), tinham acesso a uma formação higienista que apoiava a Educação Sexual como coadjuvante da modernidade que o país necessitava para se desenvolver.

O que é importante ressaltar é como as primeiras décadas do século XX constituíram o momento de maior expressão em termos de Educação Sexual no Brasil, e que só foi igualado (não é recomendado usar o termo superado) no período 1990-2012.

Em sequência, a segunda metade do século XX colhe os frutos do ambiente social favorável à Educação Sexual e possibilita que a escola, por meio dessas professoras, institucionalize o conhecimento em educação sexual que culmina nas ações práticas e efetivas desenvolvidas em escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte nos anos 1960. (Ribeiro, 2004; Barroso & Bruschini, 1982; Guimarães, 1995; Figueiró, 1995). Os anos 1960 são também os anos da Revolução Sexual, do advento da pílula anticoncepcional, do movimento Hippie e da Contra Cultura.

Com o Golpe Militar de 1964, o AI-5 de 1968 e a ditadura, temos retrocessos na Educação Sexual, mas avanços nas Ciências Sexológicas (Psicologia e Medicina). O agravamento da repressão e a associação da liberdade se-

xual ao comunismo e à subversão, se por um lado reforça o discurso de “não se falar de sexo”, por outro não impediu que fosse gestado um movimento científico encabeçado por médicos e psicólogos ao longo dos anos 1970, que rearticulou o ambiente social para aceitar e valorar as questões envolvendo sexo e sexualidade.

Sobre a Educação Sexual,

o recrudescimento da repressão atingiu também aquelas escolas renovadoras, cujo trabalho acabou por ser interrompido. Os tempos não pareciam mais favoráveis a que se falasse abertamente sobre sexo. Escolas foram fechadas, professores foram denunciados, alguns foram até processados quando se arriscavam a dar orientação sexual. A partir de 1968, houve um retrocesso em matéria de educação sexual que, na verdade, acompanhou a onda de puritanismo que invadiu o país naquela época e que se manifestou, principalmente, pela intensificação do rigor da censura. (Barroso; Bruschini, 1982, p 22-23).

No entanto, no estudo de Bedin (2016, p. 32), vemos que

embora tivesse havido uma interrupção no processo de institucionalização da Sexologia e da Educação Sexual no Brasil, as questões sexuais ainda pululavam na sociedade e os anos 1970 foram palco de transformações na família frutos, inclusive, da modernização tecnológica e ao acesso aos ideais de liberação da sexualidade provenientes principalmente dos Estados Unidos.

Em 1977, em plena ditadura, a Coleção Amar, que versa sobre o comportamento sexual, é vendida em banca de jornal. Publicada pela Editora Abril, trata de assuntos como masturbação, menstruação, orgasmo, casamento, disfunções sexuais, sexualidade na infância, educação sexual, adolescência, aborto e prostituição. Ainda nos anos 1970 e início dos anos 1980, antes do término do regime militar, são criadas associações e sociedades científicas que se voltam para discussão e formação de profissionais no campo da sexualidade e da terapia sexual, que vão ao encontro dos anseios sociais relacionados a manifestação de comportamentos, atitudes e valores sexuais. (BEDIN, 2016).

Como explicam Russo & Rohden (2011, p. 30),

vemos surgir, portanto, em plena vigência da ditadura militar, uma contestação do *status quo*, levada a cabo sobretudo pela cultura da juventude da época, e que deixa de lado as questões tradicionalmente vistas como políticas, atingindo os comportamentos relativos à sexualidade e aos costumes. Ocorre, principalmente, entre os jovens das camadas médias urbanas letradas, uma espécie de “revolução sexual”, a partir da qual temas como as relações sexuais fora do casamento, os relacionamen-

tos “abertos”, as relações com pessoas do mesmo sexo, além de outros tópicos, foram tomados como bandeiras e incorporados aos comportamentos.

O que consideramos interessante é que mesmo com o clima de repressão e o cerceamento das liberdades individuais e de expressão, os ambientes mental e social no tocante à sexualidade e aos temas sexuais não foram tão afetados, ou não perderam muito do seu poder de influenciar a sociedade sobre a importância de se falar de sexo.

O advento da abertura política, o fim da ditadura e a constituição cidadã de 1988 possibilitaram que a Educação Sexual retomasse seu lugar entre os temas sexuais de importância, e a sociedade começou a enxergá-la enquanto ação de cidadania e direitos.

A criação dos grupos de pesquisa em universidades nos anos 1990 em diante foi contribuição essencial para a consolidação da Educação Sexual no Brasil enquanto campo educacional e de pesquisa no país (Ver Bedin, 2010). O grande número de professores e professoras que passaram a se interessar em levar a Educação Sexual para a sala de aula contribuiu para fortalecer o ambiente escolar e a sua aceitação enquanto ação pedagógica, e o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997, mostrou o reconhecimento oficial do governo federal em relação à Educação Sexual.

Entramos nos anos 2000, portanto, com uma Educação Sexual forte, pujante e reconhecida, com muitas publicações, notadamente livros de referência, capaz de importantes realizações, como os I, II, III e IV Congressos Brasileiros de Educação Sexual UNESP – UEL – UDESC em 2008, 2012, 2014 e 2016 (Araraquara, Araraquara, Florianópolis e Araraquara) precedidos por dois Simpósios (Araraquara 2005 e Londrina 2006). Ações afirmativas do governo federal (Igualdade de Gênero, GDE – Gênero, Diversidade e Educação, e Brasil contra a Homofobia) com projetos financiados ao longo dos anos 2000, a criação do primeiro Mestrado em Educação Sexual do país na UNESP de Araraquara, em 2012, e o reconhecimento de vários marcos legais para o trabalho com Educação Sexual indicavam como os ambientes mental, social e escolar, construídos ao longo de 150 anos, aparentavam solidez e estabilidade.

A Perda do ambiente mental, social e escolar:

O legado do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) no campo da sexualidade foi, sem dúvida, a inclusão da Educação Sexual¹ nos

1 Em 1997, além de Educação Sexual, outro termo utilizado por grande parte de pesquisadores e profissionais, notadamente os psicólogos, era Orientação Sexual, que

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, mas infelizmente o governo Lula (2003-2011) não concretizou o que preconizava os PCN e não soube aproveitar a força da ideia de se trabalhar com sexualidade na escola, não investindo na formação de professores e educadores, seja na formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas), seja na formação continuada, impossibilitando que a Educação Sexual fizesse parte efetiva do ambiente escolar.

Ribeiro (2017, p. 9) opina da seguinte forma:

No entanto, se por um lado os PCN sugeriam ou indicavam que educação sexual (chamada ali de orientação sexual) era objeto de ação na escola, por outro, o governo federal errou ao não estimular, ou principalmente, ao não oferecer uma contrapartida para que essas ações fossem efetivamente desenvolvidas em larga escala: investir na formação de professores em educação sexual. Nem nos oito anos de governo Lula (2003-2011) houve investimento nessa formação específica. Atribuo a esse erro estratégico a impossibilidade de contermos o retrocesso que tivemos em relação à educação sexual a partir, principalmente, de 2013-2014, com um recrudescimento atoleimado em 2016.

Fernando Henrique assumiu posturas progressistas e dinamizou ações voltadas para os direitos sexuais e reprodutivos, a inserção de gênero nas políticas públicas, iniciando o enfrentamento das discriminações de gênero e raça, e o Brasil foi um dos primeiros países do mundo a atribuir aos direitos humanos o status de política pública governamental, em 1996. Importante foi seu alinhamento às políticas da ONU de desenvolvimento sustentável que estavam no seu início: criou uma Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 21 Nacional e a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Em 1996 a presidência do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) foi exercida por uma feminista, Rosiska Darcy de Oliveira.

No governo Lula, há um investimento muito grande em políticas públicas voltadas para a mulher e a comunidade LGBT, e de 2003 a 2011 a sociedade brasileira realizou avanços extremamente expressivos no campo da igualdade de gênero e no combate à homofobia, este último com a criação em 2004 de um Programa que visava promover a cidadania e os direitos humanos à população LGBT e combater a violência e a discriminação. Em 2006 é sancionada a Lei Maria da Penha. Em 2008 é realizada a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT, convocada por decreto do presidente Lula para ouvir as demandas da população LGBT de todo o país. Em 2010 foi permitida a adoção de crianças por casais homoafetivos e criado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT. Em 2011 foi reconhecida

também é a forma adotada pelos PCN. (Ver MAIA, A. C. & RIBEIRO, P. R. M., 2011).

a união estável entre pessoas do mesmo sexo e elaborado o 1º Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil (SOUZA & FONSECA, 2017).

Estas e outras medidas, não descritas aqui para não alongarmos o texto, possibilitaram que a sociedade brasileira tivesse acesso a uma expressiva visibilidade de ações, debates, políticas, questionamentos, envolvendo atitudes e práticas sexuais, e até uma percepção de que mudanças estavam ocorrendo muito rapidamente em relação a valores e comportamentos.

O Ministério da Saúde, em 2007, publicou um edital de convocação para projetos sobre homofobia e violência contra a comunidade LGBT, nele incluindo uma linha de pesquisa visando estudar como as correntes religiosas percebiam as pessoas LGBT (Natividade & Oliveira, 2013), que aqui destacamos porque nos anos subsequentes o fundamentalismo religioso, notadamente presente nas diversas denominações evangélicas, influenciou de maneira profunda o discurso e a ação contra homossexuais e as suas conquistas sexuais e sociais fundamentadas no direito e na cidadania.

Setores conservadores que ocupavam importantes instâncias de decisões se incomodavam com os rumos dados à sociedade brasileira pelo discurso pró-sexual libertário que conspirava para uma mudança de paradigma cultural. Ocorreram reações e espaços decisórios foram ocupados de forma organizada e em progressão geométrica por representantes das Igrejas que não admitiam as mudanças que estavam vindo.

Natividade & Oliveira (2013, p. 82-83) explicam que

um grande número de iniciativas evangélicas externaliza discursos explícitos de repúdio à diversidade sexual [...] As instituições, redes e agentes que sustentam discursos de desqualificação da diversidade sexual se apresentam como porta-vozes e defensores da família e dos valores cristãos, rechaçando mudanças socioculturais que supostamente promoveriam sua erosão. [...] Nesse sentido, constitui um discurso nativo que exprime a recusa de uma perspectiva que confere legitimidade e reconhecimento social a pessoas gays e lésbicas.

Com mais intensidade a partir de 2014, já no ocaso do governo Dilma (embora ela tenha tomado posse para um segundo mandato em 1º de janeiro de 2015) e atingindo seu ápice em 2018, reações contrárias à liberdade de expressão, aos direitos humanos, aos direitos LGBT, à igualdade de gênero, vão se intensificando e um discurso desesquerdizante toma conta do país. Opinião própria, argumentação, pensamentos de liberdade e igualdade, direitos humanos e, especificamente, a defesa da igualdade de gênero e o combate à homofobia, tornam-se características exclusivas e intrinsecamente associadas a petistas e comunistas. Um discurso de ódio toma conta do Brasil, assustadoramente nunca visto na História do país, nem mesmo na

ditadura de 1964-1985. É inventada a ideologia de gênero, uma falácia construída sobre os planos educacionais brasileiros (Reis & Eggert, 2017).

O que temos hoje é um retrocesso, uma desconstrução e uma desagregação dos ambientes mental, social e escolar no tocante à Sexualidade, ao Gênero e à Educação Sexual. As conquistas realizadas nesses aproximadamente 150 anos de preparo, fortalecimento e consolidação dos ambientes mental, social e escolar, que pareciam favorecer e possibilitar ações efetivas em Educação Sexual no Brasil, estão perdendo terreno e correm o risco de serem banidas.

A própria realização do V Congresso Brasileiro de Educação Sexual em 2018 (Londrina) foi em meio à dúvida se o momento político vivenciado pelo país permitiria o sucesso do evento.

Como disse Ribeiro (2017) em entrevista,

parte significativa da sociedade busca a perpetuação de práticas discriminatórias, repressoras e cerceadoras das liberdades de expressão... As ações pedagógicas sofrem julgamento religioso e político, e sem nenhum critério acadêmico-científico, podem ser rotuladas, censuradas e proibidas. Muitas Câmaras Municipais estão barrando os Estudos de Gênero nas escolas, constituindo uma interferência equivocada, e até ignorante, no processo educacional. Vereadores e vereadoras não são especialistas em Educação. [...] posso dizer que a base de sustentação do enfrentamento de retrocessos está em uma Educação crítica e reflexiva voltada para a cidadania e o direito. Justamente o que setores conservadores não desejam (vejam, por exemplo, o Movimento Escola sem Partido). No campo específico da Educação Sexual, se faz necessário uma política de formação contínua de professores nessa área a partir de cursos reconhecidos, inserção de disciplinas nos cursos de graduação em Pedagogia e nas Licenciaturas, e o desenvolvimento de projetos de educação sexual em escolas, lembrando que é essencial o investimento dos poderes públicos.

O momento atual favorece as mais variadas intervenções na expressão pública de ideias, ainda que estas intervenções sejam ilegais, aparvalhadas e inconcebíveis em um Estado Democrático de Direito.

No entanto, fica aqui um alerta, talvez um tanto exacerbado, mas nem um pouco improvável.

Em seguida à ascensão do Nazismo alemão, se oficializaram as ideologias e políticas antissemitas e a perseguição aos judeus passa a ser uma política de estado em 1933: levantamos que mais da metade dos judeus residentes na Alemanha emigraram nos seis primeiros anos do regime nazista; a proibição, em 1936, dos judeus exercerem qualquer tipo de profissão de forma a prevenir influências políticas ou educacionais; lembramos da Noite

dos Cristais, que consistiu no incêndio e vandalização de lojas judaicas e sinagogas na noite de 9 de novembro de 1938; da declaração de 19 de maio de 1943 que a Alemanha estava livre dos judeus e do extermínio de 6 milhões de judeus europeus no Holocausto.

Ousamos transpor para nossos dias a loucura nazista, substituindo os judeus pelos homossexuais, pelos petistas, pelos comunistas, pelos professores esquerdistas, pelos afrodescendentes, pelos não cristãos, pelos que defendem os direitos humanos e pelos que querem ter liberdade de expressão, enfim por todos que são diferentes no pensamento, nos costumes, nas ideias e na religião.

Será que corremos este risco e a história se repetirá?

Finalizamos este capítulo sem muitas esperanças de que haja mudanças expressivas no modo de pensar da sociedade brasileira dos anos 2020. Buscamos descrever os avanços e retrocessos da Educação Sexual no Brasil e mostrar que essa história foi construída ao longo dos últimos 150 anos, ou seja, não é uma Educação Sexual recente, nem persuadida, incutida ou arquitetada pela esquerda, por comunistas, por petistas, que é o que se apregoa hoje nas fake news das redes sociais.

A Educação Sexual foi defendida em vários momentos históricos, em diferentes contextos políticos, por distintas ideologias e trata-se de temática cientificamente fundamentada nas diferentes vertentes da Ciência – Psicologia, Medicina, Antropologia, Sociologia, Pedagogia – e construída historicamente na medida em que avançam a cultura e o pensamento sexuais.

É temática importante e precisa fazer parte da Educação no Brasil.

Referências

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual**: debate aberto. Petrópolis: Vozes, 1982.

BEDIN, R. C. **A institucionalização do conhecimento sexual enquanto tema de investigação e ensino em universidades brasileiras a partir das ações de grupos de pesquisa**. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

BEDIN, R. C. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

BÉJIN, A. **Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos**. In: ARIÉS, Ph.; BÉJIN, A. Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 210-235.



BUENO, R. C. P. & RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana – SBRASH, v. 29, n. 1, 2018, p. 49-56.

FELÍCIO, L. A. Um projeto de educação sexual para o Brasil: O Círculo Brasileiro de Educação Sexual (1933 - 1945). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPHU. São Paulo, julho de 2011.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual: mito ou realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, R.; LOUREIRO, A.; LUZ, R.; MURUCY, K. **(Da)nação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MAIA, A. C. & RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para ação. In: **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da UNESP, v. 15, n. 1, 2011, p. 41-51.

NATIVIDADE, M. & OLIVEIRA, L. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidade LGBT no Brasil**. Rio de Janeiro, Garamond, 2013.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2004, p. 27-71.

REIS, T. & EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, 2017, p. 9-26.

RIBEIRO, P. R. M. & BEDIN, R. C. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira. Apontamentos de uma cronologia descritiva: 1) Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da Inquisição dos séculos XVI e XVII. **DOXA – Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da UNESP, v. 17, n. 1 e 2, 2013, 149-168.

RIBEIRO, P. R. M. Entrevista: Educação para a sexualidade. In: **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande: FURG, v. 5, n. 2, 2017, p. 07-15.

RIBEIRO, P. R. M. **As práticas sexuais no Brasil Colônia a partir dos documentos da Inquisição**. Araraquara: Padu Aragon, Editor, 2016.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2004, p. 13-25.

RIBEIRO, P. R. M. **Ideologia de gênero x estudos de gênero**. Entrevista. Assessoria de Comunicação e Imprensa da UNESP, 27/11/2017. <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/30669/ideologia-de-genero-x-estudos-de-genero/> Acesso em 26/04/2019.

RUSSO, J.; ROHDEN, F. (Coord.) **Sexualidade, ciência e profissão no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

SOUZA, D. K. R. & FONSECA, R. P. O. Tendência das políticas sociais para LGBT e mulheres no Brasil. In: **Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017**.



4

Reflexões sobre possibilidades de Educação Sexual Intencional Emancipatória nas instituições escolares

Sonia Maria Martins de Melo

Produzi este texto pautada na rica troca coletiva de conhecimentos acontecida entre os participantes do V Congresso Brasileiro de Educação Sexual realizado na Universidade Estadual de Londrina em novembro de 2018, onde fui componente de uma mesa redonda junto ao querido amigo Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP) e a querida amiga Mary Neide Damico Figueiro (UEL). Esse congresso é uma organização e realização bianual dessas três universidades estaduais brasileiras, a saber UNESP, UEL e UDESC, nas quais somos docentes efetivos e é uma criação de nossos três grupos de pesquisa na área de sexualidade, educação sexual e formação de professores. O evento é fruto, portanto, dentre muitas outras nossas ações conjuntas em ensino, pesquisa e extensão, dessa fraterna parceria de muitos anos na busca de contribuir com um mundo justo e digno, onde existam perspectivas emancipatórias de vida para todas as pessoas, aí incluído o respeito ao entendimento da dimensão sexualidade como inseparável do existir humano e à sua diversidade, entendida como riqueza da humanidade e não como marca de desigualdade.

Ao produzir este texto resolvi iniciá-lo por uma pergunta aparentemente simples, aparentemente ingênua, mas muito necessária a partir do tema que me coube tratar na mesa redonda, o de fazer algumas reflexões sobre a possibilidade de processos intencionais de educação sexual emancipatória nas instituições escolares: a educação em geral e, portanto também a educação sexual nas escolas, só existe, só acontece quando uma pessoa, ou um grupo de pessoas “decide que ela aconteça”?

Nestes mais 30 anos de caminhada do nosso Grupo de Pesquisa EDU-SEX Formação de educadores e educação sexual CNPq-UDESC, na Universidade do Estado de Santa Catarina, algumas certezas provisórias (já que somos seres em permanente movimento dialético) nos ajudaram a definir um eixo fundamental que subsidia todo nosso trabalho coletivo hoje: a busca constante da sensibilização das pessoas em todos os espaços educativos formais e não formais sobre ser a dimensão da sexualidade inseparável do existir humano, com a compreensão de que, nesse processo do existir humano, as relações sociais estabelecidas educam a todos/todas e a cada um/uma. Como disse Paulo Freire ninguém educa ninguém, as pessoas se educam nas relações uma com as outras, mediatizadas pelo mundo.



Trabalhamos no EDUSEX com a perspectiva de que os seres humanos, nessas relações com os demais seres e com o mundo, sempre produzem conhecimento, expresso em suas diversas culturas, dependendo dos embates da materialidade que vivenciam. Compreendemos que nessas relações sempre há educação: o humano sempre educa e se educa na relação com o outro, em determinado espaço geográfico e temporal, num dado modo de produção de vida. Então educação é um fenômeno permanente, humano, social e sempre sexuado, já que a dimensão da sexualidade é inseparável do existir humano. Compreendemos, portanto que cada um, cada uma, e todos e todas, portanto, somos sempre educadores/educadoras sexuais uns dos outros/outras, saibamos disto ou não. Trabalhamos também na perspectiva de que a abordagem dessa educação, sempre sexuada existente entre as pessoas, terá a “cor da luz da lanterna paradigmática de quem a usa para iluminar sua realidade”, tenhamos ou não consciência disto. Nossa “cor de lanterna paradigmática” hoje no EDUSEX, calcada nas categorias do materialismo histórico-dialético, leva-nos a propor, nessa nossa caminhada de mais de três décadas, que se busque desvelar com nossos docentes em formação, numa perspectiva crítico-reflexiva de realidade, que a sexualidade há que ser também compreendida como dimensão inseparável da história do ser humano em nosso planeta, pois são os seres humanos, em suas relações sociais, que constroem os significados para esta dimensão. Humanos constroem paradigmas, humanos podem transformá-los intencionalmente numa perspectiva de emancipação..Por esta compreensão de sexualidade e de educação sexual, que para nós são nossas verdades provisórias, é que cunhamos o termo de educação sexual intencional emancipatória, refletindo nosso objetivo de sensibilizar intencionalmente os e as educadores/as sobre as possibilidades hoje existentes de construirmos coletivamente uma proposta de educação sexual numa perspectiva emancipatória.

Não ter consciência dessas questões anteriores, da educação sempre acontecer e ser sempre sexuada, tem provocado, no nosso entendimento, muitos vieses na formação até de educadores e educadoras bem intencionados que vão, com todo amor e carinho, tentar realizar, a partir de uma decisão sua, ou por delegação de setores legais que lhe ditam normas e práticas, “educação sexual”, sem saber que já a realizam em todos os dias de suas vidas. Esse equívoco de entendimento leva a outros vieses que atrapalham as ditas boas intenções, pois muitas vezes, quando se escrevem documentos norteadores, ou quando se discute esta proposta de “a partir de agora fazer educação sexual nas escolas”, são passadas mensagens redutoras de humanidade nas propostas feitas com reflexos nos textos em cursos de formação regular e ou continuada de educadores e educadoras, pois se

parte do princípio de que a educação sexual não existiu, nem existe ainda nas escolas, até aquele momento.

Faço uma analogia com a questão do chamado projeto político pedagógico na escola-PPP. No Brasil, por exemplo, a partir de um certo período, começou um movimento de orientação legal para que as escolas **fizessem** seus projetos políticos pedagógicos. Ora, ele sempre existiu nas escolas, mesmo que quem lá estava vivendo o cotidiano não tivesse consciência do mesmo. Isto porque não tê-lo por escrito não significava que o mesmo não existisse: a escola abria as portas todos os dias, durante um ano letivo, recebia seus alunos, professores e funcionários, que trabalhavam conteúdos e executavam as outras tarefas que lhe eram inerentes e, ao final de alguns anos, certificava a comunidade escolar que os discentes estavam prontos naquilo que a escola se propunha a formá-los. Pode-se dizer que o PPP sempre existia - e existe! mesmo nas escolas que não o produziam-produzem! conscientemente, pois, nesse caso, talvez o PPP fosse o de não ter projeto político pedagógico. Senão vejamos: algumas pessoas na escola, talvez com receitas prontas, têm um projeto: querem ir de algum lugar para algum outro lugar, tem uma meta. Este caminhar é tremendamente político, porque envolve os humanos em suas relações e tem resultados sobre suas vidas e é pedagógico, porque todos se educam, mesmo que, tristemente, seja pra produzir uma educação de péssima qualidade no deveria ser a busca de uma vida plena e cidadã para todos e todas as pessoas. Então, temos aí um PPP, sempre acontecendo. E temos também sempre uma educação sexual acontecendo nas escolas, inclusive nas licenciaturas.

O estímulo para que, coletivamente a comunidade escolar repense sua práxis, a luz dos elementos de um projeto político pedagógico consciente e compromissado com o que a maioria daquela comunidade quer para suas crianças e adolescentes, registrando suas decisões em um planejamento participativamente decidido, inclusive sobre a temática da educação sexual, é algo a ser valorizado. Mas isto não significava, nem significa, que não existia - existe um projeto político pedagógico acontecendo na instituição educativa e que o mesmo passaria-passa a existir apenas quando um grupo determina sua existência e sua execução. E assim acontece também com a educação sexual. Se não temos consciência da abordagem concreta sobre esta temática que acontece no dia a dia da escola, se ignoramos o poderoso currículo oculto que vibra no cotidiano, com tudo o que ali acontece, também aí incluída a questão decorrente da dimensão humana da sexualidade e suas manifestações, em suas interfaces com todos os componentes curriculares, incorremos no equívoco, portanto, de achar que não existe educação sexual acontecendo entre os muros da escola, a não ser que alguém “decrete” seu início e seu modelo. E é este equívoco que abre espaços para que muitas cores paradigmáti-

cas, nem todas querendo uma educação de qualidade para todas as pessoas, com direitos humanos garantidos, ocupe o espaço para propor que “se faça educação sexual” segundo receitas vindas de cima para baixo, decidida por alguns poucos, em grande parte com fundamentos em vertentes repressoras que, além de trabalharem sobre a ideia que não existiu educação sexual no espaço escolar e que esta começará a partir da proposta recém-feita, reforçam estigmas, reproduzem preconceitos. Enfim, contribuem com um processo desumanizador e alienador do ser humano.

Pela nossa vivência nesses anos todos podemos afirmar, com tristeza até, mas não sem esperanças, que esses vieses acima citados também acontecem na maioria dos currículos regulares de formação de professores e professoras e mesmo nas propostas para sua formação continuada. Nos currículos formais para sua formação o que acontece é, na maioria das vezes, que a educação sexual continua sendo vivenciada apenas no currículo oculto, reproduzindo, acriticamente, no cotidiano, nas práticas pedagógicas dele decorrentes, vertentes pedagógicas repressoras sobre sexualidade. O mesmo acontece em grande parte dos cursos que são oferecidos aos educadores e educadoras como propostas de formação continuada. Também neles, na maioria das vezes, o tema não aparece explicitamente, pulsando portanto num currículo oculto, quase sempre com vieses repressores, e, se aparece intencionalmente, às claras, traz propostas imediatistas, também redutoras de humanidade, com propostas de “soluções rápidas” para o “problema” da educação sexual, determinando aos participantes do curso que, com aquelas proposta, “comece a fazer educação sexual na sua escola”. Isto significa que se espera que o mesmo volte para sua escola e comece imediatamente, em tempo recorde, a fazer intencionalmente o que não fizeram com ele. Será que se trata de, como diz o ditado: faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço?

Então, há que repetir a pergunta inicial: a educação sexual só existe quando alguém determina o seu início? Por que não desvelar que a sociedade humana é sempre agente educadora e que todos e cada um sempre se educam, também sexualmente, no processo do existir humano? Cunhei e gosto de repetir essa frase: somos todos e todas, queiramos ou não, saibamos ou não, educadores e educadoras sexuais um dos outros no permanente processo de educação existente entre os seres humanos. Portanto, na nossa proposta, nesta caminhada do grupo que carinhosamente denominamos GRUPOEDUSEX, na Universidade do Estado de Santa Catarina, no Brasil, o que temos feito, nestas mais de três décadas, é intervir intencionalmente, numa perspectiva emancipatória, para tentar reverter esse processo de deseducação de professores, junto inclusive aos cursos de formação regular, já que nossa universidade possui licenciaturas, dentre elas a de Peda-

gogia, curso que no Brasil forma docentes para a educação infantil e para os anos iniciais da educação básica.

Foi nesta caminhada que cunhamos o uso dos termos educação sexual intencional, seguidos do adjetivo emancipatória e os repetimos até a exaustão aos que nos ouvem, numa ação afirmativa, válida em tempos onde prepondera ainda um currículo oculto de educação sexual, tempos onde, quando surgem algumas propostas, essas são redutoras dos direitos sexuais como direitos humanos. Estamos trabalhando para propor um processo intencional de educação sexual emancipatória, buscando sensibilizar educadores e educadoras sobre esta maravilhosa dimensão humana, a sexualidade, e sobre as possibilidades de resgatar um existir pleno para todas as pessoas. Essa abordagem tem sido fundamento inseparável nas ações de ensino, pesquisa e extensão que propomos e executamos. Depois que conseguimos trabalhar essa sensibilização inicial com os profissionais da educação em formação e com os já formados, vamos conversando com eles, buscando desvelar nas reflexões que fazemos juntos o fato de que, se os humanos se relacionam e se educam também sexualmente, pois sexualidade não se descola do existir humano, nós humanos, podemos ir construindo outras maneiras de ver e viver o mundo a partir dessas relações. Aproveitamos para juntos lembrar então o que nos diz Azibeiro, inspirada em Morin, e citada por Melo e Pocovi (2002):

que cada grupo social, cada época, cada cultura, expressa seus paradigmas, que correspondem a estruturas de pensamento, de modo quase inconsciente comanda seu modo de ser, de olhar, de fazer, de falar sobre as coisas, e as pessoas, que são sistemas mentais que filtram as informações que recebemos, ignoramos, rejeitamos, desintegramos, porque não queremos saber. (p29).

A partir dessas etapas anteriores relatadas em algumas das ações que temos vivido junto aos educadores e educadoras procuramos desvelar junto aos nossos professoras e professores em formação, com exemplos do cotidiano, o que construímos e como somos construídos por modelos que brotaram das nas relações que estabelecemos, ao longo de nossa existência, pois fomos todos e todas elaborando histórica e culturalmente valores, regras, modelos, posturas, exigências, cerimoniais, permissões e interdições, códigos, em torno da sexualidade, tornando-a permeada de tabus, mitos, preconceitos que muitas vezes se perpetuam até nossos dias, sendo que, muitas vezes, dizem respeito a determinados interesses de diversos segmentos sociais, em diversas épocas, muitas vezes velando que as relações sociais são sempre sexuadas e causando com isto dolorosos e tristes vieses em nossa formação. Buscamos desvelar também, apontando então para a esperança, que esses paradigmas não são modelos rígidos e acabados,

mas horizontes, que se ampliam e modificam a cada passo dado, como teias de significados, sempre se re-tecendo, e re-articulando. São os paradigmas, fruto das relações humanas, sempre sexuadas, refletindo as etapas de compreensão da construção histórico-cultural da sexualidade, especialmente as relacionadas ao mundo ocidental, aqui no nosso lado, desde o paleolítico até os dias de hoje, paradigmas oriundos das relações humanas e, portanto, passíveis de reconstrução.

Quando conseguimos todos juntos, educadores e educadoras, fazer essa caminhada dialógica, é libertadora a sensação. Gosto muito de usar a técnica da linha do tempo em sala. Quando ministrei na primeira fase de Pedagogia em 1992, a disciplina de Educação Sexual que a UDESC tem no currículo da licenciatura como IES pioneira no Brasil, como um espaço de sensibilização, fiz uma linha do tempo para ajudar os discentes nesse pedaço da caminhada. Ali coloquei algumas coisas interessantes, como quando a Suécia já começara em tal ano a falar de educação sexual, passei pela linha do tempo pelo ano onde encontramos Freud e outros estudiosos do tema, e, lá no final, coloquei a introdução da Educação Sexual, como disciplina, em 1986, no currículo de Pedagogia da FAED, seguida da turma deles em 1992; pus na linha então o nome de todos os discentes, aqueles e aquelas que estavam fazendo a disciplina. Um aluno, ao estudarmos esse material, manifestou-se entusiasmado: “Caramba! Agora que entendi que estou na mesma linha do tempo de Freud! Que massa!”. Foi com uma singela metodologia em sala de aula e seu resultado aparentemente simples que pudemos visualizar sobre o que significa para uma pessoa se descobrir e se constituir, conscientemente, como sujeito histórico.

Nessa direção, no trabalho intencional com nossos alunos e alunas em cursos regulares de licenciatura, ou com os profissionais já formados, em sua jornada de formação continuada, passamos a explorar alguns conteúdos em sequência que têm se mostrado muito propícios para essa caminhada de sensibilização, tais como: Paradigmas de educação sexual e suas vertentes pedagógicas: as repressoras e a utopia do emancipatório; Reflexões sobre um paradigma emancipatório de educação sexual; Direitos sexuais são direitos humanos universais; expressão do novo paradigma; Direito a uma educação sexual emancipatória na escola, chegando a temática de construção intencional de projetos de educação sexual emancipatória no cotidiano escolar, onde, usando os três marcos: quem somos (diagnóstico), quem queremos ser (utopia possível) e como chegar lá (metodologia de ação), conseguimos pensar juntos algumas propostas de projetos passíveis de execução imediata nas unidades escolares onde estudam e/ou atuam.

Estes tópicos que nós sugerimos como sequência da etapa inicial de sensibilização surgem do fato de que nós entendemos que a educação se-

xual, também a luz dos paradigmas filosóficos em geral, tem diversas vertentes pedagógicas expressas em propostas de como vivê-la, de como sistematizá-la, de como aceitá-la ou não. A educação sexual tem suas vertentes pedagógicas, que se expressam principalmente nos sistemas educativos formais e não formais. Nós utilizamos a proposta teórica de vertentes pedagógicas brasileiras elaborada pelo professor Cesar Nunes, da UNICAMP, embasadas no materialismo histórico-dialético. São cinco essas vertentes que levamos para a reflexão dos educadores e educadoras, sendo quatro delas com características repressoras, muito presentes nas organizações escolares e uma quinta vertente, em construção, onde Nunes aponta para a utopia de um viver emancipatório. Utopia entendida parafraseando Marilena Chaui: é a busca do possível, não do impossível.

E nessa vertente emancipatória, que é nosso eixo na busca da construção de um mundo justo e fraterno, que temos a ajuda preciosa do documento que trata os **Direitos sexuais como direitos humanos universais**, uma declaração depois revista e ampliada em 2014, promulgada pela WAS -World Association of Sexology, em um evento mundial sobre sexualidade e educação em Valência, na Espanha em 1999, que reuniu em torno de 2000 educadores e educadoras de todo o planeta. Fui signatária desta declaração, estava lá no Congresso quando essa declaração foi firmada. O que foi interessante e animador, percebemos na época, foi que o Congresso tinha como participantes 1/3 de educadores, 1/3 de terapeutas sexuais, 1/3 de profissionais ligados à área da saúde. Foi muito rico o evento, tanto que lá nasceu essa declaração original, depois revisada e ampliada em 2014. E essas declarações, tanto a primeira como a sua nova versão, partem de um conceito geral de saúde sexual e não do de educação sexual, mas a educação sexual está permeando todos os seus itens. A Declaração entra portanto em organismos mundiais via Organização Mundial da Saúde, o que é um aparente paradoxo: uma área que colaborou muito para a questão do reducionismo biológico ao qual a sexualidade foi reduzida se redime e dá acolhida à Declaração via Saúde Sexual, apontando para o humano pleno de direito e de fato. Aliás, quem quiser usá-las pedagogicamente, suas duas versões se prestam a isto: ela é um instrumento pedagógico fantástico pois, já com base na primeira versão, meus alunos e alunas de Pedagogia, na disciplina Educação Sexual, construíram vários jogos pedagógicos e outros materiais interessantíssimos baseados na Declaração para usar em projetos intencionais de educação sexual emancipatória.

Esses registros que faço são apenas relatos de alguns dos caminhos que trilhamos e que têm nos dado bons resultados. Não são receitas, mas sim sugestões de quem tem mais de 30 anos de jornada e ainda acredita que é possível sim fazer diferente. São sugestões simples, como aquela de

que se deve discutir primeiro o básico e o fundamental para cada um e para o coletivo de educadores e educadoras, o que pretendemos refazer quando acharmos o nosso caminho, estimulando que cada um busque o seu, junto com seus pares. Afirmamos que é possível sim a construção intencional de processos (e nele projetos) de educação sexual emancipatória no cotidiano escolar. Uma perspectiva pedagógica com a qual trabalhamos é a sensibilização do grupo sobre o fato de que, em qualquer projeto de vida, seja individual, com mais alguém, ou com um grupo de pessoas, você trabalha sempre com três momentos interligados: diagnóstico, utopia e planejamento. Você deve buscar realizar o diagnóstico antes de tomar qualquer decisão: quem é você? Depois deve buscar desvelar qual a sua utopia, onde quer chegar, sendo que buscará então planejar como chegar lá. Não necessariamente esses momentos estão nessa sequência e ordem. Às vezes fazemos um planejamento em direção à utopia e falhamos, porque não temos um diagnóstico. Um exemplo simples do cotidiano: como farei um planejamento, por exemplo, de chegar a Portugal e dar um abraço nas minhas queridas amigas e amigos de lá, se eu não souber que estou no Brasil e esse mês eu não tenho dinheiro para comprar a passagem, que é caríssima? Então, falhando no diagnóstico, planejará até como ir para Portugal, mas falhando no diagnóstico do meu momento, meu ponto de partida, do fato que estou sem recursos financeiros no momento, o meu planejamento seria então inadequado, o que resultaria em não poder alcançar minha meta, minha utopia possível. Esse equívoco nos o cometemos muitas vezes em escolas, em cursos, etc.: temos a utopia, temos o planejamento, mas, de certa maneira, muitos educadores e educadoras tem sido expropriado de entender bem a questão do diagnóstico, que é “um conhece-te a ti mesmo” e ao seu grupo de trabalho, acrescentaríamos. E então o processo não flui, a educação sexual pretendida por propostas de programas e projetos até ditos emancipatórios, mas que também não fazem um real diagnóstico de toda essa construção sócio-histórica dessas vertentes pedagógicas repressoras que assolam o sistema escolar, inclusive o que formou os que hoje são formadores, não acontece e os profissionais da educação são, injustamente responsabilizados pelo “fracasso”. E assumem a culpa, sentindo-se incompetentes... Adaptando Guiomar Namó de Mello: a vítima se torna ré, ainda que muito amada. Vitimizamos assim nosso professores e professoras, não os considerando sujeitos históricos também perpassados por uma educação sexual que causou bloqueios, fruto de um modo de produção desumano e alienante.

Por esta razão lembremo-nos que esses momentos preciosos, quando você vai trabalhar com qualquer grupo onde busque sensibilizar intencionalmente sobre as possibilidades de uma educação sexual emancipatória, são momentos de re-elaboração de conhecimento: ninguém vai chegar

num lugar onde todo mundo “é página em branco”, não existe isso e, portanto, um processo dialógico sobre educação sexual deve ocorrer dentro de um contexto o mais participativo possível.

Quero aqui falar então um pouco mais sobre essa participação. Participação tem que ser entendida como um COM e não um POR ou um PARA alguém, mesmo que com muito amor. E é difícil fazer COM alguém, nós sabemos muito mais agir PARA, ou POR alguém. O POR alguém: governantes públicos tentam fazê-lo conosco, muitas vezes, com leis de cima para baixo, com decisões pretensamente tendo escutado quem está na base. O PARA alguém: muitas entidades assistenciais o fazem, com muito amor muitas vezes, mas resolvendo tudo sem escutar o coletivo envolvido e sem decidir seus caminhos com aqueles e aquelas que muitas vezes, pretensamente, atendem.

Então em educação sexual intencional emancipatória temos que desenvolver nossas competências para conseguir trabalhar COM aqueles e aquelas que são o foco de nossa práxis, e não PARA ou POR eles e elas.

Para contribuir com as reflexões sobre a temática até aqui desenvolvida registro a seguir alguns indicadores pedagógicos inspirados na nossa produção no Grupo EDUSEX, um Caderno Pedagógico feito para uso inicialmente no curso de Pedagogia do nosso Centro de Educação a distância da UDESC-CEAD, denominado Educação sexual, interfaces curriculares. São indicadores que nos ajudam num processo de trabalhar COM: devemos partir da bagagem informal que a comunidade ou grupo já possuem sobre o tema, é o ponto de partida, o famoso tão necessário diagnóstico; são as demarcações conceituais para o início da reconstrução do processo e conseqüentemente, dos projetos. Há que se usar todos os meios para fazer um bom diagnóstico inicial, levantando quem é cada um e o grupo(-diagnóstico) e o que querem ser (a utopia). Brota daí então a utopia que é o objetivo, o norte, que deve gerir o planejamento; nesse processo de planejamento, seja para projetos intencionais amplos sobre educação sexual, por exemplo, no PPP da escola, ou setoriais na escola, com as turmas, com os pais, com os docentes etc.; há que partir, portanto, da realidade e da situação específica de cada grupo. Se assim trabalharmos é provável que os conteúdos sejam de interesse real e que as formas de trabalhar sejam as mais apropriadas, mantendo-se a coerência entre a forma de apresentação e a filosofia educativa a ser transmitida. E o processo será mais motivante e enriquecedor, por ser democrático e coletivo, ou pelo menos terá grandes chances de assim ser. Outra sugestão: nesse processo: o grupo coordenador deve buscar envolver o maior número possível de membros da comunidade nos debates e reflexões, com metodologias e recursos dinâmicos e adequados, sempre respeitando e partilhando objetivos definidos conjuntamente, mas sempre vivenciando as três etapas básicas: 1. etapa

de sensibilização da comunidade sobre a temática, culminando com o planejamento, seguida da 2. etapa de execução ativa do planejado, com uma permanente 3. etapa de avaliação e replanejamento.

Mas, revendo todo este caminhar de nosso grupo, há que registrar que, em tempos de repressão e ocultamentos, a etapa mais importante para nós é a da sensibilização. Portanto, não tenhamos pressa. Todos os espaços são válidos para vivenciar esta etapa: reuniões, questionários, entrevistas, seminários, tudo que for possível e passível de ser feito para sensibilizar a comunidade sobre a importância de se tratar intencionalmente, coletivamente, do tema. A equipe que está articulando e coordenando o processo não vai poder descansar, deve estar se reunindo sistematicamente, estudando, avaliando o processo e reencaminhando metodologias. Estudo permanente como realimentação nesse grupo é fundamental, depois deve ocorrer sempre sua volta ao coletivo. Ação-reflexão-ação, no macro (comunidade) e no micro (grupo coordenador). Então você poderá ter possibilidades concretas para chegar na execução ativa do planejado, que não é necessariamente o super planejado. Tem-se essa meta do planejado maior, mas nós podemos ir executando os planejados setoriais que nos fazem avançar dentro do próprio processo de sensibilização. Já a etapa de avaliação deve ser realizada permanentemente pelo grupo coordenador e, no mínimo, a cada semestre, com a comunidade, que será chamada para avaliar e reorientar o processo, e nele, os projetos de educação sexual planejados e em andamento. Um modelo básico de projeto tem que ter uma: justificativa, objetivo, programa ou etapas - quando de pode detalhar o que, quando, onde, para quem, responsável, recursos -, previsão das avaliações parciais, cronograma geral, quadro de custos - onde buscar ajuda-, avaliação do projeto como um todo, referencias, etc..

Mas, todos esses indicadores e sugestões só farão sentido se forem expressão de uma real vontade política da comunidade e de cada um e cada uma de buscar mudanças e de reconstruir e vivenciar novos paradigmas educacionais que respeitem a dignidade humana, sempre sexuada. Só assim estaremos dando um sentido emancipatório a essa tal de educação sexual intencional. Só assim a educação que queremos e pretendemos terá sentido. Sabem por quê? Paulo Freire (2000), um brasileiro de quem muito nos orgulhamos, assim lindamente se colocou:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são projetos quando podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para

serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (p.40)

Parafraseando Paulo Freire, registramos aqui o que entendemos ser o grande desafio a todos nós educadores e educadoras: o fato de que, na verdade, se não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (2000,p.33)

E certamente esse V Congresso, realizado em tempos turbulentos no contexto mundial e especialmente no brasileiro, no que tange a questão da educação sexual, com sinais de tristes retrocessos políticos-pedagógicos, foi uma prática coerente com a utopia de um mundo melhor e digno para todos. Para para todos e todas que participaram desse evento pioneiro, assim como para aqueles e aquelas que nos lêem neste e-book e conosco sonham nesta mesma direção, apesar de tudo, deixamos aqui uma mensagem de Cora Coralina: “Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

Referências

CARVALHO, G. M. D.; et al. (2012) **Educação sexual: interfaces curriculares**. (Caderno Pedagógico). Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB.

CORALINA, C. : <https://citacoes.in/citacoes/120000-cora-coralina-mesmo-quando-tudo-parece-desabar-cabe-a-mim-decid/> disponível 18 de fevereiro de 2019.

FREIRE, Paulo R. (2000) **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outras escritos. São Paulo:UNESP

MELO, Sonia M.M.de; POCOVI, Rosi Maria.(2002) **Educação e Sexualidade**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/CEAD/IOESC.



5

Violência sexual em crianças e adolescentes e suas consequências

Andréa Cristina Martelli

Esse ensaio versa sobre a violência sexual, especificamente, intuímos compilar algumas das consequências que uma das suas modalidades, no caso, abuso sexual acarreta nas crianças e adolescentes. Nosso caminho metodológico é a revisão bibliográfica e os conhecimentos advindos de palestras proferidas, pesquisas realizadas e a participação em eventos nessa área, bem como projetos de formação continuada com docentes da Educação Básica realizados como extensão universitária nos últimos 5 anos.

Para alcançar nosso objetivo nos propomos trazer a baila alguns conceitos básicos, tais como, sexualidade, violência sexual, abuso sexual e as consequências do abuso sexual. Acreditamos que o conhecimento dessas consequências possa sensibilizar os e as diferentes profissionais que atuam com essa faixa etária, seja na saúde, na educação, na assistência social, assim, por diante, para assumirem a responsabilidade na prevenção, identificação e no enfrentamento dessa violência.

Proteger as crianças e os e as adolescentes de quaisquer modalidades de violência é um dever da sociedade, entendida aqui como Estado (poderes legislativo, executivo e judiciário) e instituições sociais. Proteger o desenvolvimento integral e saudável como cidadão e cidadã é, sem sombra de dúvidas, proteger a vivência emancipatória e digna de sua sexualidade nas diferentes faixas etárias, como também, preservar os direitos humanos desses sujeitos que se encontram em desenvolvimento emocional, físico, psicológico e intelectual.

Sexualidade, violência sexual e abuso sexual contra crianças e adolescentes

Uma das questões mais recorrentes que nos deparamos ao trabalhar com a temática da sexualidade é o senso comum que ronda o imaginário das pessoas sobre o seu significado, o qual a limita as questões biológicas de reprodução e relação sexual, interferindo, muitas vezes, negativamente nas reações quando falamos em educação sexual, violência sexual e outros assuntos que envolvam a questão. Fato esse demonstrado na aprovação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação nos anos de 2014 e 2015, quando foram retirados de muitos planos as palavras gênero, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual. Ainda persiste em nossa sociedade uma grande

resistência em dialogar sobre essas temáticas que constituem o humano e circundam as instituições sociais.

Consideramos que a vivência da sexualidade não envolve somente o corpo, a relação sexual, a presença ou não do orgasmos; mas, envolve crenças, rituais culturais, vivências religiosas, valores éticos e morais, convenções e representações no uso desse corpo e de seus prazeres. Nesse sentido, a compreendemos como parte integral da personalidade de cada pessoa, necessidade básica e um aspecto que não pode ser separado de outros aspectos da vida.

A sexualidade como elemento constituinte da pessoa, está presente, mesmo antes do seu nascimento e até sua morte. Em cada momento da vida ela se manifesta de uma maneira, com características peculiares orgânicas, físicas, emocionais, dentre outras. No entanto, a vivência da sexualidade não ocorre somente de forma prazerosa, saudável ou emancipatória.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei nº 8.069/90, a violência sexual caracteriza-se por atos praticados com finalidade sexual que, por serem lesivos ao corpo e a mente das vítimas, uma vez que desrespeitam os direitos e as garantias individuais como liberdade, respeito e dignidade.

Das modalidades dessa violência, compreendemos o abuso sexual como a **ação que se utiliza da criança ou do adolescente para** fins sexuais, de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro; a exploração sexual comercial caracteriza-se pelo uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou outra forma de compensação, seja de modo presencial ou por meio eletrônico; o tráfico de pessoas é o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, o uso de força ou outra forma de coação, uso da autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade, entre os casos previstos na legislação (BRASIL, Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017).

Nosso foco será o abuso sexual contra as crianças e adolescentes. Essa violência caracteriza-se como qualquer forma de contato e interação sexual entre um ou uma adulto e uma criança ou adolescente em que o e a adulto possui uma posição de autoridade ou poder e utiliza-se dessa condição para sua própria estimulação sexual, para a estimulação da criança ou ainda de terceiros. O envolvimento da criança em atividade sexual do qual ele ou ela é incapaz de dar consentimento informado, ou para a qual não tem preparo, em termos de desenvolvimento para dar consentimento, ou que viola as leis ou os tabus sociais de uma sociedade.

O que é fundamental na definição do “abuso” é que o consentimento sexual da criança não é considerado válido, de modo que ela é sempre

vista como “objeto” de satisfação da lascívia alheia e nunca como “sujeito” em uma relação sexual com adultos ou, dependendo do caso, mesmo com uma outra criança ou adolescente mais velhos (LOWENKRON, 2010, p. 16). A ênfase é na assimetria de poder, o qual pode ser exercido pela força, por promessas, ameaça, coação, manipulação emocional, enganos, pressão etc.

O abuso sexual pode ser extrafamiliar ou intrafamiliar. No caso do extrafamiliar, ocorre fora da família; na maioria das vezes, o ou a abusadora é alguém que a criança conhece e confia, mas não pertence ao ciclo familiar ou não possui responsabilidade com a vítima. “Pesquisas e dados estatísticos apontam para o fato de que é três vezes mais passível de ser molestada por um adulto conhecido e de confiança do que por um estranho” (SILVA, 1998, p. 36), em outras palavras, o ou a abusadora pode estar ao lado de suas vítimas, no mesmo espaço físico e possuir laços sanguíneos.

Já o intrafamiliar ocorre quando existe um laço familiar ou relação de responsabilidade. As consequências desses abusos sexuais, na maioria das vezes, são mais danosas do que os extrafamiliares, em virtude que provocam distorções referentes às imagens parentais, haja vista que as pessoas que deveriam proteger, são as que violentam. Esse fenômeno acarreta na vítima uma mescla de sentimentos, a culpa, o medo, a vergonha, dentre outros, os quais ocasionam sequelas nas mais variadas dimensões da vida dessa pessoa. O abusador tem algum poder sobre a vítima, tanto por meio da hierarquia (pai, mãe, padrasto, madrasta, vó, vó, tios e tias), como do afetivo (primos, primas, irmãos e irmãs), podendo viver ou não na mesma casa (INQUE; RISTUM, 2008).

Esse fenômeno social viola os direitos humanos de desenvolvimento das vítimas, haja vista as consequências tanto físicas, as quais são mais facilmente verificáveis, quanto relacionadas à integridade psíquica e moral, não verificáveis por meio de exame físico, uma vez que podem ocorrer com ou sem o contato físico.

O abuso sexual com contato físico ocorre quando uma pessoa força outra a ter uma relação sexual com penetração vaginal ou anal, ou quando um adulto força a criança ou adolescente a realizar coito com animais, ou quando introduz os dedos ou algum objeto no corpo da vítima, ou quando força a criança ou adolescente ao sexo oral seja para recebê-lo ou fazê-lo, ainda, quando permite que a criança ou adolescente pratique qualquer outra modalidade de atividade sexual mediante ação enganosa, ou outro meio violento, ou grave ameaça que impeça ou dificulte a livre manifestação da vontade da vítima.

Abuso Sexual também pode ocorrer sem o contato físico, por meio do assédio sexual, o qual caracteriza-se por uma proposta de relação sexual e baseia-se, na maior parte das vezes, na posição de poder do autor da

agressão sobre a criança ou adolescente; verbal quando ocorrem conversas abertas sobre atividades sexuais que visam despertar o interesse de crianças e adolescentes ou mesmo chocá-los; o ou a autora da agressão mostra os órgãos genitais ou se masturba na frente de crianças e adolescentes, ou dentro do campo de visão deles, é uma experiência que pode ser assustadora, caracterizando o exibicionismo.

Ocorre também pelo voyeurismo, ou seja, o ato de observar fixamente os gestos ou mesmo os órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam ser vistas e obter satisfação com essa prática. A pornografia pode ser categorizada como uma forma tanto de abuso quanto de exploração sexual comercial, uma vez que mostrar material pornográfico a crianças ou adolescentes é considerado abuso sexual. (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2011, p. 66 - 67).

A dinâmica desta forma de violência é complexa, envolvendo aspectos psicológicos, pedagógicos, sociais e legais ocasionando consequências para a vida das vítimas.

Consequências do abuso sexual

O abuso sexual contra a criança e o adolescente ocasiona um emaranhado de sentimentos, o qual pode causar repercussões sérias na sua capacidade de se relacionar consigo mesmo e com o outro e a outra. As consequências do abuso sexual estão presentes em todos os aspectos da condição humana, deixando marcas – físicas, psíquicas, sociais, sexuais, entre outras – que poderão comprometer seriamente a vida da criança ou do e da adolescente que passou por determinada violência (FLORENTINO, 2015. p. 140).

As consequências podem ser **físicas** tais como pesadelos e problemas com o sono, mudanças de hábito alimentares, perda do controle de esfíncteres, lesões genitais e anais, gestação, infecções sexualmente transmissíveis, disfunções sexuais, hematomas, contusões e fraturas, dores crônicas gerais, hipocondria ou transtornos psicossomáticos. As comportamentais caracterizam-se pelo consumo de drogas e álcool, fugas, condutas suicidas ou de autoflagelo, hiperatividade, diminuição do rendimento escolar. As emocionais consistem em medo generalizado, agressividade, culpa e vergonha, isolamento, ansiedade, depressão, baixa autoestima, rejeição ao próprio corpo, problemas de relação interpessoal, isolamento.

As sociais são o dificuldade em habilidades sociais e comportamentos antissociais. As consequências sexuais baseiam-se no conhecimento sexual precoce e impróprio para a sua idade, masturbação compulsiva, exibicionismo, problemas de identidade sexual e de ajustamento sexual nas normas de comportamento, preocupação com assuntos sexuais, Dessa for-

ma, a criança se sente incapaz de controlar as demandas sexuais apresentando desespero relativo.

Na vida adulta, dificuldades de vínculo afetivo com os filhos e as filhas, uma vez que o fato traumático pode ser reproduzido, mesmo que sutilmente, nos relacionamentos que se estabelecem, com características de isolamento e indisponibilidade para relacionamentos, sobretudo amorosos, e entre as gerações, em uma cadeia de violências. A depressão, ansiedade, baixa autoestima e a dificuldade para expressar sentimentos podem estar presentes. Também, podem apresentar fobias sexuais, disfunções sexuais, falta de satisfação ou incapacidade para o orgasmo, alterações da motivação sexual e dificuldade de estabelecer relações sexuais (HABIGZANG et al., 2006; CORDEIRO, 2006; COGO; MAHAL; OLIVEIRA, 2011; DIOLINA, LIMA, sd).

A experiência do abuso sexual pode afetar as vítimas de diferentes formas e intensidade. Os diversos fatores associados ao abuso também devem ser considerados, visto que contribuem para o desenvolvimento de consequências psicológicas severas para a criança, que se não tratadas podem se perpetuar por toda a vida. Salientamos que o abuso sexual não produz as mesmas consequências em todas as crianças e adolescentes que a vivenciam.

Alguns estudos atestam que as consequências do abuso sexual sobre crianças e adolescentes podem variar conforme os seguintes aspectos: a idade de ocorrência e a duração do abuso sexual; grau ou ameaça de violência; a proximidade da vítima em relação à pessoa que cometeu o abuso sexual; a presença e a ausência de figuras parentais protetoras ou de outras pessoas que exerçam o papel de parentesco afetivo com a vítima e o grau de sigilo sobre o fato ocorrido (FLORENTINO, 2015).

Pela complexidade do fenômeno, as intervenções neste campo devem se pautar na interdisciplinaridade, com necessidade de boa comunicação entre os profissionais e serviços que atuam com esta população (BOARATI, 2009). É importante ressaltar que, nos últimos anos, o movimento social tem reconhecido a importância do trabalho em rede para uma atuação mais abrangente, multidisciplinar e orientada por um conjunto de instituições que visem a consecução da política de atendimento aos direitos de crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva ressaltamos a “rede” como um instrumento que nos permite compartilhar objetivos e procedimentos, obtendo as interações necessárias com as outras instâncias institucionais e, assim, construindo vínculos horizontais de interdependência e complementaridade no enfrentamento dessa violência.

Considerações finais

Como vimos no decorrer do presente ensaio, o abuso sexual contra crianças e adolescentes provoca diferentes consequências físicas, sociais, comportamentais e sexuais em suas vítimas. Em face a complexidade desse tema, a qual não nos possibilita concluí-lo nesse ensaio, buscamos sensibilizar seus e suas leitoras, principalmente, os e as que atuam com crianças e adolescentes, o quão cruel é o abuso sexual e como esse marca as vidas de diferentes dimensões e graus.

Diante disso, defendemos a importância do trabalho da sociedade no enfrentamento, prevenção e rompimento dessa violência, no sentido de contribuirmos na vivência digna e emancipatória da sexualidade das crianças e dos e das adolescentes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BOARATI, Maria Cristina Brisighello. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**. v.19 n.3 São Paulo dez. 2009.

COGO, Karine Suély; MAHL Álvaro Cielo; OLIVEIRA, Lisandro Antunes de. etal. Consequências psicológicas do abuso sexual infantil. In: Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 130-139, jul./dez. 2011

Cordeiro, Flávia de Araújo. **Aprendendo a prevenir**: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes - Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérغامo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra as crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio-ago. 2015.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; CAMINHA, Renato Maiato. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes**: conceituação e intervenção clínica. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HABIGZANG, Luísa Fernanda et al. Avaliação psicológica em casos de abuso sexual na infância e adolescência. Porto Alegre: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000200021> Acesso em: 10 set. 2010.

HABIGZANG, Luísa Fernanda et al. Entrevista clínica com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Natal: **Estudos de Psicologia**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000300011> Acesso em: 10 ago. 2010.

INOUE, Sílvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola.** In: Estudos de Psicologia, Campinas, 2008.

LIMA, Isabel Vieira Braz de; DIOLINA, Josimara. **Consequências Psicológicas do abuso Sexual na Infância e Adolescência:** Uma Ferida Invisível. Disponível em <http://www.site.ajes.edu.br/direito/arquivos/20131030201243.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas?. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 5, p.9-29, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/394/726>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; NEUMANN, Marcelo; IPPOLITO, Rita. **Guia Escolar** métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2011.

SILVA, Adriana Nunan do Nascimento & VILHENA, Junia de. **Abuso sexual de crianças.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 1998.



6

Nem eu, nem o outro: Negação do desejo, abjeição e cotidiano escolar

Ana Paula Leivar Brancaleoni

Ontem e hoje em nossa escola de cada dia

Ainda que no âmbito social existam controversas sobre a função da escola no que se refere à educação sexual, o que não se pode negar é que a mesma é um ambiente permeado pela sexualidade e que as questões de gênero pautam seu cotidiano. Como afirma Seffner (2011), ainda que se tente negar a sexualidade no cotidiano escolar, ela se faz audível, permanece pressionando seus portões para que possa comparecer, ser reconhecida e trabalhada.

A sexualidade se faz sempre presente, incomoda e convoca a posicionamentos. Trata-se de tema tabu, temido por trazer em seu bojo um conjunto de questões espinhosas e polêmicas, entre elas: orientação sexual, aborto, prostituição, prazer, identidades trans (SEFFNER, 1998). A sexualidade é frequentemente apresentada como “perigosa”, pautando-se em uma visão higienista que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, sendo o seu estudo delegado ao campo biomédico (REIS; RIBEIRO, 2005). Conforme indicam Madureira e Branco (2015), a formação de professores pouco contempla a capacitação para o trabalho com questões relativas à sexualidade, o que faz com que o tema seja ainda mais proscrito na escola. A falta de capacitação se reflete também na postura de professores frequentemente pautadas em preconceitos e crenças pessoais. Diante do não saber como lidar, reproduzem-se posturas de contenção, normatização de estudantes e silenciamento, acarretando discriminações e sofrimento.

Apenas essas condições já seriam suficientes para que tivéssemos desafios de grande monta na construção do espaço escolar enquanto promotor do respeito à diversidade sexual e de gênero. Contudo, podemos somar a esse cenário, já nada favorável, o crescimento do conservadorismo, da intolerância e da legitimação de atos discriminatórios no Brasil, que culminou com a eleição de um governo de extrema direita, no pleito de 2018. A escola, políticas públicas, ou qualquer ação que prime pela promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero sofrem de forma mais intensa a acusação de que estimulam práticas sexuais precoces, indevidas, imorais e antinaturais, entre crianças e adolescentes. Nesse contexto, conquistas históricas no plano dos Direitos Humanos são postas em questão e têm a sua manutenção ameaçada.

Setores conservadores estruturam movimentos de deslegitimação dos posicionamentos questionadores da heteronormatividade, assim como das concepções teóricas que os sustentam. Nessa ofensiva, os trabalhos e movimentos emancipatórios articulados à sexualidade e gênero passaram a ser pejorativamente chamados de “ideologia de gênero”. Argumenta-se que os mesmos promoveriam confusão na cabeça de crianças e adolescentes que, por influência dessas “ideias”, não agiriam mais da forma como é natural para homens e mulheres. Seriam, portanto, uma doutrina degeneradora e, dessa forma, uma ameaça à família, aos bons costumes, assim como uma afronta ao deus que assim determinou que fosse: homens aqueles que nascem com pênis e mulheres aquelas que nascem com vulva/vagina. Destaca-se que essa divisão binária traz em seu bojo todos os estereótipos de gênero que designam que ser homem significa dominar, ter acesso aos espaços públicos, ser viril, racional entre outras coisas, sendo a mulher aquilo que o homem não é. A sexualidade, assim, não seria assunto a ser tratado na escola, mas transmitido pelas famílias a partir de seus próprios valores morais. Além disso, o gênero nem se constituiria enquanto questão na medida em que é algo natural e determinado, sendo qualquer construção que fuja aos padrões heteronormativos considerada como doença, pecado ou crime. Acentuam-se, portanto, os processos de abjeção nos ambientes escolares e em outros espaços sociais.

Aqueles que não cabem nos parâmetros de inteligibilidade vigentes, no caso heteronormativos, enfrentam a reprimenda, a repulsa e são constituídos como seres abjetos. O abjeto é aquele que habita o espaço da dessemelhança e da não identidade, o que o torna ser “repulsivo porque manifesta uma confusão de limites, que pontua, fratura e fragmenta a suposta unidade [...] dos sujeitos hegemônicos e do corpo político da nação” (KRISTEVA, 1982). Os abjetos contam de uma posição social de clandestinidade e monstruosidade. Dizemos, portanto, de reiterações performáticas que compõem e naturalizam os processos de exclusão daqueles que destoam, que são indesejados, convertidos em lixo a ser desprezado (BENTO, 2011).

Assim, se até então indicávamos a repressão das questões relativas à sexualidade e ao gênero no contexto da escola, temos atualmente um movimento efetivo articulado em prol de sua negação.

Quais seriam as consequências desse processo de negação pretendido? As respostas dependem de seu ponto de partida, da lente que as acompanha e baliza o olhar. Nesse trabalho em específico, convocaremos a Psicanálise para construirmos possíveis pontes e diálogos.

Por isso essa força estranha: sobre o bonde chamado desejo

Nessa recusa do desejo, implicada nas ilusões ainda atuais de que é possível impedir a sexualidade de comparecer nos ambientes escolares e sociais de forma ampla, tem-se os adoecimentos das crianças e jovens pelo cinismo resignado dos adultos. A crença de que os sentimentos e ideias recalçados estariam assim eliminados e não interfeririam no processo educativo é ledor engano. Como bem nos alertava Ferenczi (1990), não há como eliminá-los, não são suprimidos.

E o que os seres abjetos teriam a nos dizer sobre a assepsia que visa o afastamento do desejo? Estariam eles incomodamente a nos lembrar de que as defesas e recalques são insuficientes, além de serem por demais dispendiosas do ponto de vista psíquico? Denunciariam que carecemos superar, em nossas escolas, compreensões que identificam essas pessoas como aquelas que afrontam, conferindo-lhes, então, o lugar “daqueles que nos contam”? Com a demora necessária e olhar cuidadoso para a existência desses sujeitos e suas experiências escolares, compreenderemos que elas nos contam da hipocrisia dos adultos frente à sexualidade, que se sustenta também por meio a justificativa de que jovens e crianças são despreparados, por conta de suas idades, para entender e lidar com essas questões (KUPERMANN, 2008).

É necessário e urgente, portanto, reinvestir o ambiente escolar com o reconhecimento do desejo e superar a hipocrisia. Para tanto, do ponto de vista psicanalítico, há que se compreender e assumir de que a pulsão sexual é motor da atividade humana. Como afirma Kupermann (2008), a partir da psicanálise entende-se que,

a sexualidade, em seu sentido ampliado pela psicanálise, é a força motriz de todo comportamento humano, não apenas sensual, mas também intelectual. Isso porque, segundo esse ponto de vista, não podemos esquecer que temos um corpo ao qual nossa mente está indissociavelmente ligada, que é a fonte de nossa vitalidade. Esse “corpo” que dá vida ao nosso pensamento é chamado corpo pulsional, uma vez que ele é constituído a partir do que conhecemos por “pulsões sexuais” (p.229).

É importante constar que pulsão sexual, conceito desenvolvido por Freud, presta-se justamente à busca de compreensão da complexa relação que se estabelece, no ser humano, entre corpo e mente. Esta estaria situada no fronteiroço entre o somático e o psíquico, ultrapassando simultaneamente a representação de um corpo animal, como também a condição de uma ideia desencarnada e pura. Comparece como a resposta à “exigência feita à mente em função de sua vinculação com o corpo” (p. 229) e, portanto, move-nos afetivamente em um dado sentido. Logo, no ser humano, há um

afastamento de uma tradicional definição de um conceito de instinto alicerçado no determinismo biológico, em que haveria necessidades básicas rigidamente estabelecidas e objetos já fixados para a satisfação das mesmas (KUPERMANN, 2008). Ao invés disso, afirma-se que quando se refere mais especificamente aos “objetos sexuais” e à sua satisfação, há uma múltiplas e incontáveis possibilidades. Como ratifica Rozental (2014), não há uma correspondência da pulsão a objetos pré-determinados. Mas há sim uma potência contínua de criação de objetos, sem que haja uma vinculação fixa e necessária. Destaca-se, dessa forma, a aptidão da força para a constante produção subjetiva de si pela via da diferenciação.

Salienta-se, ainda, que o desenvolvimento das pulsões menos obviamente sensoriais também se constitui associado à sexualidade. Destacamos a “pulsão de saber” que ocasiona o movimento de curiosidade “intelectual” da criança. É importante lembrar que os primeiros interesses infantis estão estreitamente vinculados ao que é de ordem sexual, fonte de suas satisfações e, portanto, aquilo que a afeta. Suas curiosidades estão especialmente atreladas à origem das crianças, às relações entre os pais/adultos, às diferenças anatômicas, sendo estas as primeiras inquietações intelectuais enfrentadas na relação consigo, com o outro e com o mundo.

Dessa forma, a sexualidade que abrange as relações com o outro, com o corpo, com o gênero, é constitutiva e não pode ser apartada/eliminada do processo educacional, mesmo que se queira. Logo, buscar expulsar a sexualidade e aqueles que nos lembram dela do cotidiano da escola é impedir que, em seu sentido mais pleno, o aprendizado efetivamente ocorra. Como afirma Lajonquière (2017), quando há as recusas do inconsciente e do desejo que atravessam a intervenção dos adultos junto aos estudantes, a educação pode se tornar um acontecimento difícil de concretizar. Nessa condição, a criança passa “a ter que remar contra a maré para assim vir a triunfar no reconhecimento inconsciente da sujeição ao desejo ou na conquista de um lugar de palavra em uma história em curso” (p. 260).

Nesse movimento de hipocrisia e recalcamento, nega-se ao estudante a possibilidade de pensar e aprender sobre si próprio e, portanto, tem-se uma escola na qual ele não cabe. É necessário reconhecer e permitir que compareça o ser humano inteiro, seus “demônios interiores”, seus desejos e não apenas casca racional frágil, conforme desejado pela escola. É preciso ressaltar que “a jornada de aquisição do conhecimento é regida primordialmente por aquilo que afeta o corpo erógeno” (p. 232). Mesmo porque só se aprende com paixão, o que implica que as questões mais fundamentais serão as que criança vive ou pode potencialmente vivenciar naquele momento de sua vida, aquilo que a comove, o que a afeta e, portanto, apresentam um registro na sexualidade, sendo questões encarnadas (KUPERMANN, 2008).

O que nos resta para que reste a nós e aos outros

O que fazer diante disso? Certamente a resolução não está na apresentação de um manual ou receituário infalível para a “solução” do problema, mesmo porque seria sucumbir ao ideário técnico-cientificista e reduzir a sexualidade a uma questão técnica, justamente o que se critica. A psicanálise não pode se prestar à sua “aplicação” pautada em ilusão profilática tecnicista, que é traiçoeira a sua própria ética (LAJONQUIÈRE, 2017). O que podemos, com o auxílio do olhar psicanalítico, é seguir nos questionando sobre o desejo, sobre os processos de recalçamento e abjeção de forma a construir pistas que nos lancem na direção de caminhos que só efetivamente se concretizarão na medida em que forem sendo trilhados. Portanto, a pretensão não é defender uma “pedagogia psicanalítica”. Diferentemente disso, o convite se presta com a intenção de que se intensifiquem questionamentos, assim como os possíveis efeitos disruptivos dos mesmos.

Um dos importantes questionamentos a ser sustentado é sobre a função do adulto educador nesse processo. A partir dessa perspectiva assumida, destaca-se a premência da superação do silenciamento e da camuflagem pedagógica de que se lança mão frente ao constrangimento do adulto educador diante do sexo e de sua dimensão erótica. Isso porque são posicionamentos que resultam na perda de confiança das crianças em relação aos adultos, o que posteriormente se reverberará em relacionamentos futuros, assim como levará à associação da sexualidade à culpa. Por meio desse processo de inibição, a curiosidade sexual e a própria experimentação sobre a sexualidade, assim como o saber são associados ao proibido, ao que é ruim, a “coisas” que não devem existir ou aparecer (KUPERMANN, 2008).

Como destaca Lanjonquière (2017), o educador necessita endereçar a palavra à criança, falando e se posicionando, não como um especialista, mas como um simples mortal. Considera que a palavra educadora é aquela que escapa à ciência (pedagógica), que vem de alguém capaz de reconhecer para si que está diante de uma criança em singular, conjugando em suas palavras seus medos, esperanças, ilusões em histórias que estão em curso. Portanto, “a educação à luz da Psicanálise seria aquela em que os adultos e as crianças bem podem falar, sem estarem obrigados a dizer os Bens justificados pedagogicamente sempre de antemão” (261).

Indica-se, dessa forma, que o professor tem papel primordial nesse processo, em que é necessário que se compreenda que no que se refere à sexualidade não há especialistas, mesmo porque há uma multiplicidade de formas singulares de experiências da sexualidade, das relações com os corpos e de se amar e, portanto, não há maneiras corretas de vivência da sexualidade e do amor (KUPERMANN, 2008). Se a questão não se limita a

conhecimentos científicos e conteúdos formais, quais seriam os atributos necessários ao professor para essa empreitada?

Destaca-se inicialmente a importância do desenvolvimento da capacidade de escuta para as inquietações e aflições dos educandos, com a condição de respeito à diversidade no que se refere à vivência e ideais sexuais, assim como uma permeabilidade à dúvida e abdicação do “lugar de suposto saber” que lhe conferiria a credencial para dizer qual é o “caminho certo”. Como afirma Kupermann (2008), “é necessário dispor do acolhimento suficiente de modo a permitir, por parte de seus alunos, a emergência da confiança necessária à abordagem franca das questões e dificuldades que eles vivem em relação à sexualidade (p.242).”

Contudo, nesse processo o educador se confrontará com sua própria sexualidade, ponto de extrema riqueza, mas também de grande delicadeza para o desenvolvimento do trabalho. Há, portanto, em relação aos educadores exigências psíquicas, assim como a demanda por uma “elasticidade psicológica” para lidar com essas questões na escola sem que necessite se defender bruscamente das mesmas (KUPERMANN, 2008). Para que isso seja possível, é necessário oferecer espaços para que também o professor destrave o seu olhar e sua língua e que possa se reconhecer falível e incompleto sem sucumbir ao julgamento que lhe atribui a condição de incapaz, ou à paralisia diante de seus recalques. Assim, carece-se abrir mão das idealizações defensivas, autorizando-se a não ter respostas imediatas e à ousadia de desejar compreender o outro e a si.

Referências

- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2016.
- FERENCZI, S. “Psicanálise e Pedagogia”. In: FERENCZI, S. **Obras Completas**. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KRISTEVA, Julia. **Powers of horror**. University Presses of California, Columbia and Princeton, 1982.
- KUPERMANN, D. **Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.
- LAJONQUIÈRE, L. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In Kupermann, D. (org.). **Por que Freud?** São Paulo: Zagodoni, 2017, p. 243-264.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p.

577-591, set. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jan. 2019.

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

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 de janeiro 2019.

_____. Aids & escola. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.125-143.

ROZENTHAL, E. **O ser no gerúndio**: corpo e sensibilidade na psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2014.



7

Transsexualidade na escola: A inclusão da diversidade sexual na universidade

Milene Soares Agreli
Maria Jaqueline Coelho Pinto
Maria Alves de Toledo Bruns

A inclusão da diversidade sexual como possibilidade de subjetivação é um grande desafio contemporâneo. É de conhecimento público a violência que é dirigida socialmente a sujeitos LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexo), seja na forma da exclusão social e educacional, seja na forma do extermínio homicida, sendo sempre necessário recorrer aos direitos humanos fundamentais (LIONÇO, 2008; DINIS, 2013).

Mesmo perante esse cenário, observamos a possibilidade de alguns sujeitos representantes da diversidade sexual, como travestis, transexuais, drag queens e intersexuais, ultrapassar as adversidades, e alcançar o ensino superior, e, contrariamente aos movimentos de marginalização e exclusão, serem inseridos no mercado de trabalho, mesmo que timidamente e em casos isolados, principalmente como docentes no ensino público, fundamental, médio ou superior (DAVI e BRUNS, 2012, TORRES e PRADO, 2014, SEFFNER e REIDEL, 2015). Assim, passo a passo, buscam superar o estigma de sujeitos desclassificados, ligados à desordem social e ao desalinho psíquico, ou seja, associados à prostituição e aos diagnósticos psicológicos e psiquiátricos (DAVI, BRUNS e SANTOS, 2010).

O objetivo do estudo foi compreender o fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade pela perspectiva das estudantes representantes deste universo, que estão cursando, ou já cursaram o ensino universitário. Assim, passamos a apresentar a metodologia que utilizamos para alcançar o objetivo exposto.

Método

A escolha epistemológica foi pelo método qualitativo fenomenológico, dentro da visão merleau-pontyana, que vai ao encontro de nossas perspectivas de reconhecer o mundo como interseção das subjetividades e intersubjetividades, sem abandonar a objetividade na elaboração da compreensão do fenômeno. Logo, a pesquisa fenomenológica tem como propósito a busca do significado da experiência em uma compreensão mundana, dado que a essência do fenômeno está na existência (MOREIRA, 2004; AUGRAS, 2002).

Foram entrevistadas cinco estudantes que vivenciam a diversidade sexual na universidade, três mulheres transexuais, uma intersexual e uma

drag queen, contatadas pelo procedimento Bola de neve (Snowball), forma de amostra que utiliza cadeia de referências. A entrevista fenomenológica nos possibilitou o acesso e o delineamento do perfil das colaboradoras, baseada na seguinte questão norteadora: “Você poderia me contar sobre sua vivência como estudante em especial as vivências no ambiente universitário?”. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. Dessa forma, segundo Amatuzzi (2007) para análise dos relatos o pesquisador deve realizar leitura e releitura dos relatos; buscar evidenciar ou discriminar as “unidades de significados”; agrupá-las por temas ou categorias que expressam o insight psicológico nelas contido e, por fim, integrar o insight contido em todas as unidades de significados, buscando identificar suas convergências e divergências e sua compreensão.

Resultados e Discussão

Perfil das estudantes

Colaboradora	1	2	3	4	5
Nome Fictício	Ariel	Agnes	Dominique	Muriel	Darci
Identidade de Gênero	Transexual	Intersexual	Transexual	Drag Queen	Transexual
Idade	34	27	19	21	36
Ensino Superior	Concluído	Cursando	Cursando	Evadiu	Cursando
Curso	Artes Visuais	Nutrição	Psicologia	Design	Artes Visuais/ Teatro

Elegeram-se as categorias de análise emergidas em seus relatos:

Categoria 1 - Nos horizontes da família: Aborda os relatos das colaboradoras sobre suas vivências familiares.

Categoria 2 - A trajetória escolar: do ensino fundamental ao médio: a história de vida e suas vivências enquanto estudantes.

Categoria 3 - Nos horizontes da Universidade: suas vivências como estudantes universitárias e como profissionais ou futuras profissionais.

Categoria 4 - Mundo-vida transexual, intersexual e drag queen: as singularidades das vivências em relação a cada identidade de gênero e/ou sexual das colaboradoras.

Categoria 5 - Projeto de vida: os planos, perspectivas e projetos em relação a sua vida. As possíveis mudanças de significados e sentidos existenciais.

Análises Compreensivas

No percurso que trilhamos de desvelamento das histórias de vidas das colaboradoras transexuais, intersexual e drag queen foi possível conhecer alguns dos significados e sentidos atribuídos por elas as suas vivências da inclusão da diversidade sexual no contexto da Universidade.

Apresentaram as vivências mais difíceis, da infância até a fase adulta, na família, na comunidade, na escola e na universidade. Em comum, a persistência fundada em um sólido projeto de vida almejado por elas, e por suas figuras cuidadoras, para não se tornarem “corpos abjetos” (BUTLER, 2015), desprovidos de direitos fundamentais em suas existências.

Embora cada colaboradora tenha atribuído significados diferentes a sua experiência, os relatos convergiram e divergiram em vários aspectos. Apresentamos então, algumas reflexões sobre os significados que foram atribuídos por elas ao fenômeno indagado, numa síntese compreensiva.

Iniciaram seus relatos com lembranças que permeiam as suas relações intrafamiliares. Citaram a figura do cuidador (pais, avós), como determinantes para seu sucesso educacional e profissional devido ao incentivo e à exigência. E apontam uma “preparação” familiar, por meio dos estudos, para que pudesse superar as adversidades que enfrentariam em seus mundos-vidas, dada a característica da diversidade sexual. Assim, Ariel relata:

Eu só não abandonei a escola, porque tenho meu pai que era militar, então ele sempre me exigiu demais o estudo e eu sempre fui muito cobrada tanto pelo ambiente escolar, quanto ao ambiente familiar, sempre tive muita pressão, justamente pela minha sexualidade. (...) eu acho que eu devia essa obrigação enquanto filha, de concluir uma universidade federal que tanto ele quis que eu estudasse [sic].

Abordam suas primeiras experiências escolares, que foram permeadas com situações estressantes, de conflitos, dúvidas e dificuldades. E enfrentaram situações de bullying transfóbico, por meio de insultos e injúrias devido ao papel de gênero feminino; Muriel relata, inclusive, situação de agressão física por partes de colegas da escola.

Bullying na escola, na rua. Ridicularizavam-me e xingavam-me. Uma vez, na escola, me jogaram um prato de sopa quente (...). Já apanhei na escola teve um menino que me bateu com um cano de PVC (...). Na minha infância todos os heteros me batiam, e eu nunca tinha um amigo hetero, só tinha menina ou outros gays, eu nunca tinha contato com a figura masculina, para poder namorar. Até hoje eu sou bem travada, bem na minha [sic].



Da mesma forma, ao iniciar os estudos na Universidade, os relatos remetem a injúrias, insultos e transfobia. As colaboradoras referem-se à frustração por terem criado a expectativa de serem incluídas: por entenderem que a Universidade seria uma instituição de conhecimento e produção de saberes e cultura, havia a expectativa de um encontro com sujeitos, fossem docentes ou colegas, que não compactuassem com discriminações e preconceitos.

Agnes e Dominique enfatizam problemas com outros/as estudantes, mas sempre com experiências de violência, fosse verbal ou por meio da tentativa de exclusão. Nas palavras de Dominique:

Ah, na época [quando entrou na universidade] eu ainda era considerada como gay para eles, então vinha àquelas brincadeirinhas sem graça, “ah vou fazer um seminário, nesse seminário vem menos gay porque se não a professora vai descontar pontos” esse tipo de brincadeira. Pessoas também me diziam “você não pode ser assim, você vai ser um psicólogo, você não pode ter essa alegria toda que você tem” [sic].

Ariel e Darci assumem uma postura militante dentro da Universidade, isso acontece pelo desejo em se apropriarem do espaço do saber, cultura e ascensão social, mas também em função do desejo de investirem de poder para exigir transformações sociais com vista à inclusão social. Assim, ambas têm a obstinação em transformar o sistema educacional desde o ensino fundamental até o superior, e buscam defender os direitos de estudantes LGBTI; quando já formadas, apresentam grande satisfação por suas conquistas, mas continuam imersas no ambiente escolar cisheteronormativo.

Todas as colaboradoras relataram vivências singulares enquanto transexuais, intersexual e drag queen. Porém, a diversidade sexual vivenciada pelas estudantes revelou a idéia social de predestinação destes sujeitos à prostituição, que foi significada de maneiras diferentes nos relatos delas.

Para DAVI e BRUNS (2012) é um discurso predominante e cruel. A sociedade exclui crianças estudantes e aniquila sua capacidade de sonhar com uma possibilidade de formação profissional. E nesta reiteração contínua, relações de poder baseadas na heteronormatividade vão produzindo e ampliando preconceitos e discriminações, como a transfobia.

Dominique refere-se, ainda em decorrência disto, à dificuldade na inserção no mercado de trabalho:

Maior dificuldade de todas: arrumar um emprego. Numa entrevista aconteceu um episódio de eu fazer vários tipos de testes, passar em todos eles e chegar à final, ela [empregadora] olhar para a minha cara e falar assim: “nossa, eu não posso te contratar, porque se eu te contratar eu não vou ter mais cliente”. Tipo,

o que os clientes vão achar de uma pessoa assim trabalhando aqui. Nossa não tem como explicar [sic].

Outra questão foi relatada por Agnes e Darci que sofreram de obesidade mórbida pela não aceitação de seus corpos, por conflitos psicológicos e sociais referentes à vivência da sexualidade. Ambas colaboradoras afirmam que o estigma da obesidade e o preconceito decorrente desta vivência são muito mais devastadores que os conflitos com a sexualidade, mesmo que ambas as vivências estejam relacionadas.

Dadas às descrições nos relatos de nossas colaboradoras observamos que as adversidades não devastam o desejo de alcançar realização pessoal e profissional. Segundo Merleau-Ponty (2011) o que motiva os sujeitos para ação é justamente a necessidade, que proporciona significado aos elementos do ambiente que os rodeia, e, assim, emergem as unidades de sentido dos pensamentos e das necessidades que se tem acerca do mundo.

Considerações finais

A ampla presença da violência contra sujeitos LGBTI, com o nosso enfoque para transexuais, travestis e drag queens, demanda a afirmação dos direitos à educação e à formação profissional destes sujeitos, e faz-se indispensável que pesquisas sejam realizadas e divulgadas em todos os tipos de mídia para tornar visível o problema de tolhimento de seus direitos e, possivelmente, superação deste terrível problema.

Ao nos ampararmos na perspectiva fenomenológica, possibilitamos a retomada dos significados e sentidos que as estudantes transexuais, intersexual e drag queen atribuíram às suas vivências e buscamos propagar a intencionalidade para o resgate de experiências autênticas. Ao nos interessarmos pelas histórias de vida, o caminho para realização deste estudo, temos, também, por finalidade, a reflexão e a fomentação de ações de melhoria e garantia de acesso a direitos fundamentais, como a educação, para sujeitos que vivenciam a diversidade sexual.

Referências

AGRELI, Milene Soares. (2018). **A Inclusão da Diversidade Sexual na Universidade** (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras/USP, Ribeirão Preto.

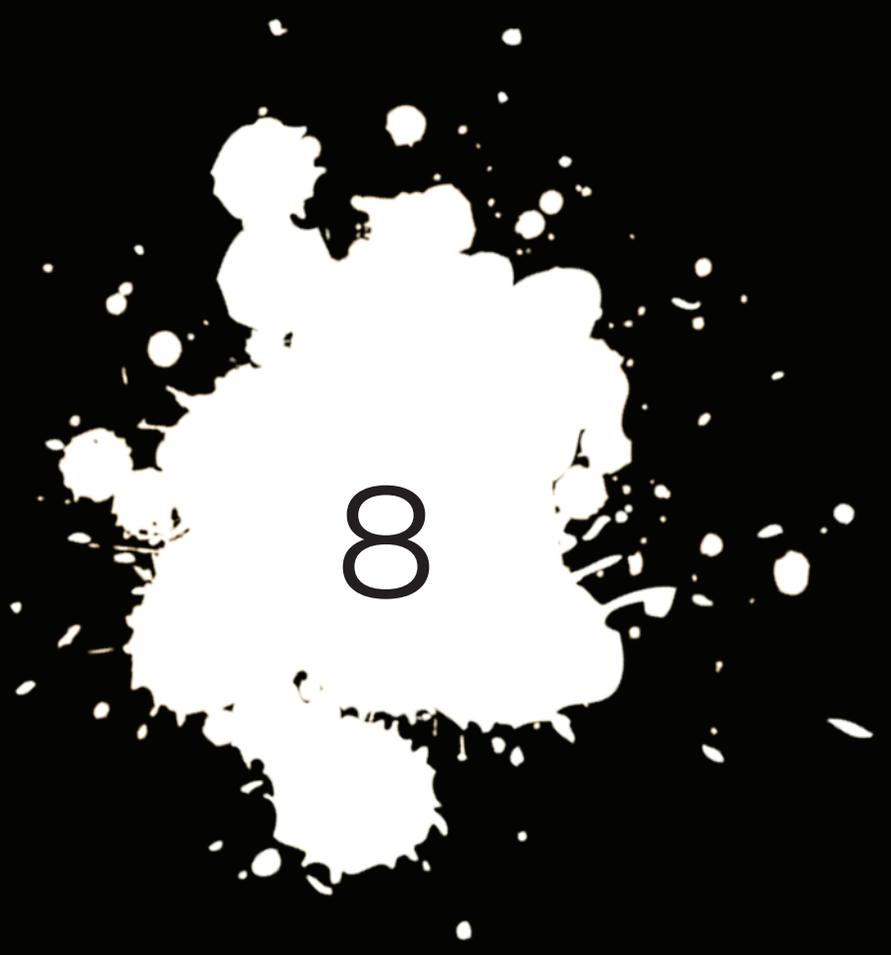
AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: Bruns, M. A. T.; Holanda, A. F. (Orgs.). (2007). **Psicologia e fenomenologia: Reflexões e perspectivas**. 2. ed. Campinas/SP: Editora Alínea, cap.1, pp.17-25.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade.** Tradução Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DAVI, Edmar Henrique Dairell; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Professoras travestis: trayectorias y experiencias. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, México, n. 14 v. 2, pp. 121-142, 2012.
- DAVI, Edmar Henrique Dairell; BRUNS, Maria Alves de Toledo; SANTOS, Claudiene. Na batalha: história de vida e corporalidade travesti. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, 2010.
- DINIS, Nilson Fernandes. Revisitando o binômio sexo-gênero. **Revista Ártemis**, v.15, n.1, pp. 123-134, 2013.
- LIONÇO, Tatiana. Que Direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. **Saúde Soc.** São Paulo. v. 17, n.2, pp.11-21, 2008.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- MOREIRA, Virgínia. O Método Fenomenológico de Merleau-Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa em Psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, pp. 447 – 456, 2004.
- SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículos em Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464, maio/ago. 2015
- TORRES, Marco Antônio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014.





8

As representações de telespectadores a partir de quadro semanal sobre sexualidade em um programa de TV

*Ricardo Desidério
Andreza Marques de Castro Leão*

A mídia como consultório

A televisão, conforme nos aponta Desidério e Maia (2016) é hoje, uma poderosa mídia de massa, que tem vinculado em seus programas diários diversos temas atuais, entre eles, destaca-se a temática da sexualidade. Entretanto, quando nos referimos a essa temática, Silva (2015) aponta que, pensar sobre a sexualidade não é se limitar a uma “abordagem aos conhecimentos relacionados apenas aos aspectos biológicos e de forma fragmentada, pois [...] deve ser compreendida em sua totalidade, como uma construção social, inserida em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais” (p.22).

Neste sentido, no início de 2012, fui convidado¹ a apresentar o quadro “Sexologia” do Programa Privacidade Zero da TVC Cambé, canal local, e a participar de vários quadros sobre sexualidade no Programa Destaque da Rede Massa/SBT de Londrina, mesmo que de forma esporádica, foi possível estar à frente de quadros que pudessem abordar a temática da sexualidade. Já em outubro de 2016 o convite se deu para assumir um quadro, inicialmente quinzenal em um Programa de TV também para abordar temas da sexualidade. O programa, diário, chamado VerMais da Rictv Record de Londrina e que na mesma época foi assumido pela apresentadora Fernanda Charif passava a contar então com um profissional, que quinzenalmente abordaria temas da sexualidade. Contudo, como a audiência do quadro e o número de perguntas que os telespectadores enviavam por WhatsApp começaram a aumentar, já em meados de fevereiro o quadro passa ser semanal.

Para Ribeiro (2016) não é a primeira vez que isso acontece.

Em uma época em que o termo mídia nem existia, os primeiros sexólogos brasileiros usavam os meios de comunicação como instrumentos eficazmente capazes de divulgar temas de sexualidade e educação sexual. Refiro-me às primeiras décadas do século XX – 1920/1950 – período em que houve fortíssima oferta de livros, e pioneiros como os médicos José de Albuquerque e

1 Convite realizado ao primeiro autor da pesquisa.

Hernani do Irajá eram autores consagrados pelo o grande público (RIBEIRO, 2016, p. 7).

Para o autor, essas primeiras ações foram responsáveis pela “divulgação, consolidação e aceitação da educação sexual, e em 30 anos o interesse pela temática cresceu e atingiu a comunidade escolar” (RIBEIRO, 2016, p. 7). Entretanto, mesmo em meio as repressões ocorridas no país e após a retomada da Educação Sexual, pôde-se dizer que as primeiras décadas de XX ficaram conhecidas como a Era do Rádio e os anos 1980 a Era da Televisão. Por um lado, os rádios servindo como meio para divulgar propostas e ações neste campo, mas que o mesmo não ocorria com a televisão (RIBEIRO, 2016).

Uma exceção foi o quadro Comportamento Sexual, apresentado por Marta Suplicy, no Programa TV Mulher, da Rede Globo, em que a orientação sexual era abordada de forma direta, sem rodeios, realmente com o objetivo de orientar as telespectadoras (no caso era um programa voltado para o público feminino) no tocante à uma vida sexual plena e consciente. Mesmo com o sucesso de audiência, o quadro foi atacado por representantes de setores obscurantistas, moralistas e antissexuais da sociedade, e retirado do ar. Porém, após uma semana de avassaladora manifestação pública de apoio ao programa, com envio de cartas, telefonemas, telegramas, realização de passeatas, apoio de organizações feministas, o quadro voltou ao ar.

Para Desidério e Maia (2016), esse programa cumpriu seu papel de “informar as dúvidas sexuais das pessoas e que, surpreendentemente, ainda permanecem muito parecidas nos dias atuais” (p. 199). Para os autores, essa busca por informações é fruto de um assunto que ainda não é abordado.

Passados mais de 35 anos que este programa foi ao ar, Marta Suplicy, em seu quadro Comportamento Sexual recebia inúmeras cartas de telespectadores. Hoje, as substituímos pelas perguntas/mensagens via WhatsApp. E fruto de seu trabalho pioneiro na TV Mulher, ela “publica pela primeira vez, em 1982, o livro *Conversando Sobre Sexo*² – uma obra que apresenta as cartas tiradas de seu quadro Comportamento Sexual (DESIDÉRIO e MAIA, 2016, p.200).

Neste sentido, a proposta inicial da pesquisa foi, de mais uma vez, contribuir, assim como Suplicy o fez, no seu papel de informar as dúvidas sexuais, que ainda, podemos dizer são muito parecidas com os dias atuais. Assim, embora trata-se de uma pesquisa bem ampla, o texto aqui apresentado busca situar o leitor de quais são os questionamentos que os telespectadores enviaram ao Programa no período de 26/10/2016 a 26/10/2017. O intuito, não foi de selecionar as mais importantes do ponto de vista dos

2 Ver SUPPLICY, 2000.

autores, mas considerá-las todas importantes a partir do que angustia e/ou questiona cada telespectador.

Elencadas as perguntas, sendo elas selecionadas e agrupadas com base nas unidades temáticas, conforme nos dispõe Bardin (2007), as mesmas foram distribuídas em seis categorias temáticas, sendo elas, assim denominadas: Infidelidade: (des)compasso de um relacionamento?; Quando o prazer pede atenção: disfunções sexuais masculinas e femininas; Sexo anal: é possível sentir prazer?; Fetiches e fantasias sexuais: por que não?; Saúde e prazer masculino/feminino; e As infundáveis tramas dos relacionamentos.

Por se tratar de um programa de TV, nem sempre foi possível responder detalhadamente cada pergunta ao vivo, pois tudo dependia do tempo destinado ao quadro naquele dia. Mesmo sendo um quadro fixo semanal, os atrasos nas entrevistas com outros participantes do dia, poderiam interferir diretamente no tempo de resposta a cada telespectador.

A seguir, serão apresentadas algumas das perguntas que correspondem a cada categoria identificada, lembrando que os nomes são fictícios. Aqui, as mesmas não são respondidas, apenas apresentadas, para que o leitor perceba/identifique quais são as inquietações de muitos telespectadores a partir da temática da sexualidade.

Os questionamentos dos telespectadores

Nas perguntas direcionadas a infidelidade: (des)compasso de um relacionamento? (TEMA 01), notou-se que a preocupação maior está em saber se um determinado comportamento leva ou não a máxima de ser infiel. E uma vez comprovada a infidelidade, percebe-se a necessidade de um julgamento da ação. Se praticado por aquele que faz a pergunta, a palavra “normal” é sempre acompanhada na esperança de uma resposta afirmativa por parte do profissional. Se ora perguntado por aquele que foi traído, a palavra “perdoar” é que ganha destaque: *Olá, me chamo Vera e gostaria de saber por que surge a traição em um relacionamento?; Ricardo, gostaria de saber se conversar com ex é traição?; Sou José de Cornélio Procópio, gostaria de saber com o sexólogo se devo perdoar uma traição?; A traição pode ser uma forma de querer chamar a atenção do meu marido? Não releve meu nome, por favor!; Meu namorado adora ver imagens pornográficas. Isso é traição?; Como administrar uma traição por parte da mulher?; Converso com uma pessoa pela internet e tenho um namorado, estou traindo ele?; Olá, então, sou a Vera e sou casada tem 20 anos e descobri que meu marido me trai com garota de programa. O que eu faço?; Ricardo, estou saindo com uma garota e descobri que ela é prima da minha namorada. Devo abrir o jogo?*

Quando o prazer pede atenção: disfunções sexuais masculinas e femininas (TEMA 02), várias são as dúvidas que levam os telespectadores a recorrerem a um profissional em um programa de TV. Entre as questões que foram recebidas ao longo do programa, dão-se destaques a falta de desejo por grande parte das mulheres. Das 64 (sessenta e quatro) questões recebidas sobre este assunto, e que eram similares e foram excluídas da pesquisa, 28 (vinte e oito) estavam exclusivamente direcionadas as mulheres não sentirem orgasmos com seus parceiros. Já entre os homens, a disfunção erétil e ejaculação precoce ganham destaque, sendo 8 (oito) questões foram direcionadas a disfunção erétil e 5 (cinco) para ejaculação precoce. Entre elas, podemos destacar: *Oi, já sou casada a 8 anos e não sinto vontade de fazer nada com o meu marido mais eu amo ele só que não consigo. Fico chateada por não ser a mulher que ele precisa, o que eu faço será que é falta de hormônios? Tenho medo de perder meu marido! Me ajude, sou a Ana; Não quero que fale meu nome, mas é normal a mulher não ter orgasmo?; Boa tarde, eu só sinto prazer com outro homem, mas com meu marido não. É que ele só sabe me tratar mal. O que eu faço?; O que fazer quando um homem “brocha” na hora H? Vinícius de Cambé; Meu nome é Douglas, minha dúvida é se é normal um cara de 26 anos ejacular rápido demais? Tô achando que tenho ejaculação precoce e estou com medo.*

Um grande tabu ainda presente em nossa sociedade se diz respeito ao sexo anal: é possível sentir prazer? (TEMA 03). Das questões recebidas, 12 (doze) estavam direcionadas ao sexo anal, destacando-se a relação com o prazer e se poderia fazer ou não algum mal. Entre elas: *Boa tarde, me chamo Eduardo e gostaria de saber se é normal sentir prazer com sexo anal?; Olá, sou o Clederson e eu adoro sexo anal. Mas minha esposa não gosta de jeito nenhum. Ela diz que dói! O que eu faço?; Oi, o sexo anal pode fazer algum mal? E o homem que gosta de ser tocado nesse tipo de sexo tem problema com o sexo dele?*

No que se refere aos fetiches e fantasias sexuais: por que não? (TEMA 04), mesmo havendo a possibilidade de abrir espaço para imaginação e ousar com o parceiro ou a parceira, a temática também ganha destaque entre as perguntas enviadas pelos telespectadores. Principalmente no que se diz respeito ao próprio desejo, que muitas vezes se dá de forma reprimida. Dos questionamentos, quase todos estavam diretamente ligados ao desejo de inovação dentro do próprio relacionamento, mas mesmo assim, 05 (cinco) das perguntas similares se referiam a necessidade de saber se estes desejos eram normais ou não. Entre as perguntas da pesquisa, destacamos: *É natural ter muitas fantasias e querer ser ousado numa relação?; É normal sentir fetiche?; Eu tenho uma fantasia, mas não sei como abordar o assunto. Devo ser direta?; Eu adoro enviar nudes, mas sei que não devo. O que você acha?*

Saúde e prazer masculino/feminino (TEMA 05) foram dados destaques as perguntas que os telespectadores buscavam encontrar respostas às diversas formas do seu próprio desejo sexual. Aqui, destacam-se os olhares para os prazeres do autoerotismo. Foram 6 (seis) questões diretamente direcionadas à masturbação, excluindo as questões similares. Todas elas enviadas por homens, que buscavam saber se a prática constante poderia causar algum mal. Chamo a atenção também para o fato de que nenhuma mulher tivesse feito o mesmo questionamento, o que nos evidencia uma possível repressão tomada pelo autoerotismo entre as mulheres. Entre as perguntas, estão: *Um amigo meu gostaria de saber se masturbar-se frequentemente causa algum tipo de problema? Pergunta de um amigo heim!; É normal sentir prazer ao massagear meus mamilos?; O homem tem que visitar regularmente o urologista?; Por que o homem acorda excitado?; Oi sou Alex, queria saber por que quando chego ao orgasmo, demora uns 10 a 20 minutos pra voltar a ficar ereto de novo. Tenho 29 anos.*

No entanto, as infundáveis tramas dos relacionamentos (TEMA 06) dão destaque as inúmeras possibilidades de amar e o que era tido como padrão ou convencional, quando já não mais presente dentro do próprio relacionamento, levam homens e mulheres a diversas dúvidas entre o que é certo e/ou errado, aos questionamentos e inúmeros interrogatórios. Cada qual, na esperança de encontrar respostas através de um profissional em um programa de TV. Aqui, destacamos: *Oi, me chamo Jéssica. Conheci um rapaz e nossa, no começo parecia tudo perfeito, era amor de verdade, resolvemos morar juntos e de repente nada parecia como antes. Não aguento mais nossa relação. O que eu faço?; O que acontece quando acabou a atração pela pessoa que a gente convive? Eu sinto que ainda o amo, mas não consigo me separar. Bruna; Num relacionamento, deve-se contar tudo?*

Considerações finais

Descrever cada uma das perguntas enviadas pelos telespectadores sobre sexualidade no Programa VerMais da RICTV RECORD de Londrina não é tarefa fácil, uma vez que os mesmos sempre buscam por respostas que tenham de fato uma solução, como se fossem “receitas prontas”. No entanto, são dados direcionamentos e/ou possibilidades de reflexões que os levem a encontrar suas respostas. Respostas estas, que a partir da mediação entre telespectador e profissional, poderão ser melhor conduzidas.

Nota-se também que, ao descrever cada pergunta, fica evidente que a carência de informação ainda se faz presente. Se tomarmos como exemplo o trabalho de Marta Suplicy, mesmo passados mais de 35 anos, os questionamentos se repetem. Ou seja, isso é um reflexo, de uma vivência do telespec-

tador, ainda tomada por uma Educação Sexual muitas vezes repressora, em que o diálogo e a informação/orientação não esteve presente ao longo dos anos. Em cada pergunta enviada, é notório seu direcionamento às questões corporais, puramente biológicas, o que nos mostra o quanto a sexualidade ainda é entrelaçada e denominada exclusivamente como fator biológico. Afinal, nem mesmo estas questões são esclarecidas corriqueiramente. Logo, tirar dúvidas em relação ao conhecimento do seu próprio corpo ou simplesmente ouvir de um especialista a confirmação ou o esclarecimento de algo que talvez para elas até já esteja certo, faz do seu papel de “ouvinte” uma necessidade de autoafirmação para vivência de sua própria sexualidade, muitas vezes até similares ao que encontramos em um consultório terapêutico.

Contudo, inúmeras ainda são as perguntas que semanalmente são recebidas sobre sexualidade no Programa VerMais da RICTV RECORD de Londrina. Quase 3 (três) anos e o quadro se manteve com uma audiência bastante grande, o que nos confirma a necessidade de espaços como este para abordar uma temática que ainda é tão permeada por tabus em nossa sociedade. Esta mesma sociedade que busca por respostas mediadas por um profissional, que incansavelmente organiza, planeja, seleciona, estuda e compartilha cada tema, cada pergunta, com o desejo de não só dar respostas prontas, mas levar cada telespectador/telespectadora a dialogar/refletir sobre o que foi abordado, possibilitando assim, o compromisso com uma Educação Sexual emancipatória em diversos espaços, sejam eles formais ou não.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa. Lisboa: Edições 70, 2007.

DESIDÉRIO, Ricardo; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. O discurso intencional da sexualidade na tv: abordagem da educação sexual em programas brasileiros no período de 1980 a 2010. In: DESIDÉRIO, Ricardo (org). **Sexualidade, educação e mídias**: novos olhares, novas práticas. Londrina: Eduel, 2016, p. 197-209.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Prefácio: Quando a mídia é usada para o mal....In: DESIDÉRIO, Ricardo (org). **Sexualidade, educação e mídias**: novos olhares, novas práticas. Londrina: Eduel, 2016.

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade**: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.





9

Homofobia, mídia e educação: estratégias monstruosas de uma pedagogia bicha

Samilo Takara

Estabeleço um recorte para pensar as dinâmicas entre LGBTfobias e Educação nos campos em que entendo, de forma mínima, que minhas estratégias auxiliem para a problematização da educação contemporânea. Ciente de que estamos diante de uma disputa complexa, retomo a contribuição feita por Jeffrey Jerome Cohen (2000, p. 25) em sua provocação sobre a cultura dos monstros que estabelece outra forma de compreender os sistemas culturais por meio de “[...] um método para ler as culturas a partir dos monstros que elas engendram”.

Nesse sentido, é necessário anunciar que “[v]iver fora da heteronorma não é seguro” (RONDON; GUMIERI, 2014, p. 88). Essa é a prerrogativa inicial para pensar a bicha nas condições contemporâneas. A heteronorma avisa quais são os limites compreendidos entre a masculinidade e a feminilidade e, desse modo, define quem importa e quem incomoda. Não estar do lado de lá, na vivência heterossexual da nossa sociedade é sempre perigoso.

A homossexualidade como uma possibilidade de existência que é marginalizada, como explica Butler (2017, p. 29), a “subordinação” ao sistema vigente da heterossexualidade. E, aqui, inicio um caminho para pensar as condições pedagógicas da homossexualidade que, inscreve-se, em minha percepção, de um lugar que é necessário problematizar: a mídia e suas dimensões representativas das identidades e das alteridades.

Não sei se é compreensível para nós, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers e pessoas não-binárias o quanto a norma nos produz e nos organiza na dimensão de sujeitos subordinados. Foucault (1988) diz que não é necessário que sejamos tristes para sermos militantes, ao nos apontar uma possibilidade de vida não-fascista, mas toda vez que me deparo com a norma, sinto a pressão contra os meus gestos, o meu corpo e as minhas ideias.

Assustador para mim que estou em uma condição de privilégio e poder nos sistemas dos discursos por ser macho, masculinizado em determinados padrões e nos sistemas de produção localizado como um sujeito de saber e nas dinâmicas de poder estou no papel privilegiado de ser entendido por um intelectual, eu sequer posso conceber como mulheres cis e trans, lésbicas e que estão em situações desprivilegiadas sentem. Despentas (2016) ao tratar daquelas que não conseguem reagir ao sistema nos mostra como as normas pesam e ferem nossas subjetividades.

Assumir-se um sujeito vulnerável é um modo de reconhecer-se na dinâmica complexa dos sistemas que a norma alimenta e das fragilidades que essas significações causam em nós. É complexa a relação que se constitui na homofobia. Um sistema que constitui, organiza e sistematiza as práticas de representação do gênero, os valores e as dinâmicas de produção dos sentidos acerca das políticas da sociedade contemporânea. A mídia nos apresenta a homofobia como “quando se viola a integridade física” (FONTES, 2014, p. 49).

Destituídas de um discurso sobre si, “[...] as vítimas da violência homofóbica aparecem majoritariamente não como personagens que falam, mas como personagens sobre as quais se fala” (FONTES, 2014, p. 33). A figura monstruosa da homossexualidade é lida e interpretada como um risco aos sistemas hegemônicos de poder. Cohen (2000) trata das condições de desconstrutividade que são possíveis para as figuras que desestabilizam as normas. Ser transgressor é assumir a retaliação da violência que a normalidade suspeita sentir.

“A homofobia constrói-se a partir da atribuição de uma identidade consistente ao grupo estigmatizado, de uma capacidade para mobilizar recursos cada vez mais ocultos e de uma aptidão para apoiar-se em redes mais ou menos secretas” (BORRILLO, 2010, p. 35). A homofobia é o alarme de que o sistema rígido das condições de gênero e as normas heterossexuais estão em risco. A heteronormatividade inscreve modos de reagir às práticas culturais que sistematizam modos de agir para homens e mulheres. As masculinidades e feminilidades incomodam-se em qualquer expressão que coloquem em risco sua distinção de gênero assumida como papel cultural e identidade a ser representada.

O monstro é o reconhecimento do fascismo e da paixão pelo poder (FOUCAULT, 1988). Os modos de pensar a educação contemporânea também são maneiras de encarar os sistemas de poder e nossas condições de enfrentamento dessas dinâmicas. Os monstros apresentam as dificuldades que temos para ver o mundo de outros modos ou, ainda, eles apresentam como as dinâmicas de poder inscrevem sobre nossos corpos e práticas.

[...] nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpe- lam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos (COHEN, 2000, p. 55).

A homofobia é o reconhecimento da condição monstruosa que os LGBTs apresentam para o sistema normativo heterossexual. Para a ideia de normalidade, o anormal não ameaça apenas um ou outro sujeito, mas o sistema a organização e os valores que inscrevem a ideia de sexualidade e os

padrões de gênero em lógicas fixas. A homofobia é uma lógica de poder que inscreve sobre os corpos e as subjetividades e constitui os sujeitos de sexualidades desviantes como problemas do sistema.

Para mobilizar outro modo de compreender, Borrilo (2010, p. 106) propõe que “[...] a luta contra a homofobia exige, portanto, uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral”. Propor um olhar pedagógico para o combate a homofobia é reconhecer que esta é uma demanda do campo da educação.

Desse modo, o embate para definição do conceito de educação também se pensa na relação entre o que é educacional no sistema de pensamento que se inscreve. Foucault (2014, p. 208) explica que o pensamento é “[...] o que instaura, em diversas formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e que, por conseguinte, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; o que fundamenta a aceitação ou a recusa da regra [...]”. Assim, dizer que algo pertence à ordem educacional é disputar pelo termo educação.

Neste momento, assumir que a educação é “capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres” como nos ensina hooks (2013, p. 13), ou, ainda, que atuar em educação é vivenciar, orientar, ensinar e aprender entre “processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade” e que seja “avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade” (FREIRE, 1992, p. 110). Evocar as definições de educação de intelectuais como Paulo Freire (1992) e bell hooks (2013) é reconhecer a demanda política que exige outras posições da educação contemporânea como um ato político e entender a política como uma prática pedagógica.

Ser ação política faz da educação também uma dimensão de transformação social, cultural, política, econômica, ética e estética (FREIRE, 1992; HOOKS, 2013). Neste sentido, os sujeitos da anormalidade vivem em uma complexa relação com a ideia de educação e suas possibilidades de problematização.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997, p. 57).

A educação é um campo complexo e a desigualdade faz parte da organização dos sistemas de valores e sentidos que inscrevem os campos da Educação e da pedagogia. Ao assumirmos que as mídias e os sujeitos educam e nos ensinam modos de ser, estar e agir também compreendemos que existem demandas da educação contemporânea para pensar outros modos de atuar no mundo.

Entre essas possibilidades, a ocupação e a representação de sujeitos na mídia e, também, a análise dos produtos midiáticos nos permitem compreender como as representações de diferentes perspectivas e sujeitos oferecem leituras diferentes acerca das representações de gênero e sexualidade na mídia. Os discursos que são disseminados nas mídias por meio de diferentes produtos como novelas, filmes, músicas, clipes, notícias, reportagens e propagandas oferecem posições de mundo para nossas leituras do que é a sociedade.

Assim, a visibilidade e a demanda por problematização dos jogos de representação e sentido que criam formas de ler a realidade social, bem como os produtos midiáticos ofertarem diferentes representações possíveis de grupos, sujeitos e comunidades auxilia a problematização crítica das formas como produzimos nossas relações com os outros e conosco. Uma problematização das peças que estão disponíveis na mídia também questiona o que nos ensinam esses discursos que se inscrevem nesses espaços.

A ideia de representação também inscreve sobre os diferentes sujeitos das sexualidades uma possibilidade de ser que não é da ordem apenas das fábulas, mas que se apresenta em diferentes lugares e é visto nos padrões sociais que vivemos. As lógicas do discurso que desestabilizam os sistemas de poder também são possíveis ao infringirmos as condições das normas de forma a causar desconforto ao sistema de representações.

É por meio daquilo que bambeia, que rebola, que incomoda, que outras ações são possíveis. A constituição dos corpos, das práticas e das formas de representar o masculino e o feminino são perturbadas toda vez que existem sujeitos que não se configuram em um dos territórios simbólicos apresentados. A performatividade do sujeito participa de um movimento de constituição dos corpos e das práticas da masculinidade e da feminilidade a tal ponto que a concepção de gênero não depende de um anteparo biológico para ser exercido socialmente (BUTLER, 2003).

A homofobia é o alarme dessas representações. Junto a misoginia e ao machismo, os corpos que transgridem as fronteiras generificadas porque não se identificam com o sexo designado a eles ao nascer – como é o caso das pessoas transexuais – ou, ainda, os monstros abomináveis que se constituem sujeitos e indivíduos que pervertem os sistemas binários por utilizarem dos códigos – conscientemente ou não – e provocar a instabilidade das categorias masculinidade e feminilidade a tal ponto que desconfortam por meio de figuras monstruosas como a bicha ou a sapatão causam desconforto nas representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

Ainda que pertencentes a campos da experiência e das representações outros, as sexualidades desviantes são incômodas ao sistema que propõe uma linearidade entre heterossexualidade, sexo biológico e cons-

truções culturais acerca da masculinidade e da feminilidade. Produzidos em outras ordens e incômodos aos padrões de gênero, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais incomodamos as normas pré-estabelecidas ao sermos masculinos quando se exige uma feminilidade ou cumprir com o padrão da masculinidade mesmo que se envolva sexualmente com outro homem lido socialmente.

As cisheteronormas inscrevem os corpos, as práticas e os sujeitos em sistemas de representação uníssonos e estanques. Nosso papel em uma pedagogia bicha é ameaçar a masculinidade em sua frágil constituição. As formas de representar outros masculinos, os incômodos que as feminilidades em corpos machos e as masculinidades em corpos fêmeas provocam são munições preciosas, bem como as outras formas de desejar, amar e sentir prazer. Destituir o natural como código único e perceber as culturas como sistemas produzidos nas relações entre sujeitos: a instabilidade, a incerteza e a transformação. A pedagogia bicha é uma forma de incomodar os sistemas de produção das sexualidades dominantes e desconfortar usando outras formas de prazer. Ser quem se sente bem consigo é o produto final de uma prática educacional comprometida com uma crítica que inicia desde nós e vai até o que nos é necessário para participarmos do mundo em condições necessárias para a vida equânime e plena. Não concebemos um mundo sem o direito de ser quem se é. É mudar sempre que sentirmos que não estamos como queremos/podemos/sentimos que devíamos estar. Uma pedagogia bicha é uma afronta. Viver é nossa arma predileta.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. O descaado, a cara-metade, o rosto: Michel Foucault e a análise de discurso do movimento homossexual. **Cadernos Discursivos**. v. 1, n. 1. Catalão/GO, 2014 (1-20).
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. (15-46).
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** – feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (23-60).

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad. Márcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

FONTES, Malu. Das ruas às manchetes: o enquadramento da violência homofóbica. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. (21-56).

FOUCAULT, Michel. Anti-Édipo: introdução à vida não-facista. In: Prefácio à edição americana do **Anti-Édipo**, de Gilles Deleuze e Félix Guattari [trad. F. Durand Bogaert, N. York, Viking Press, 1977]. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (org), Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Tradução de Carmem Bello a partir do texto editado na revista Magazine Littéraire, n. 257, setembro, 1988. Disponível em: https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf. Acesso em: 31/08/2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Notícias de Homofobia: enquadramento como política. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. (9-20).

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual** – práticas subversivas de identidade sexual. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie**. Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RONDON, Gabriela; GUMIERI, Sinara. Dizer homofobia: uma controvérsia política e moral. In: DINIZ, Debora; OLIVEIRA, Rosana Medeiros de (Orgs.). **Notícias de homofobia no Brasil**. Brasília: LetrasLivres, 2014. (87-121).



A large, white, splatter-like graphic with the number 10 in the center, set against a black background. The splatter is irregular and textured, resembling ink or paint. The number 10 is centered within the white area.

10

Educação em saúde menor: experimentações diante a epidemia de HIV e AIDS

Vinícius Colussi Bastos

A epidemia de HIV e AIDS, nos tempos atuais, enfrenta embates culturais ao apresentar um quadro de contradições entre: os dados de novas infecções, que no período de 2005 a 2014 triplicou entre os jovens com 15 a 19 anos e quase dobrou entre os com 20 a 24 anos, mantendo-se constante nos anos seguintes (UNAIDS-Brasil, 2016; BRASIL, 2018); e as tecnologias de prevenção, tratamento, como testagem rápida para triar o HIV, Sífilis, Hepatites virais; Profilaxia Pós Exposição ao HIV (PEP); Profilaxia Pré Exposição ao HIV (PrEP); Tratamento antirretroviral para pessoas soropositivos ao HIV; gel lubrificante; camisinha vaginal e peniana; acompanhamento médico e psicólogo, que possibilitam às PVHA vivenciarem um modo crônico com o HIV e sem transmitir o vírus por vias sexuais. Então porque não conseguimos controlar o crescimento da epidemia?

As avaliações da epidemia e as causas apresentadas são diversas, mas as vulnerabilidades de acesso às tecnologias e permanência no tratamento de algumas populações-chave¹, em decorrência de questões de classe, raça, gênero, sexualidade, etnia e geracionais, são considerados desafios para o enfrentamento da epidemia. Somado as vulnerabilidades o estigma social e o medo historicamente associado ao HIV produzem figurações monstruosas para o vírus, demarcando aquilo que as relações sociais definem como não desejável, perigoso, proibido, ou seja, “[...] as fronteiras que não podem – não devem – ser cruzadas” (Cohen, 2000, p. 43), o que provoca o distanciamento da população em geral do acesso à informação e dificuldades de permanência das PVHA nas tecnologias de prevenção e tratamento, tornando-se um problema para a gestão de saúde coletiva.

Em diversas instâncias culturais, como as mídias, os livros, os professores, a família, a igreja e tantas outras, são recorrentes as repetições de figuras do HIV produzidas no início da epidemia da AIDS. Uma relação saúde e doença desenhada por discursos de autopreservação do corpo saudável, dos riscos e perigos em se relacionar com o sujeito que tem o HIV, que recriam marcadores simbólicos de uma figura não desejada, uma entidade que é mais vírus e menos humano.

1 Populações consideradas chave frente a epidemia com base em suas práticas sexuais de maior risco de infecção ao HIV, como: trabalhadores do sexo, homens que fazem sexo com homens, pessoas que usam drogas injetáveis, pessoas trans e aqueles que vivem em ambientes privados de liberdade

Essa condição cultural associa o sujeito ao fracasso na preservação do corpo saudável, bem como argumentos que atribuem os altos índices atuais da epidemia de HIV e AIDS à ausência do medo ou a banalização do uso da camisinha. Discursos que produzem condutas moralizantes da sexualidade e da saúde pautados numa lógica de pensamento biológico-higienista (Furlani, 2016) e heteronormativa produtoras de pedagogias culturais que marcam uma diferença identitária (Lopes, 2017) entre o permitido e o proibido (Cohen, 2000).

Aprendemos com a história da AIDS no Brasil que medo foi um recurso importante no começo da epidemia, pois não havia informação ou conhecimento suficiente para promover tratamento e prevenção com eficiência, servindo como uma resposta rápida a sociedade civil, mas com impacto em seus modos de existência frente às práticas sexuais. Entretanto, esse medo é uma biopolítica que leva ao aprisionamento da potência criativa e redução da alegria do viver, uma vez que “[...] a biopolítica, como Foucault a definiu, é gestão e controle da vida das populações, compatível com o que Deleuze chamou de ‘sociedade de controle’, tendo por limite inferior o rebaixamento biologizante da existência (vida nua)” (Pelbart, 2016, p.14).

Sabemos que nos tempos atuais o medo associado ao HIV ainda se faz presente nas relações sociais, mas não faz sentido continuar investindo nele como estratégia de prevenção, pois contribui com o fortalecimento do estigma do HIV e da AIDS, que além de provocar efeitos na gestão de saúde coletiva, reduz a vontade de potência das PVHA, entendida com o pensamento nietzschiano como pulsão, desejo de vida, uma “[...] atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida.” (Dias, 2011, p.34). Investir em uma estratégia que reduz a vontade de potência das PVHA é como aprisionar suas vidas em uma sentença de morte, algo contraditório com as possibilidades tecnológicas atuais para prevenção e tratamento.

Diante a esses pensamentos, cabe questionar: como podemos trabalhar com educação em saúde a fim de discutir a epidemia atual do HIV e AIDS? Como minimizar o estigma do HIV? Há modos menos colonizadores capazes de afetar e transformar?

Ao longo de uma das minhas aulas de Biologia no Ensino Médio da rede pública de ensino, na qual discutia com a turma as características gerais dos seres vivos e sua diferenciação com as partículas virais, na tentativa de entender melhor tais partículas, emergiu dos estudantes questionamentos a respeito do HIV. Meio as curiosidades do porque não havia cura e quais eram os métodos de prevenir-se de uma infecção por esse vírus, percebi discursos que repetiam uma imagem monstruosa da PVHA, como se está fosse a responsável pela epidemia e ainda tivesse o desejo de fazer mal aos demais

infectando propositalmente. Argumentos que estigmatizavam as PVHA e geravam mecanismos de exclusão social.

Na tentativa buscar modos de minimizar esse preconceito construído em uma imagem monstruosa do HIV, encontrei no blog “Diário de um Jovem Soropositivo” um texto intitulado “Esqueça tudo o que você sabe sobre HIV e AIDS” que descrevia com informações biomédicas atualizadas as tecnologias de tratamento atuais, alguns dados de pesquisas que demonstravam que pessoas com carga viral indetectável não transmitiam o vírus, como os estudos Partner (Rodger, 2014) e HPTN 052 (Eshleman, 2011), além de um diálogo do autor com seu médico compartilhando angústias e soluções confortantes. Junto ao texto, notei diversos comentários de leitores do blog que se apresentavam como PVHA e compartilhavam suas experiências de vida diante o enfrentamento da epidemia, o estigma e suas superações.

Um texto que senti conter tudo o que precisava para trabalhar com minha turma: informações atualizadas a respeito da epidemia e relatos de modos de existência com HIV, que na ocasião de produção deste texto ultrapassavam a marca de 600. Com isso, levei o texto do blog junto a alguns relatos de experiência selecionados previamente.

Esses relatos em especial são muito ricos em sua qualidade devido à diversidade de experiências compartilhada que proporcionam a compreensão da complexidade de como é viver com HIV, como: o diagnóstico reagente ao HIV; incertezas com a nova condição de vida; medos enfrentados; experiências com a terapia antirretroviral; busca por modos mais vivíveis com HIV. Em minha pesquisa de doutorado na área de Ensino (Bastos, 2018), dediquei-me a análise dos modos de existência com HIV registrados nesses comentários e identifiquei três movimentos centrais: a experiência intempestiva com o diagnóstico reagente ao HIV; a busca por modos de existência outros; e processos de criação de modos outros de reexistir com o vírus.

Em sala de aula, organizei os estudantes em grupos e durante uma hora aula eles leram e discutiram entre si o texto da postagem e em seguida, ao longo de mais uma hora aula, projetei alguns dos comentários das PVHA. Meu objetivo foi proporcionar uma atualização com relação ao contexto atual da epidemia, suas tecnologias e resultados de pesquisa, e sensibilizar os estudantes com as experiências de vida compartilhadas.

Entre os comentários projetados, busquei apresentar exemplos dos três movimentos analisados, como a seguir:

Experiência intempestiva:

José: Descobri que sou soropositivo há dois dias. E esses dois dias estão sendo os piores da minha vida. Aonde eu não aceito. Penso só em suicídio. Não como, não durmo. Só choro. Parece que a minha vida acabou (Soropositivo, 2014, s/p, grifos meu).

Ralph: [...] descobri que sou soropositivo essa semana, eu sei que parte foi culpa minha, estou desolado, vivendo pelas margens literalmente, minha família não sabe, meus pais nem podem desconfiar se não vai ser mais noites mal dormidas, eu não paro de me culpar, raiva e ódio, que sinto de mim mesmo, e o pior eu nunca tinha feito o exame, a outra pessoa que me passou também não sabia e mentiu [...] (Soropositivo, 2014, s/p, grifos meu).

Busca por modos de existência outros:

IndetectableSoon: [...] Fui diagnosticado hoje e ainda foi marcado exame confirmatório, mas confesso que assim que recebi a notícia, um desespero e mal estar tomou conta do meu ser. [...] mas depois de suas publicações, já não importa mais para mim que eu encontre o porque, mas sim, que eu cuide e não transmita o vírus para mais ninguém e possa seguir minha vida de forma tranquila [...]. Agora vejo que posso continuar sendo feliz e continuar fazendo minha história, me amando mais, passando adiante o conhecimento cedido por você [...]. MUITO OBRIGADO! (Soropositivo, 2014, s/p, grifos meu).

Novato: Descobri há menos de uma semana, e ainda estou esperando a confirmação do segundo teste, mas a vida parece ter acabado. Não estou indo para a aula e pensamentos obsessivos de perda do futuro são uma constante. Se soubessem a vida e a esperança que essa reportagem me trouxe, estariam chorando de alegria comigo agora. Nem sei ainda se realmente sou PVHA, mas caso não seja, com certeza minha profissão e futuras pesquisas estarão ligadas à questão do HIV/AIDS. Muito obrigado, o texto é perfeito (Soropositivo, 2014, s/p, grifos meu).

Processos de criação de modos outros de reexistir com o vírus:

Anônimo: Amigo, descobri a minha há um mês e meio, estou em tratamento porque o diagnóstico foi bem precoce. [...] procuro afastar os pensamentos de culpa. Não tenho culpa. Contraí o vírus fazendo sexo sem preservativo com pessoa em quem confiei. Confiança é um sentimento humano e um bom sentimento. Sexo é uma necessidade humana e uma boa necessidade. Não fiz mal a ninguém. Portanto, não há do que me arrepender. Não caia na onda da imprensa. Hoje querem demonizar os sentimentos humanos porque é mais fácil discriminar do que se informar. Você não está errado e não vai morrer disso (Soropositivo, 2014, s/p).

...tHeCuRrE!: ...descoberta sorologia 2012... 2018 um ano de medo e assimilação... 2014 início de TRAV e sem nenhum efeito colateral e chego em novembro depois de 8 meses com a notícia: VC está INDETECTÁVEL e CD4 em 1000 e com sua matéria de hoje iniciarei 2015 abandonando o lado soronegativo e soropositivo

e sendo mais SOROINDETECTÁVEL e sendo feliz e vivendo esta vida maravilhosa... valeu JS (Soropositivo, 2014, s/p).

Com a leitura e discussão desses comentários, os estudantes começaram a perceber que viver com HIV era algo muito diferente do que eles imaginavam previamente. Houveram manifestações de surpresa ao saberem que uma PVHA em tratamento e com sorologia indetectável não transmite o vírus por meio de relações sexuais e assim como essa informação é relevante para as campanhas de saúde, como a “I=I: Indetectável = Intransmissível”, e para os modos de existir com o vírus, foi para os estudantes minimizarem seu preconceito e medo de se relacionar sexualmente com uma PVHA. Notei que além das informações biomédicas e tecnologias de tratamento abordadas no texto, os estudantes manifestavam uma linguagem menos violenta ao se referirem as PVHA, evitando termos como aidético, doença e contaminação.

Nesse segundo momento de contato com os relatos de experiência nada era reproduzido, imposto ou representado, mas sim experimentado, vivido, em movimento empático de afetação. Os estudantes se demonstraram porosos (Rolnik, 2002) aos afetos sentidos com as leituras dos modos de existência com o HIV. Com isso o conhecimento científico foi retirado de sua condição hegemônica na sala de aula e passou a ser gerado pela vida, pelos modos de (re)existir com HIV.

Com o intuito de não esgotar a emergência do pensamento ao término da aula, solicitei aos estudantes que trouxessem por escrito a resposta para a seguinte questão: você se relacionaria com uma PVHA? Por quê?

Aos analisar posteriormente as respostas, encontrei que 70% dos estudantes responderam que afirmativamente e as justificativas mais recorrentes foram: que a afetividade desenvolvida entre um casal é o mais importante; que bastava manter relações sexuais com camisinha; e que com o parceiro positivo sendo indetectável não haveria o que temer. Já entre os 30% de repostas negativas, ou seja, que não se relacionariam com uma PVHA, as justificativas foram: que os remédios poderiam falhar; que a família teria preconceito e não apoiaria o relacionamento; e que se sentiriam responsáveis pela saúde do parceiro e isso geraria muita preocupação.

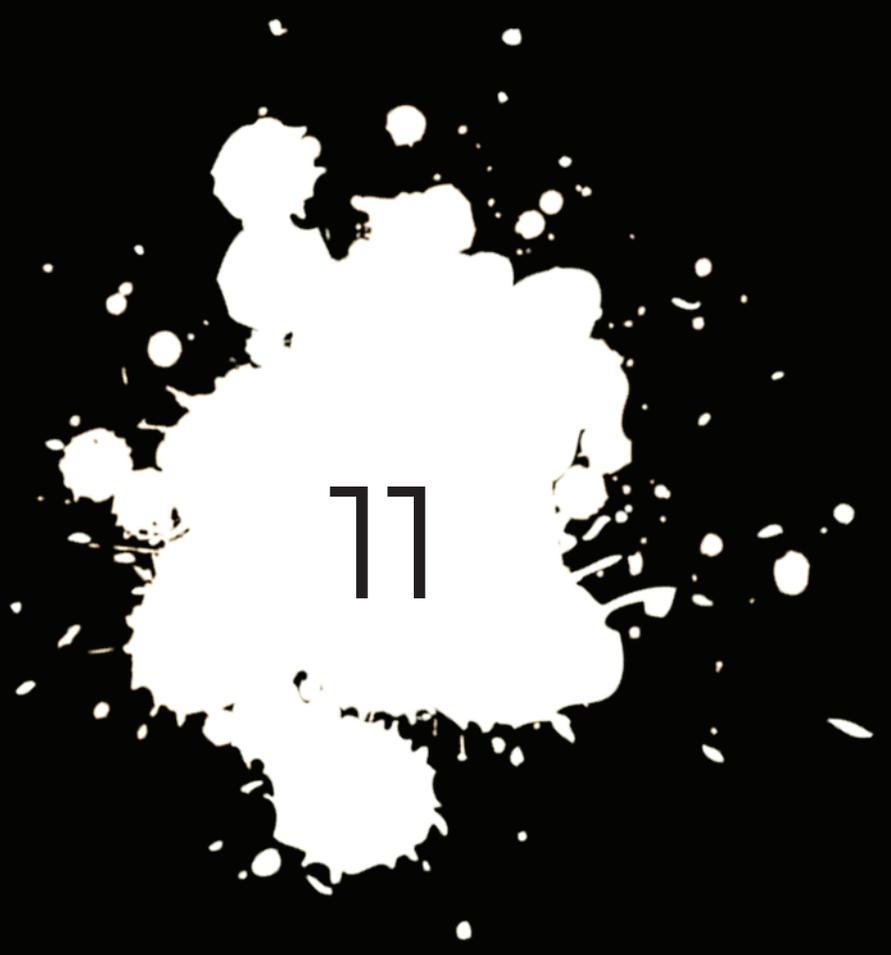
Diante esse resultado, percebi que as discussões desenvolvidas durante as aulas foram capazes de sensibilizar os estudantes e transvalorar seus pensamentos ancorados no estigma social do HIV e AIDS. Certamente isso se trata de um processo de aprendizagem e mudança de opinião que irá reverberar de maneira mais lenta que o período de duas aulas, podendo inclusive, ou não, os alunos que ainda manifestavam opiniões negativas virem a construir pensamentos mais empáticos e acolhedores.

Assim, reconheço que essas aulas proporcionam um processo de educação em saúde menor ao tocar a cada um dos indivíduos em uma construção coletiva que ocorre a partir da vivência de situações, experimentação e produção de algo novo. Abrindo caminhos para a desterritorialização da língua, com a ressignificação de termos que reforçam o estigma social, da ramificação política e do seu valor coletivo, com as interações dos estudantes e seus atos micropolíticos de recriarem seus pensamentos diante as questões debatidas, havendo construção de possibilidades de libertação no cotidiano (Gallo, 2013; Bastos, 2018).

Referências

- BASTOS, Vinícius Colussi. **Existências PositIVas: um blog como (não)lugar e modos outros de [r(e)]existir com HIV**. 2018. 124 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico. v.49. n.53. 2018.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras** / Jeffrey Jerome Cohen; tradução de Tomaz Tadeu da Silva --- Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- ESHLEMAN, Susan et al. Analysis of genetic linkage of HIV from couples enrolled in the HPTN 052 study. **Sixth International AIDS Society Conference on HIV Pathogenesis, Treatment and Prevention**, Rome, 2011.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ed., 2013.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. 2.ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. **Projeto História**, São Paulo, v. 25, p. 43-54, dez. 2002.
- RODGER, Alison et al. HIV transmission risk through condomless sex if HIV+ partner on suppressive ART: PARTNER study. 21st **Conference on Retroviruses and Opportunistic Infections**, Boston, 2014.
- SOROPOSITIVO, Jovem. **Diário de um Jovem Soropositivo**. Esqueça tudo o que você sabe sobre HIV. 2014. Disponível em: <<https://jovemsoropositivo.com/2014/11/13/esqueca-tudo-o-que-voce-sabe/>>. Acessado em 25 de nov. de 2015.
- UNAIDS. Estatísticas. Disponível em: <<http://unaids.org.br/estatisticas/>>. Acessado em: 29 mai. 2017.





11

O Conceito de interseccionalidade como potência para a educação

Anderson Ferrari

Quero recuperar neste artigo as provocações da fala que organizei para o V Congresso Brasileiro de Educação Sexual. Naquela ocasião, em função das dificuldades que estamos atravessando para discutir as relações de gênero, sexualidade e educação no contexto político atual, eu investi em algumas perguntas que perturbam, ou que pelo menos, que deveriam perturbar e mesmo incomodar, muitos de nós que aqui estamos depois de um processo eleitoral difícil, ameaçador e amedrontador. Por isso, organizei uma fala que buscava assumir a interseccionalidade gênero, sexualidade, raça e classe como ferramenta de análise para o saber histórico, sendo fiel a minha formação inicial e continuada e aos campos de pesquisa e estudo que faço parte. Perguntas, que foram levantadas pela pesquisadora Marlucy Paraíso (2018) na conferência de abertura do Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, realizado em Rio Grande/RS em 2018. Como ressaltou Marlucy, perguntas que também tem a intenção de problematizar e estrategicamente colocar em foco as resistências e ocupa (ações) nos espaços da educação, tanto na universidade e sobretudo, nas escolas. Perguntava ela então:

Como interromper os ataques que as escolas, os currículos e os temas do gênero, cultura afro, sexualidades estão sofrendo hoje no Brasil? Como introduzir nesse processo de ameaças e ataques, uma resistência que não somente “diga não”, mas que também crie espaços possíveis nestes tempos de tantos retrocessos e de políticas reacionárias que querem impedir esses temas de estarem nas escolas, construindo outros sujeitos? Como afirmar a vida? (PARAÍSO, 2018, p.7).

Perguntas que incomodam porque nos acionam a respondê-las, tanto como professores e professoras implicados na formação de futuros professores e professoras, quanto historiadores e historiadoras também comprometidos com outras formas de produção do conhecimento, de fazer pesquisas a partir de outras ferramentas de análise histórica como Joan Scott já denunciava no século passado quando pensou e, propôs, o gênero como uma categoria útil de análise histórica. Mas também incomodam, ou deveriam incomodar, aos alunos e alunas, atuais ou futuros professores e professoras que têm o desafio da sala de aula na constituição dos seus currículos, seleção dos temas e das estratégias didáticas que despertem o interesse e

curiosidade dos alunos e alunas na construção do conhecimento histórico e de um pensar na perspectiva histórica, de tal maneira que possam compreender o ensino, a escola e nossas formas de ser e estar no mundo como resultado de disputa discursiva e de uma história do pensamento. Há vida nas escolas e elas pulsam cotidianamente. Elas pulsam e exigem novas formas do tratamento didático com a disciplina e novas temáticas que garantam suas existências.

Pois é com um pé na escola e outro na produção de conhecimento em gênero e sexualidade que pautei minha fala. São essas duas bases que me dão sustentação e me fazem acreditar nas possibilidades de renovação e de enfrentamento da situação atual. Também são nesses dois espaços de circulação de conhecimento que me chegou o conceito de interseccionalidade. Fazendo uma revisão de como esse conceito se apresentou como uma necessidade para mim, enquanto professor e pesquisador, me encontrei com uma pessoa que conheci em 2002 e que quero trazer para essa mesa, como memória: um militante negro baiano que vou chamar de Luís¹. Em 2002 estava iniciando minha pesquisa de campo no doutorado em educação na Unicamp, em que pesquisava a construção dos sujeitos homossexuais nos grupos gays: que discursos os grupos gays constroem sobre o que é ser homossexual? Quando são chamados as escolas, que homossexuais levam para as escolas, discursivamente? Como militante gay, percebia a dificuldade dos grupos gays masculinos em lidarem com a diversidade que nos constitui, com a impossibilidade de pensar num homossexual típico, único, muito embora houvesse um esforço para isso.

O GGB era um dos grupos que eu pesquisava visto o seu protagonismo e sua importância por se tratar do único grupo existente no Brasil que havia sido criado antes do advento do HIV/Aids e que existia (e existe) até hoje. No GGB pude perceber que existiam outros grupos que compunham, no seu conjunto, o GGB. Lá tive a oportunidade de conhecer Luís. Mais do que isso tive a oportunidade de conhecer a sua história e como ele se tornou um militante gay negro. Dizer que Luís é um militante gay negro é minimizar sua história pessoal e trajetória de luta. Ele é mais que um militante negro, ele é um sobrevivente, um resistente e um fomentador de vidas que podem ser vividas e que querem se apresentar publicamente, que lutam pelo direito a vida, lutam por existir e se apresentarem publicamente.

Filho de uma família de evangélicos negros de Salvador, um menino que nasceu com uma má formação muscular na perna e braço, que o obrigava a andar mancando e arrastando sua perna. Com oito anos foi denunciado por um vizinho que dizia que o menino “estava fazendo viadagem”

1 O nome Luís é fictício, resguardando o anonimato do sujeito que participou da minha pesquisa de doutorado em Educação em 2002.

com outros meninos da rua. O pai que dizia que na família não tinha viado e não admitia negro viado na família, tomou uma providência. Despiu o menino, deixando-o nu e deu-lhe uma coça com o cinto que usava, deixando-o todo marcado. Não satisfeito, ele pegou o menino, ainda nu e todo marcado, levou para o mar e jogou-o na água salgada, pronunciando sua sentença corretiva: “É para você aprender a ser homem”. Depois de sofrer a humilhação, a coça, as dores da água salgada no corpo machucado, de ter que voltar nu pela rua até sua casa, encontrou as portas e janelas fechadas com suas roupas jogadas na rua. Um menino de 8 anos colocado para fora de casa, pelos próprios pais, por ser homossexual. Uma realidade que atinge centenas de outros homossexuais, como punição, exclusão, violência, e mais grave, como afirmação de que são vidas descartáveis, vidas que não são dignas de serem vividas. Ele me contou essa narrativa de vida com a coragem que teve que acionar quando tinha só oito anos e que nunca mais deixou ter. Contou me olhando nos olhos, sem prantos exagerados, sem soluçar, deixando verter as lágrimas que essa memória ressentida trazia, mas com a convicção que essas marcas o constituem e que foram importantes para ele ser o que era e lutar para que essa mesma história não se repetisse a outros tantos meninos como ele.

Continuando o relato ele se lembra que posto para fora com oito anos, foi acolhido pelas travestis das ruas de Salvador, que com histórias de vida muito semelhantes, acolheram esse menino e deram abrigo, comida, cuidado, atenção e afeto. Conviveu e viveu com as travestis até encontrar o grupo do GGB, que no seu trabalho de prevenção nas e com a população de rua e profissionais do sexo em Salvador encontraram Luís. Nesse encontro Luís tomou conhecimento do trabalho realizado no GGB e resolveu aceitar ao convite de aparecer no grupo. Começou a frequentar o grupo. Inicialmente somente nas reuniões, mas foi se inquietando consigo mesmo, com sua história, com os processos de construção de si que sofreu e foi se incorporando a luta empreendida pelo GGB e iniciou sua trajetória de militância fundando e coordenando um grupo que reunia homossexuais masculinos, deficientes físicos, negros, umbandistas e favelados.

A história de vida e a trajetória política de Luís me ensinaram que a interseccionalidade é um investimento para além do reconhecimento da existência de sistemas de opressão que se organiza nas relações entre gênero, sexualidade e raça. Uma história que une de forma indissociável vida e política. Talvez Luís não dominasse o conceito Interseccionalidade e fico me perguntando se isso importa, uma vez que mais do que dominar o conceito ele operava com ele, na produção de corpos e subjetividades. A ação deste líder gay negro umbandista, favelado e deficiente era um investimento no processo educativo de outros sujeitos como ele, mas que ele não queria que

passasse pelas mesmas situações de precariedade, violência e exclusão que ele viveu, ou um investimento no acolhimento para pessoas que já tinha vivido pelo mesmo que ele viveu. Sua história de vida se unia a tantas outras. A interseccionalidade diz do jogo das identidades e diferenças que nos convida a pensar a necessidade da educação na aposta pela problematização dessas construções no sentido de colocar em suspeita as hierarquizações e as absolutizações das identidades. A interseccionalidade diz da impossibilidade de nos olhar a partir de uma única identidade. Constatar que somos um misto de identidades não basta, uma vez que esse processo é vivido de forma diferente pelos sujeitos, seus corpos e desejos que os constituem.

Corpos negros, detentores de uma sexualidade marginalizada, que puxam da perna, falta um braço, constroem outros formatos corporais, que se paramentam com roupas que afirmam sua religiosidade, que passam fome, que moram longe e em casas precárias, mas que também se divertem juntos, se fortalecem no grupo, contam suas histórias, ressignificam o sofrimento, acolhem, trocam informações, ajudam outras pessoas, vão aos terreiros e dançam, cantam, incorporam, fornecem seus corpos deficientes para os orixás... Corpos que ao se unirem dizem “nós não somos descartáveis”, não importando que estejam ou não usando palavras no momento. O que eles dizem nas suas existências é que ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida, como nos ensina Judith Butler (2018). As identidades são produções discursivas, ancoradas nos contextos históricos de sua formação, o que nos impede de falar de negritude, ou de deficiência, ou de homossexualidade em um sentido único, assim como da categoria homem ou mulher. A interseccionalidade, no seu nascimento, nega a hierarquização das identidades e, portanto, das desigualdades que constituem as identidades, assumindo a potencialidade do entendimento das identidades como produção discursiva. Não por acaso, a interseccionalidade é uma reivindicação conceitual das feministas negras que, em certa medida, não se viam representadas por mulheres brancas.

Surgido da luta das feministas negras para evidenciar a complexidade das identidades, das diferenças e das desigualdades, o conceito de interseccionalidade serviu para pensar esses aspectos para além das opressões que atingiam as mulheres em especial para questionar o sistema de desigualdade de gênero, raça e classe que atinge também homens negros gays. Butler (2018), ao trabalhar com o corpo como forma de resistência às condições de vida que tornam determinados corpos como precários e mais vulneráveis do que outros, nos provoca...

Neste momento em que a economia neoliberal estrutura cada vez mais as instituições e os serviços públicos, o que inclui esco-

las e universidades, em um momento em que as pessoas, em números crescentes, estão perdendo casa, benefícios previdenciários e perspectivas de emprego, nós nos deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que algumas populações são consideradas descartáveis. (BUTLER, 2018, p. 17).

Olhar para as vidas precárias no seu direito de existir e aparecer em público é uma aspiração política das análises de Judith Butler (2018) no investimento tornar a vida das minorias sexuais e de gênero como mais possíveis e mais suportáveis. Para Butler, assim como para Joan Scott (1995) o gênero é uma construção relacional complexa, em aberto (em disputa) e sujeita as negociações entre os gêneros e no interior do próprio gênero, não se limitando ao patriarcado. O gênero vai se constituindo como um organizador social, ligado aos saberes localizados. Defender essa perspectiva de gênero nos aproxima das autoras feministas na construção da interseccionalidade entre gênero, raça e classe, uma vez que ela produz vivências particulares de violência contra as pessoas que fogem as normas e padrões socialmente aceitos como o ideal branco, heterossexual, classe média. Ao trabalharmos com as homossexualidades nos atravessamentos de raça e classe, estamos assumindo o gênero como um recorte importante para desnaturalizar e deslegitimar as diferentes formas de violência e opressão que afetam pessoas que não se enquadram a norma heterossexual branca.

Pessoas que não se enquadram a essa norma e que estão nas escolas, associando vida e prática docente, que afeta tanto alunos e alunas quanto professoras e professores. Como professor com prática nas disciplinas de estágio e com projetos de extensão, venho mantendo meu contato direto com as escolas e com as demandas de docentes em formação, a definição de currículos e a juventude, estamos diretamente nas escolas percebendo um movimento importante de negociação entre os interesses dos alunos e alunas, as definições curriculares e a formação docente. Nesses contatos, estamos investindo nas problematizações destas instâncias de saber, poder e subjetividades. Que tipo de professor e professora eu quero ser? Que alunos e alunas quero construir? Que saberes são importantes para o sucesso dessas duas questões anteriores e para a sociedade de forma geral? E, neste movimento, quero tomar a experiência de um professor negro gay no seu processo de formação para colocar em debate o desafio de pensar a sala de aula como lugar de problematização das opressões do negro gay e do corpo negro. A sala de aula não é o lugar do senso comum, ela tem responsabilidade com o rompimento deste senso comum a partir de outras formas de saber e conhecer. Problematizar é colocar o pensamos e fazemos em meio a história do pensamento.

A interseccionalidade e o ensino de História nos conduzem para a necessidade de pensar o que sabemos e o que somos como resultado de produção discursiva, da história do pensamento e, por consequência, problematização da história do pensamento como prática de liberdade dos modos dispersos pelos quais nos tornamos o que somos hoje. O Ensino de História, que é a área de atuação do professor negro gay, é potencialmente um campo do conhecimento que nos ajuda a pensar que a nossa realidade, as nossas formas de pensar e agir, não são algo dado, mas resultado de processos históricos. Neste sentido, o currículo de história pode ser tomado como em constante construção e não como acabado. Esse é o grande desafio da formação docente, ou seja, tomar o conhecimento (e, especificamente, o conhecimento histórico) como resultado de produção discursiva, que constitui sujeitos. É essa forma de entender o currículo de história que foi tomada como provocação para os alunos e alunas da disciplina de estágio num exercício de preparação de três aulas a partir da eleição de uma temática que tenha ancoragem na problematização de uma questão atual. Temas tradicionais sempre aparecem como reforma protestante, independência do Brasil, Revolução Francesa, dentre outros que estão nos livros didáticos, fazem parte dos grandes temas aprendidos na Universidade, são exigidos nos processos seletivos e avaliações em larga escala, enfim, vão se constituindo como tradicionais e esperados. No entanto, a provocação é pensar as exclusões, as possibilidades de introdução de outras questões até mesmo nestes temas mais tradicionais, como por exemplo, a relação da reforma protestante com a onda conservadora que estamos atravessando, a problemática da negritude na independência do Brasil, a participação das mulheres na Revolução Francesa, enfim, algo que tire os estagiários e estagiárias do conforto e os façam pensar nas margens do currículo.

Isso tem surtido efeito e temos apresentado para as escolas temáticas que dizem diretamente da realidade dos alunos e alunas para se entenderem como sujeitos da história e como resultado de processos históricos atravessados por relações de poder. Desta forma, diante do desafio proposto pela disciplina, de construir uma aula de história, tomando como princípio a relação com o presente, com a realidade dos alunos e alunas e com a problematização disso que chamamos de realidade, Bernardo² nos conta como surgiu a inspiração para aula:

Certo dia eu tive vontade de assistir algum filme de temática LGBT. Fiz uma pesquisa no google "filme gay" e surgiram alguns clássicos como Pray for BOB, Milk, etc... Fui olhando os resultados e notei que todos eram com protagonistas brancos. Depois, resolvi escrever "filme gay negro". Nos resultados só surgiram fil-

2 Bernardo é um nome fictício, preservando anonimato.

mes pornográficos. Pouco tempo depois resolvi transformar esse acontecimento em um tema de aula.

Um estagiário que parte de uma questão importante para si, na compreensão de que ela não diz de uma questão pessoal, mas sim de uma complexa relação entre raça, gênero, sexualidade e cultura. Duas constatações moveram Bernardo para sala de aula. Uma que diz da ausência de negros no cinema LGBT. Outra é o corpo negro como objeto de desejo e presença na pornografia. Essas duas “surpresas” conduziram Bernardo para pensar como se tornou negro gay em meio a exclusão no cinema e presença na pornografia, ligando corpo, desejo e negritude. Um processo que diz da produção histórica do negro, como objeto de escravidão, disponível para os desejos dos brancos, excluído das formas de afetividade e do protagonismo histórico, que culminaram na ausência no cinema.

É da problematização da hegemonia branca e heterossexual que trata a aula proposta pelo professor, tomando a história como essa potencialidade política de questionar o que somos e pensamos. Bernardo então, propõe como tema das três aulas “o corpo negro na história”. Aulas para o terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal que tem o sorteio como forma de ingresso, o que faz com que a composição dos alunos e alunas seja diversificada, com grande contingente de população negra e de classes mais populares. Bernardo ao pensar em si, expande seu pensamento para os outros alunos e alunas negros e negras como ele, que estão na escola. O Bernardo de hoje olha para o Bernardo de ontem, aquele que estava na escola e não teve essa temática discutida na sala de aula. E esse olhar para ele na sala de aula, como aluno e como estagiário e futuro professor de História, faz ele potencializar este espaço como importante para a formação. Ele propõe um outro currículo e, ao fazer isso, ele investe em outras identidades. Bernardo coloca em circulação estratégias de enfrentamento à hegemonia branca e heterossexual no interior do ensino de história e da constituição da nossa sociedade, destacando o aspecto produtivo da relação saber-poder nas produções discursivas que organizam as relações sociais, mesmo em sua posição enquadrada como periférica e minoritária.

De forma geral, o conceito de interseccionalidade busca levar em conta as diferentes e múltiplas possibilidades de identidades e suas formas de constituição. A interseccionalidade contribui para o rompimento com a hierarquização das formas de opressão. Podemos pensar que outros professores como Bernardo estão se formando na Universidade Brasileira, se interessando em pesquisas que dizem de olhar e dar lugar para os excluídos da história, da educação e tantas outras áreas do conhecimento que, ao se constituírem, deixam invisíveis diversos sujeitos e saberes. Professores que estão nas salas de aula apontando caminhos produtivos do saber-po-

der, para se entenderem e para contribuir com condições epistemológicas de reversibilidade das formas de opressão, dominação e hierarquização que organizam nosso contexto, construindo argumentos históricos junto com seus alunos e alunas que convidam a pensar outras maneiras de olhar para a realidade, de ser e estar no mundo. Que muitos outros Bernardos surjam para que outros militantes como Luís possam existir.

Referências

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

PARÁISO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (et al.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupações nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. FURG, 2018, p. 7-28.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, 20 (2), Porto Alegre: editora da UFRGS, 1995.





12

Pedagogias pornográficas: A educação de sexualidades vigiadas contras as experimentações de si

Samilo Takara

A educação contemporânea ignora as dimensões da sexualidade como uma prática cultural. Ao afirmar isso, abro precedente para a crítica que exponho neste texto e me concentro como argumento de defesa para o meu trajeto de pesquisa atual: por não compreendermos pedagógica e educacional a dimensão sexual e não discutirmos a relação prazer, sexo e condições de uma vida plena, a família e a escola – que também representa o Estado – não se responsabilizam pelo “pleno desenvolvimento da pessoa” e, assim, não garantem “o preparo para o exercício da cidadania”, porque a condição de ignorante respalda ações homofóbicas, misóginas e machistas e, desse modo, descumpra com as dimensões assumidas na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, a LDB (BRASIL, 1988; 1996).

Desse modo, prejudicada a educação sexual de machos e fêmeas da espécie humana, somos incitados a uma dimensão do mercado midiático que é esperta, fina e produtora de sentidos e significados: a indústria pornográfica e suas condições estéticas. A construção de materiais pornográficos faz parte da cultura humana em diferentes grupos sociais e a produção de representações de sexo não é apenas uma condição das sociedades capitalistas.

Machado (1991) ao retomar as contribuições de Michel Foucault acerca da percepção do dispositivo panóptico nos mostra como a vigilância, arquitetada pelo sistema e seus modos de produção e consumo, gera em nós modos de ser. Menos de espetáculo e mais espionada a percepção dos estudos do autor é a de que somos inscritos em uma ordem de autovigilância e estamos oferecendo dados e registros de nós. De ordem da exposição vigiada, a sexualidade também tornou-se alvo de avaliação, de análise, de monetização e de consumo.

Entretanto, o consumo desses produtos também nos inscreve na análise das condições sociais, políticas e educacionais que inscrevem modos de ser e de agir na sociedade. Ao analisar “[...] as pedagogias que formam sujeitos do tempo presente” e sistematizar os modos como às mídias oferecem modos de ser, estar e agir, existem aproximações desta provocação com as leituras e análises das pedagogias culturais (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 845; SABAT, 2001). Entre essas pedagogias, existem as que são ofertadas por artefatos midiáticos e, como as autoras ressaltam, “são, certamente, poderosos modos de educar, de formar sujeitos sob medida para as sociedades capitalistas contemporâneas” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 856).



Assim, denomino pedagogias midiáticas aquelas que são específicas disseminações de sentidos, ideias, valores e modos de ler o mundo expressos por produtos midiáticos, exatamente, porque inscrita na lógica da cultura da mídia. Essas pedagogias culturais apresentam especificidades da ordem dos artefatos que conduzem tais pedagogias disseminadas pelas mídias. O corpo, as relações, as significações, as constituições de sentidos e representações éticas, estéticas, políticas e poéticas são marcadas de modos específicos. Se midiaticamente, as pedagogias culturais são afinadas, também são específicas as pedagogias pornográficas.

Londero (2016, p. 61) diferencia o erotismo da pornografia reconhecendo os aspectos “comerciais e utilitários das obras pornográficas”. Sontag (2015, p. 59) afirma que pornográficas “só as imagens e as representações (estruturas da imaginação) o são”. Desse modo, o sexo e a pornografia são diferentes expressões culturais. Assim, “[...] pornografia [...] expressões escritas ou visuais que apresentam, sob a forma realista, o comportamento genital ou sexual com a intenção deliberada de violar tabus morais ou sociais” (GREGORI, 2016, p. 30).

O conteúdo da pornografia é em si pedagógico. Han (2017) ao analisar a condição de positividade da sociedade contemporânea que exige de nós a exposição as últimas consequências não faz de nós sujeitos do erotismo, mas da pornografia. A exposição pornográfica não causa apenas uma alienação do prazer sexual, mas torna-o impossível; torna impossível viver o prazer (HAN, 2017, p. 33, grifos do autor). O corpo em uma sociedade transparente é pornográfico e expositivo. Tudo mostrar e fazer de si sujeito explorável, assim como Preciado (2018) analisou na condição da farmacopornopolítica, a nossa sociedade é sustentada pela exploração dos nossos modos de produzir e sentir desejos.

Pornografar corpos e corporificar exposições. A condição contemporânea não nos ensina a sentir, mas a visibilizar o sexo, o desejo e a exposição como ações a serem consumidas. Só o que é visível é interessante (HAN, 2017). “O sexo é o corolário do capitalismo e da guerra, o espelho da produção. O corpo sexual e viciado e o sexo e todas as suas derivações semiótico-técnicas são, daqui em diante, o principal recurso do capitalismo pós-fordista” (PRECIADO, 2018, p. 42). Desse modo, o sistema de consumo alimenta uma alienação dos corpos, dos sujeitos e das práticas. Ao invés de entrar em disputa pelos sentidos da pornografia, sua inscrição nos corpos e suas formas de exploração, a escola se exime porque a família diz que isto não é coisa de escola. A pornografia movimenta milhões e provoca sujeitos insatisfeitos em serem quem são para serem mais parecidos com imagens que são produzidas e preparadas para serem filmadas (PRECIADO, 2018). O objetivo é “o espetacular, o chamativo” (TÜRCKE, 2010, p. 9).

“Obscena é a coação de colocar tudo à mercê da comunicação ou da visibilidade. Obsceno é o pornográfico colocar corpo e alma sob foco da visão” (HAN, 2017, p. 34). As pedagogias pornográficas trabalham com o espetacular, a farsa que inscreve corpos e práticas em condições de consumo: cafetinagem da vida, tal como nos ensina Rolnik (2018).

Ressignificar práticas e pensar em estratégias diferentes de lidar com as subjetividades contemporâneas são demandas das estratégias micropolíticas que são possíveis de insurreição. Para mudar relações, é necessário mudar os modos como significamos as práticas. Ante as pedagogias pornográficas é necessário uma educação sexual que seja problematizadora das condições, das expressões e das exposições: “[...] o que chamamos de realidade é sempre realidade discursiva” (GOMES, 2003, p. 11).

Acompanhar Gomes (2003) neste sentido é problematizar as condições dos discursos que inscrevem a sexualidade no nível pornográfico. O nível de ação das subjetividades masturbatórias é um nível de expressão que se preocupa em cumprir protocolos e não em compreender as condições que estas ações nos subjuga e nos ensina: as pedagogias pornográficas nos ensinam a consumir imagens, devorá-las, transar com imagens.

Ao invés de satisfazer suas próprias necessidades, insaciáveis numa sociedade repressiva, o consumidor de pornografia sustentaria não apenas a indústria pornográfica, mas a própria sociedade repressiva em sua racionalização da sexualidade: não por acaso, a delimitação da libido nos órgãos genitais, socialmente necessária para a instrumentalização do corpo, é constantemente representada nas obras pornográficas, principalmente nos filmes (LONDERO, 2016, p. 69).

A pornografia é nossa sexualidade transformada em espetáculo, sendo consumida nos modos de ser e de agir. A pornografia é nossa pedagogia sexual. “Não há pornografia sem vigilância e controle paralelos dos fluidos e afetos do corpo” (PRECIADO, 2018, p. 53-54). Contrária à lógica pornográfica é possível uma ação sensível? É possível sentir algo em uma sociedade que nos ensina apenas a consumir e sermos consumidos? No prefácio da obra de Ortega (1999, p. 13), Jurandir Freire Costa apresenta que para Foucault o “prazer é o atributo que nos permite reconhecer a liberdade do sujeito” ou, ainda que “os prazeres corporais são o mínimo denominador comum do sujeito plural, arquiteto dos estilos de vida modelados nas relações de amizade” (ORTEGA, 1999, p. 13).

Entretanto, o prazer se encontra em outra ordem que não é a do consumo. Türcke (2010) mostra que em nossa sociedade excitada tudo precisa ser mostrado, visibilizado, exposto. Han (2017, p. 39) explica que a sociedade da transparência “é inimiga do prazer”. Assim, estar em exposição é abrir

mão do prazer para alimentar o consumo e o desejo como sistema de produção e recepção de sentidos.

O que nos ensinam, assim, as pedagogias pornográficas: elas alimentam as representações de desejo público, de performance e exposição vinculadas a uma relação de cultura de consumo (PRECIADO, 2018). A visão de sexo para a indústria pornográfica é “apenas no ato sexual repetitivo, no show genital, filmado para o consumo e excitação sexual. Nela, o sexo se reduz ao ato e o corpo se reduz ao sexo, não há diluição do desejo para além desta limitação” (GERACE, 2015, p. 15).

A construção de sentidos nos limita a modos prontos de agir, protocolos, procedimentos e modos não inventados, apenas consumidos e repetidos. Atuar em relação ao sistema vigente e aos modos de construção dos sentidos e significados das práticas contemporâneas é também poder problematizar a dimensão pedagógica da pornografia para problematizar as ações que compreendem na leitura e na crítica dos sistemas midiáticos.

Assim, toda a análise das pedagogias pornográficas inscreve em uma dinâmica de problematização dos códigos, dos sistemas e das representações que vão participar de uma lógica de consumo e produção de sexo e de sexualidade. A pornografia é compreendida por Preciado (2018, p. 291) como toda “técnica audiovisual sexualmente ativa capaz de modificar sensibilidade e a produção de desejo, de colocar em funcionamento ciclos de excitação-frustração [...]”. Sistema de cópia e repetição, uma lógica que dilui e problematiza a condição da pedagogia pornográfica é a problematização da sensibilidade contemporânea.

A educação contemporânea precisa assumir a perspectiva problematizadora dos artefatos midiáticos e das pedagogias culturais que se inscrevem na dimensão da lógica industrial. As pedagogias pornográficas precisam ser analisadas, discutidas, criticadas, esquadrinhadas a fim de compreendermos que sentidos, lógicas, estratégias e condições inscrevem os corpos e as práticas sexuais da contemporaneidade. Sem a dimensão da sexualidade, a dimensão de desenvolvimento pleno do sujeito não é contemplada pelo Estado e pela família e a falta fragiliza a ideia de educação como uma formação do sujeito para a vida em sociedade.

Enquanto ignora-se a necessidade de problematização da sexualidade, a pornografia continua frustrando pessoas de diferentes dimensões e possibilidades com a ideia de que sexo é um exercício narcísico de exposição de corpos construídos por lógicas de consumo prontas e sem a problematização dos limites e das possibilidades de constituição de uma sociedade transformadora. Sem corpos que sentem prazer, os sujeitos não atingem sua plenitude. A quem falta sensibilidade, qualquer sociedade é o bastante. O prazer é da dimensão da complexidade do sujeito. Digno de prazer, o sujeito é também digno de luta, de problematização e de transformação so-

cial. Enquanto somos educados por uma pornografia, o problema será sempre nossos corpos e genitais, os centímetros que sobram ou faltam. Enquanto não inventarmos modos de sentir prazer, mendigamos que a sociedade apenas nos permita o mínimo da existência.

Referências

- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.**
- BRASIL. **Lei n. 9.394** de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF: Ministério da Educação: Centro Gráfico, 1996.
- GERACE, Rodrigo. **Cinema Explícito**: representações cinematográficas do sexo. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no Jornalismo**: Discorrer, Disciplinar, Controlar. São Paulo: Hacker Editores. Edusp, 2003.
- GREGORI, Maria Filomena. **Prazeres perigosos**: erotismo, gênero e limites da sexualidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (35-86).
- LONDERO, Rodolfo Rorato. **Pornografia e censura**: Adelaide Carraro, Cassandra Rios e o sistema literário na década de 1970. Londrina/PR: Eduel, 2016.
- MACHADO, Arlindo. A cultura da vigilância. NOVAES, Adauto. **Rede imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991. (91-108).
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie**. Sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**. Notas para uma vida não cafetizada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis (SC): v.09, n.01, 2001. (9 – 21).
- SONTAG, Susan. A imaginação pornográfica. In: SONTAG, Susan. **A vontade radical**. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. (p. 44-83).
- TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antonio A. S. Zuin [et al.]. Campinas/SP: Unicamp, 2010.





13

Contribuições do pensamento Paulofreireano às práticas pedagógicas: Reflexões pertinentes à formação de educadoras/es e educação sexual

Aline Diniz Warken

As reflexões aqui colocadas têm como ponto de partida as pesquisas e escritas para a dissertação “Estudo exploratório sobre Meio Ambiente, Sexualidade e suas interfaces à luz do pensamento paulofreireano” (WARKEN, 2018) onde convergi sete obras de Paulo Freire à Carta da Terra (BRASIL, 2000) e à Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014) para o levantamento de fundamentos teóricos sobre os temas bases do estudo.

Sinalizo que a dissertação se pauta na Sexualidade como dimensão inseparável do existir humano, e Meio Ambiente como espaço de produção humana (de relação entre Natureza e intervenção antrópica, como as cidades, por exemplo), logo que apresenta dimensões sociais, culturais, dentre outras. Esta perspectiva de considerar os temas em sua integralidade tem como base, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) em que no caderno de “Temas Transversais” traz diálogos sobre Meio Ambiente e Sexualidade, em itens separados. Entretanto, a dissertação aponta a interconexão, em totalidade, entre ser humano, sempre sexuado, e Planeta Terra (corpo do Meio Ambiente), em suas inteirezas.

Vale pontuar que anteriormente à dissertação realizei apresentações em outros eventos sobre Educação Sexual, bem como escrevi artigos para revistas, a respeito de “Paulo Freire e Educação Sexual Emancipatória”, vertente de estudo e práticas do Grupo de Pesquisa EDUSEX, do qual faço parte e que tem Paulo Freire como cúmplice teórico.

Estas experiências atreladas às minhas vivências como bolsista-monitória em turmas de Pedagogia em disciplina sobre Sexualidade, mais minha formação em Pedagogia e especializações em Mídias na Educação e Gênero e Diversidade na Escola onde apresentei nos três cursos trabalhos sobre Formação de Professoras/es (dialoguei com estes grupos sobre Sexualidade e os desafios de um diálogo intencional nas Escolas e nas formações inicial e continuada dessas/es profissionais), me fortalecem em pesquisas e estudar sobre a formação de educadoras/es e formação em Educação Sexual. Afinal, devemos ter em mente que uma mudança nos currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação de Jovens e Adultos perpassam a formação de educadoras/es, principalmente os cursos de formação em licenciaturas.

As leituras, análises e diálogos advindos destas minhas experiências me apontam e me fazem entender que a Sexualidade faz parte de um currículo oculto também nos cursos de formação de professoras/es, onde os discursos sobre este tema ainda são repletos de tabus e receios.

Paulo Freire criticava em suas obras a falta de atenção à renovação dos currículos do magistério e licenciaturas, onde percebia que tudo na Educação passava por alguma mudança, menos estes, e indicava o viés da interdisciplinaridade como caminho de transformação dos currículos e das práticas. Muito disso apoiado em suas vivências como secretário da educação no município de São Paulo (1989-1991), onde viu o sucesso de projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental, como por exemplo de Martha Suplicy e seu grupo de Orientação Sexual (GTPOS) em que cita na obra “À sombra desta mangueira” (1995).

Nesta urgência de uma renovação dos currículos dos cursos de formação de profissionais da Educação somada a um diálogo intencional sobre Sexualidade (sob a perspectiva desta como dimensão humana) é que me instiga a buscar, cada vez mais, conhecimentos a partir, principalmente, do pensamento paulofreireano.

Afinal, mudanças na Educação, de um modo geral, perpassam a formação de profissionais da Educação e apesar de perceber-se uma ‘maquiagem’ nos currículos dos cursos de licenciaturas e magistérios, demonstrando uma fragilidade em pensar a formação de quem irá formar, exalto sinais de esperanças quando profissionais da Educação refletem sobre suas práticas inspiradas/os, principalmente, pelas demandas solicitadas pelas/os educandas/os. Resultam em uma Educação que exige a valorização das individualidades e subjetividades, somando à troca de conhecimentos por meio de diálogos críticos e atividades coletivas tendo como pilar as diversidades de Ser.

Paulo Freire nos aponta esta e mais reflexões sobre as práticas pedagógicas, principalmente, na obra Pedagogia da Autonomia (1996) nos fazendo pensar sobre uma educação significativa para formação do Ser integral e de uma sociedade e mundo melhores. Além das contribuições de Paulo Freire às práticas pedagógicas na obra citada, somo que uma prática pedagógica à luz do pensamento paulofreireano é aquela que não permite a fragmentação do conhecimento, nem dicotomia dos seres.

Carlos Alberto Torres (1979) indicou que Paulo Freire criou uma “Pedagogia da Totalidade”. Muitos teóricos indicam que ele criou um “método de alfabetização”, porém em um vídeo, do Projeto Memória Paulo Freire (2005), gravado meses antes de sua morte, Paulo Freire diz que criou uma Filosofia da Educação. Esta filosofia nos apresenta que a Educação transformadora e de formação do Ser, por inteiro, precisa ser democrática, problematizadora,

amorosa e libertadora. A essência desta Educação é o diálogo, em uma troca dialética, para formação da consciência crítica, tendo como uma das bases a luta pelos direitos humanos.

Sendo assim, considero que uma Educação Sexual pautada no pensamento paulofreireano é Emancipatória, pois deseja a emancipação do Ser e o enxerga em totalidade. A Educação Sexual Emancipatória vai ao encontro dos princípios do pensamento paulofreireano, principalmente pelas bases de uma educação crítica, problematizadora, libertadora e dialógica. Sob viés de uma relação para formação da/o cidadã/ão em todas suas dimensões, pensando na conscientização crítica e na luta pelos direitos humanos como caminhos para transformações de mundo.

Exalto, desta maneira, que uma prática pedagógica voltada a uma Educação Sexual Emancipatória se inicia com um diálogo para a **sensibilização**, na **intencionalidade** de conversar sobre temáticas essenciais para a Vida e de interesse do grupo que será levado o diálogo.

Em minha dissertação aponto que, pelas buscas sistemáticas realizadas, foram encontrados poucos estudos sobre Paulo Freire e Sexualidade, bem como uma rara produção sobre o teórico e a Educação Sexual Emancipatória. Todavia encontrei durante as pesquisas quatro materiais que expressam o pensamento paulofreireano sobre a Sexualidade como dimensão humana e a importância da Educação Sexual nas Escolas para a formação do Ser integral.

Em 1992, Paulo Freire foi entrevistado por Cortella e Venceslau e indicou durante o diálogo que foi aquela a primeira vez que alguém o questionava sobre seu pensamento acerca da Sexualidade. Paulo Freire nos brinda com reflexões sobre sua vida, relatando que sua formação foi repleta de tabus por uma criação religiosa e conservadora. Indicou a importância da Educação Sexual nas Escolas sob as bases de um diálogo intencional já que “o estudo da sexualidade não pode ser reduzido à pura descrição fisiológica do corpo. É, sobretudo, um grito em torno do direito de gozar” (CORTELLA; VENCESLAU, 1992, p. online).

Já no prefácio do livro “Educação Sexual: novas ideias, novas conquistas” de Marcos Ribeiro, de 1993, Paulo Freire escreveu que considerava a Sexualidade como “caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós esta volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo” (FREIRE in RIBEIRO, 1993, p.12).

Na sua obra “À sombra desta mangueira” (1995), Paulo Freire disse “Sou uma inteireza e não uma dicotomia (...). Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 1995, p.18).

Em 1997, em um vídeo para a série Salto para o Futuro da TV Escola, Paulo Freire disse que “a educação sexual não leva à promiscuidade. (...) no momen-

to em que você, num trabalho sério crítico, sobre sexualidade, desafia o jovem a pensar entorno do seu corpo (...). Ele descobre o corpo com o mundo, o corpo com os outros” (TV ESCOLA, 1997 apud CARVALHO; et al., 2012, p.40).

Adiciono a estes apontamentos de Paulo Freire o meu encontro, indicado na dissertação (WARKEN, 2018), da categoria paulofreireana '**Eu, Outro(s), Mundo**' como expressão máxima da base dos fundamentos teóricos e das interfaces entre Meio Ambiente e Sexualidade. Assim, viu-se em Paulo Freire um grande educador ambiental-sexual que percebia estas como dimensões humanas, valorizando a inteireza do Ser e as inter-relações com o Meio Ambiente, logo com os outros seres humanos e o mundo.

Diante tudo aqui posto, percebo que Paulo Freire nos indicou uma Educação para libertação dos seres humanos e isso deve ocorrer por meio da valorização das individualidades. Das histórias de vida. Das culturas diversas. Dos múltiplos conhecimentos e vivências.

Paulo Freire dizia da necessidade de um currículo que se dialogue assuntos da Vida, sobre a Vida e para a Vida. E nisso exaltava muito a luta pelos direitos humanos por meio da problematização para conscientização, e assim uma práxis (teoria e ação) comprometida. Assim, entendo que uma mudança curricular e das práticas pedagógicas, na formação de educadoras/es e Educação Sexual, **exige refletir em uma Educação para, pela e com a Vida, construindo assim um novo paradigma educacional e social.**

Sexualidade perpassa a Vida, é Vida, em suas múltiplas individualidades, bem como nas diversas relações. Paulo Freire nos encoraja a viver uma Educação Sexual para emancipação do ser humano e nesta comunhão exalto a urgência da vivência dos direitos sexuais como direitos humanos. Afinal, buscamos por uma Educação em um mundo de bases de equidade, paz e justiça.

Compreendo, assim, que Paulo Freire nos desafia a pensar os processos da **construção de um novo projeto de humanidade** quando diz, principalmente, que “é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa invenção (...) Uma educação que proponha ou aproveite situações em que educandos experimentem a força e o valor da **UNIDADE NA DIVERSIDADE**” (FREIRE, 1995, p.40 e 72 – grifo nosso).

Precisamos, deste modo, estarmos conscientes que somos seres sexuados, somos inteirezas. Sexualidade é nossa dimensão humana. É o que nos liga e interliga aos outros seres e ao mundo. Por estarmos a todo momento nos relacionando e interagindo de múltiplas maneiras, estamos nos educando, logo somos todas/os educadoras/es sexuais umas/uns das/os outras/os. Assim, **para valorizar e respeitar as Diversidades de Ser e as Sexualidades**, devemos primeiramente nos autoconhecer. Devemos iniciar o processo de conhecimento por nós mesmos, com a autorreflexão e auto-

estudo. E desta maneira poderemos auxiliar em transformações e ter mais trocas valiosas de conhecimentos com o(s) outro(s) ser(es) e com o mundo.

Entendo que o que nos une (aquelas/es que desejam a transformação no mundo e principalmente na Educação), ainda mais em tempos conservadores que exaltam-se desumanidades e exige-se uma **resistência** e uma **(r)evolução**, é esta vontade de fazer um mundo mais fraterno, justo e igualitário, assim pensar em práticas pedagógicas, tendo como inspiração o pensamento paulofreireano, é realmente Ser Humano (em maiúsculas letras e sentido), valorizar esta **arte do encontro por meio do diálogo crítico**, desejando as transformações de mundo(s) e do Mundo em um sentir fraterno e respeitoso das Diversidades.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução temas transversais: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. 2000. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf
- CARVALHO, G. M. D.; et al. **Educação sexual**: interfaces curriculares. (Caderno pedagógico). Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.
- CORTELLA, M.S.; VENCESLAU, P. T. **Memória**: Entrevista Paulo Freire. Teoria e Debate, nº 17, Jan/fev/mar, 1992. Publicado em 14 abr 2006.
- FREIRE, P. Prefácio. In: RIBEIRO, Marcos. **Educação Sexual**: novas ideias, novas conquistas. São Paulo: Editora Gente, 1993.
- _____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- PROJETO MEMÓRIA PAULO FREIRE. **Vídeo documentário**. 2005. Disponível em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pecas_culturais/03_pc_video_documentario.html. Acesso em 16 nov 18.
- TORRES, C.A. **Diálogo com Paulo Freire**. Coleção "Paulo Freire" 2. Edições Loyola: São Paulo, 1979.
- WARKEN, A. D. **Estudo exploratório sobre Meio Ambiente, Sexualidade e suas interfaces à luz do pensamento paulofreireano**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2018.
- WAS - World Association for Sexual Health (Associação Mundial pela Saúde Sexual). **Declaração dos Direitos Sexuais**. 2013. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>. Acesso em 16 ago 2016.





14

Conversando sobre formação de educadores e educação sexual

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Início meu texto pontuando que é uma responsabilidade muito grande fazer uso da palavra, sendo que para Vigotski (1994) a palavra é o microcosmo da consciência humana, é também polissêmica, possuidora de muitos sentidos, sentidos esses atrelados aos contextos e as condições de produção de vida (BAKHITIN, 2014). O “significado das palavras tem uma história e muitas vezes o sentido pretendido não é o mesmo construído pelo outro a quem dirigimos nossas palavras”(PADILHA, 2011, p.02), eis nosso risco, como educadoras/es que somos e o tamanho de nossa responsabilidade ao tomarmos a palavra.

Busco refletir sobre as palavras, pois algumas palavras ecoam nos meus ouvidos, desde a chegada a este V Congresso Brasileiro de Educação Sexual – Intencionalidade e Transgressões em Educação Sexual e VII Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual – Paraná, São Paulo e Santa Catarina. Uma dessas palavras a que me referi é **Identidade**, outra delas é **Psicologia** ou **Psicologias**, outra **Interdisciplinaridade** e a última **Educação Sexual Emancipatória**.

Pensar a identidade, ou as identidades, implica compreendê-las em seu movimento de constituição. Maheirie (2002, p. 39) ao mencionar a constituição do sujeito singular, esclarece que “o sujeito, ou a identidade, são construídas por oposições, conflitos e negociações, sendo constantemente inventada por estes sujeitos, em um processo aberto, nunca acabado”. Aponta esta autora a necessidade de pensarmos a constituição das identidades em uma perspectiva dialética e social.

Certamente o olhar para a identidade, ou seja, para as subjetividades em sua constituição, permite-nos afirmar ser a subjetividade objeto de estudos da Psicologia, campo científico que dialoga com as demais ciências como a História, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Educação e nos remete a interdisciplinaridade como essencial para a efetivação de nossas práticas no campo da formação de professoras/es e a educação sexual em uma perspectiva emancipatória.

Retomar essas palavras neste texto é também dizer do lugar de constituição dessa profissional: psicóloga, professora universitária, docente nas disciplinas de Educação e Sexualidade Humana, Educação Sexual: interfaces curriculares, Psicologia e Educação; militante nas causas possíveis de uma educação sexual com vistas à emancipação; membro do grupo de Pesqui-

sa EDUSEX - Formação de Educadores e Educação Sexual, Especialista em Educação Sexual; Mestre em Psicologia e Doutora em Psicologia defendendo a tese: Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão.

Menciono o título de minha tese, pois reconheço que elaborá-la me permitiu compreender a política enquanto um campo de dissenso e de antagonismos, entendimentos expressos nas teorizações de Jacques Rancière e Chantal Mouffe.

Para Rancière (2006) o dissenso é tão importante para a efetivação da política que deve ser observado, não como uma oposição entre um determinado governo e pessoas que o contestam, mas, mais profundamente, como um conflito sobre a configuração do sensível, ou seja, sobre a distribuição das partes em um espaço público ou privado. Caberia ao dissenso “fazer “o recorte do sensível, a distribuição dos espaços privados e públicos, dos assuntos de que deles se trata, ou não, e dos atores que tem ou não motivos de estar aí para deles se ocupar” (Rancière, 2006, p.373). Na perspectiva, deste autor, “a política não é uma luta de classes ou de partidos, mas o deslocamento num campo de possibilidades, num mundo que é partilhado com alguns e negado para outros” (MENDES, 2016, p. 47-48).

Já a autora Mouffe (2003) compreende “que todo consenso existe como um resultado temporário de uma hegemonia provisória, como uma estabilização de poder que sempre vincula alguma forma de exclusão” (p.17). A autora alerta para começarmos a olhar para a natureza da esfera pública e democrática de uma maneira diferenciada. Para ela, a “especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e legitimação do conflito e na recusa em suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária” (p.17). Também alerta que “uma sociedade democrática dá oportunidade para a expressão de interesses e valores conflitantes. A democracia pluralista demanda um certo consenso”(p.17), no entanto, “consenso diz respeito apenas aos seus princípios ético-políticos constitutivos” (p.17). Nessa direção Mouffe (2003) pontua que “esses princípios, contudo, possam apenas existir através de muitas interpretações diferentes e conflitantes, tal consenso está prestes a ser um “consenso conflitual””(p.17), pois “uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar” (p.17). Saliencia ainda a necessidade de encarmos “a natureza da cidadania numa perspectiva agonística” (p.17).

Em certa medida, compreender minhas ações no campo da educação passa pelo modo como venho me constituindo e me tornando a profissional que sou hoje, a partir dos encontros com teóricas/os e demais profissionais

que me afetam e me afetaram no campo das experiências, parafraseando o filósofo Espinosa.

Registro que estudar política em uma perspectiva de antagonismo fez-me perceber que o trabalho realizado há mais de 30 anos no Grupo de Pesquisa EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual, não está tão ameaçado quanto imaginei/imaginava, ao me deparar com as falas de Deputados Estaduais e Senadores na aprovação do Plano Nacional da Educação – PNE 2014/2024. Isso porque compreendemos que, enquanto sujeitos sexuados, somos sempre educadores e educadoras sexuais uns dos outros e porque vislumbramos como possibilidade de ação a sensibilização para essa compreensão, sabedoras de que não precisamos que concordem conosco, precisamos que atentem para o tema, que olhem para a sua própria história de educação sexual. Não buscamos consenso, muito menos estratégias de convencimento, mas sim evidenciar que as diferenças existem e por existirem, precisam ser visibilizadas, problematizadas e dialogadas.

Já mencionei a questão da interdisciplinaridade e preciso registrar que fazer parte do Grupo EDUSEX me permitiu ser acolhida por brilhantes educadoras, conhecedoras de estratégias didáticas e de gestão educacional. Com essas profissionais sensíveis e atuantes nos espaços educativos, aprendi e aprendo sobre o ato de educar e também a refletir sobre minha atuação docente enquanto licenciada em Psicologia. Tal registro é para marcar que não construímos nossa atuação de modo solitário, precisamos umas das outras/uns dos outros na efetivação de projetos intencionais de uma educação com vistas à emancipação.

Na contemporaneidade vivemos tempos de incertezas, tempos que em muitos momentos são percebidos por nós como sombrios, porém como já mencionado, não podemos negar as diferenças e nem mesmo invisibilizá-las, assim como não podemos soltar as mãos umas/os das/os outras/os.

Retomo a disputa do PNE 2014/2024 na substituição do artigo 2º, inciso III, objeto de meu estudo, momento em que o texto “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (referendado parcialmente no documento Brasil, 2014) foi substituído, a pedido do Senado, por meio de emenda substitutiva e aprovado na Comissão Especial pelos Deputados Federais, pelo texto ênfase na “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p.32). Destaco novamente que é preciso atentar para as palavras, pois vislumbrei com este estudo que não nominar as diferenças, não marcá-las, pode significar uma estratégia para que elas permaneçam invisibilizadas.

No entanto, hoje, ciente de que não existem consensos, compreendo que precisamos cuidar com as conspirações aspecto abordado por Mar-

cia Tiburi em sua coluna, na Revista Cult (maio/2018). Essa filósofa chama atenção para as artimanhas do capitalismo e aponta que a conspurcação é uma verdadeira estratégia, sendo o significado de conspurcar poluir, manchar, desonrar. Para Tiburi (2018, p.11) o “capitalismo tornou-se uma forma cultural na qual tudo é transformado em mercadoria. O ódio é mais uma mercadoria, não apenas um afeto usado para promover o mercado, [...] mercadoria útil quando se trata de destruir algo”. No capitalismo há um investimento no ódio e precisamos atentar que “por trás de todo discurso político de ódio há um aproveitador, mas não é incomum encontrar um cidadão carente, precisando de qualquer “like” para sentir-se sob holofotes” (TIBURI, 2018, p.11) Vivemos em tempos em que não podemos ser ingênuos a ponto de comprarmos um discurso vendido por uma “indústria cultura da política de nossa época como se ele fosse simplesmente parte da natureza. O amor certamente não renderia tanto” (TIBURI, 2018, p.11), destaca essa autora. Compreender uma democracia radical e plural, não consensual e agonística precisa servir para termos clareza das causas pelas quais lutamos e pelas quais queremos viver, como bem aponta Chauí (1991) em sua designação de utopia.

Diante desse cenário ratifico a necessidade de cuidarmos com as palavras, de atentarmos para seus enunciados e a produção de sentidos, para que possamos efetivar uma educação sexual emancipatória, fruto de um diálogo em que sabedores de que nos educamos nas relações, como afirmava Paulo Freire, precisamos entender que a sexualidade nos constituiu e que a escola é também um espaço em que precisamos dialogar sobre relações de gênero, sobre educação sexual. Não deixamos nossos corpos sexuados ao adentrarmos os espaços educativos e precisamos dialogar sobre essa dimensão entre nós educadoras/es, com discentes e a comunidade escolar como um todo. E, isso não significa determinar a forma como as pessoas devem lidar com essa rica dimensão humana que é a sexualidade, mas quiçá, possibilitar que encontrem beleza e afeto nessa dimensão. Para que não alimentemos violências diante de nossas diferenças e para que vejamos com clareza que os discursos de ódio são perigosos e nocivos.

Sabedoras/es de que nos espaços educativos afetamos e somos afetados nas relações que estabelecemos e que educar para uma sexualidade saudável e livre de preconceitos é compreender que “tocar é muito delicado”, e desejar que só haja marcas de amor nos seres que tocarmos”, como nos ensinou Naumi Vasconcelos (1985, p.62), que o Grupo EDUSEX reafirma que a educação sexual numa perspectiva emancipatória é um sonho que segue pedindo passagem (Melo e Pócovi, 2001).

Referências:

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec, 2014.

BRASIL, Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Projeto de Lei**, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso 20 maio 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso 26 setembro 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. São Paulo. Brasiliense, 1991.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade. **Interações**. Vol. VII. Nº 13. P.31-44. Jan-Jun, 2002.

Melo, Sonia Maria Martins de. e Pocovi, Rose. **Educação e Sexualidade**. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2002.

MENDES, Patrícia O. e S. P. **Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024**: uma crítica em torno do cenário em questão. Tese (doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

MOUFFE, Chantall. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**. Revista de Sociologia Política. Nº 3. Out. p. 11-26.

PADILHA, Ana Maria L. A linguagem e a formação da consciência: uma perspectiva Histórico-Cultural Ana Maria Lunardi. Salto para o Futuro, 2011. <http://www.unimep.br/~ampadilh/a-linguagem-e-a-formacao.pdf> acessado em 13/12/2018

RANCIÈRE, O dissenso. In: Novaes, A. **A crise da razão**. São Paulo; Brasília; Rio de Janeiro: Companhia das Letras; Ministério da Cultura; Fundação Nacional de Arte, 2006. (pp. 367 - 382).

TIBURI, Márcia. Conspirações: ódio como estratégia na era do terrorismo imbecilizatório. **Revista Cult**. Nº 234. P. 11. Maio/2018.

VASCONCELOS, Naumi. **Amor e sexo na adolescência**. São Paulo: Moderna, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1994.



15

Formação de educadores e educação sexual: Experiências com profissionais da área da educação e da saúde

Yalin Brizola Yared

Presenciar a programação do V Congresso Brasileiro de Educação Sexual durante os dias que antecederam a mesa-redonda¹ reforçou parte da fala que havia preparado referente ao entendimento do quanto professores e professoras de Ciências e Biologia ainda são amplamente citados como exemplos de educadores sexuais – conscientes ou inconscientes, críticos ou acrílicos – em ambientes escolares, seja na fala de outros/as palestrantes ou de ouvintes na plateia. Almejei nesse momento expor um recorte de vida, isto é, partilhar um pouco da vivência como professora: de Ciências e Biologia em experiências na educação básica pública e particular à professora da área da Educação e da Saúde na educação superior. E como esses elementos refletiram diretamente em minhas pesquisas.

Como professora de Ciências e Biologia vivenciei cotidianamente nas escolas a “responsabilidade” de trabalhar a educação sexual com os/as estudantes. Muitas vezes vista, inclusive, como a profissional “melhor preparada” para esta abordagem. Algumas vezes encontrava apoio de docentes de outras áreas do conhecimento, mais especificamente da Química. Mas de modo geral, era a professora que deveria tratar “desses assuntos”, independente do que sentia e/ou conhecia cientificamente. Intuitivamente, tinha consciência da (de)formação inicial que tivera e, devido a seriedade do assunto, não me sentia ainda totalmente preparada para enfrentar esses desafios.

Durante a pesquisa de mestrado², fui ouvir professoras de Ciências e Biologia e descobri que não estava sozinha. Diante das análises, foi registrado que quando as entrevistadas conseguiam abordar a sexualidade na escola era, quase predominantemente, por uma visão biológica de humano. As intervenções eram pautadas em um paradigma repressivo e reducionista de sexualidade e que permeava a maioria das práticas pedagógicas das professoras entrevistadas: a vertente pedagógica de educação sexual médico-bio-

- 1 Mesa-Redonda IX: Conversando sobre formação de Educadores e Educação Sexual. Debatedoras: MSc. Aline Diniz Warken (EDUSEX/UDESC); Prof.^a Dr.^a Yalin Brizola Yared (EDUSEX/UNISUL) e Prof.^a Dr.^a Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes (EDUSEX/UDESC). Mediadora: Andrea Martelli (UNIOESTE/Cascavel).
- 2 YARED, Yalin Brizola. **A educação sexual na escola: Tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil, 2011.

lógica (NUNES, 1996). E essa vertente se encontra ainda predominante em muitas abordagens nos dias atuais – seja na educação básica ou superior.

Também foi registrado a inexistência de uma formação inicial e continuada em sexualidade e que promovesse uma reeducação sexual (FIGUEIRÓ, 2018). Além disso, as docentes entrevistadas afirmaram que se compreendem como as profissionais vistas pela cultura escolar como “responsáveis” e “autorizadas” para realizar processos de educação sexual intencional junto aos estudantes, pois é um “conteúdo” presente nos livros didáticos de Ciências e Biologia, conseqüentemente, seria “nossa obrigação”. Percebi-me refletida em suas falas, pois vivenciava as mesmas inquietações na posição de “professora autorizada” para trabalhar o tema junto aos meus estudantes.

As professoras também relataram que devido a esta lacuna em sua formação, sentiam-se descreditadas, apresentando medo e insegurança ao abordar o tema, além de acreditarem que não passavam credibilidade aos estudantes. Não possuíam também a consciência que o não falar é um educar sexualmente, pois todas as relações entre seres humanos são educativas e, portanto, corporificadas e sexuadas (CARVALHO, 2012). Conseqüentemente, nesse contexto, registramos que a escola é um espaço que constantemente recorre à profissionais da área da saúde para ministrar palestras de educação sexual. São convidados, por exemplo, médicos/as, psicólogos/as, enfermeiros/as ou técnicos/as de enfermagem, como alternativa para essas ações pedagógicas intencionais em sexualidade e educação sexual. Grande parte das escolas promovem esses “eventos” principalmente por acreditarem que os profissionais da saúde são os “verdadeiros autorizados” e suas intervenções garantirão mais credibilidade na ação. Contudo, a abordagem na maioria das vezes, conforme relatos, também permanecia com esse olhar médico-biológico, dicotomizante e fragmentado de humano, muitas vezes genitalizado ao somente tratar de reprodução, gravidez, métodos contraceptivos e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s) e HIV/Aids. Reitero, todavia, que ao fazer essa crítica não está se desconsiderando o conhecimento biológico. A lacuna está quando as abordagens em sexualidade e educação sexual ficam restritas a esse entendimento.

Na pesquisa de doutorado³ foi realizado um estudo de caso num curso de Graduação em Medicina de uma universidade comunitária do sul do país. A estruturação da pesquisa ficou sobremaneira enriquecida tanto em sua contemplação viva (TRIVIÑOS, 2012) do fenômeno como em seus objetivos pelo fato de ter sido docente do referido curso por um período de dois anos e meio. Esse curso de Medicina representa um ambiente educacional

3 YARED, Yalín Brizola. **Do prescrito ao vivido:** a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2016.

completamente diferenciado do tradicional. É organizado em um currículo integrado, orientado por competências, desenvolvido 100% por meio de metodologias ativas e constituído por um corpo docente interdisciplinar e multiprofissional. Apresenta um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fundamentado em Paulo Freire e John Dewey, que propõe inovações pedagógicas como proposta de ensino e aprendizagem aplicada à vida, além de privilegiar explicitamente a formação humana e científica dos/as futuros/as médicos/as e cidadãos e cidadãs para que sejam capazes de análise crítica, autônoma e efetivo compromisso com a saúde e com o Sistema Único de Saúde. E, intencionalmente, contempla em sua estrutura curricular a abordagem da sexualidade humana no 3º ano do curso.

Destarte, além de não existirem disciplinas, esse curso propõe uma verdadeira mudança paradigmática educacional. Nesse sentido, “mergulhada” nessa conjuntura, almejava que a abordagem da sexualidade não se restringisse à paradigmas repressivos com visão estritamente biológica, mas poderia e deveria levar em conta também outros aspectos, como psicológicos, sociais, históricos e culturais do desenvolvimento humano. Porém, ao frequentar o curso e vivenciar diversas situações junto a colegas e estudantes, percebi que a realidade se apresentava diferente da imaginada. Assim, novamente a temática de pesquisa surgiu de vivências da prática pedagógica – como normalmente ocorre em nossos grupos de pesquisa, as temáticas surgem de histórias de vida, de experiências profissionais e pessoais, o que potencializa sentidos e significados.

Na pesquisa do doutorado, então, fui novamente ouvir professores/as. A partir das análises foi registrado um forte currículo oculto por onde se reproduzem acriticamente e inconscientemente paradigmas repressivos e reducionistas de sexualidade, especialmente a vertente médico-biológica. E, neste caso, esse cenário se amplifica pois está somado ao paradigma da medicina científica (modelo biomédico). Foi registrado também que mesmo inseridos diretamente em um currículo inovador os sujeitos participantes não desenvolvem automaticamente o pensamento crítico – inclusive referente aos paradigmas de sexualidade. Como afirmam Franco, Vieira e Saiz (2017), pensar criticamente não é algo inato ao seres humanos, são habilidades que precisam ser desenvolvidas intencionalmente. Ou seja, não nascemos críticos, precisamos desenvolver e aprimorar esse tipo de pensamento ao longo dos anos, especialmente no ensino superior e na formação inicial, continuada e permanente de professores/as, tanto da Educação como da Saúde.

Como resultado da pesquisa, registramos uma categoria emergente (MORAES, 2003): a ambiguidade vivida pelos/as docentes na transição paradigmática, mas como sinal de esperança. As contradições analisadas a partir do método dialético representaram a tensão dialética entre o PPC (o prescri-

to) e as práticas pedagógicas dos sujeitos (o vivido). Desta forma, as contradições representaram suas inconsistências, mas não entendidas como um aspecto negativo, mas sim, como saúde pedagógica do curso. Porque também representam uma transição paradigmática como sinal de vida, visto que o curso não está estático, mas em movimento, em transformação, em busca de mudanças e da vivência do PPC em plenitude. Desta forma,

os docentes que lá estão, caminham em suas vivências pedagógicas influenciados concomitantemente por dois paradigmas: o velho olhar, que representa uma formação tradicional, cartesiana, tecnicista, fundamentado pelo paradigma da medicina científica; e o novo olhar, que representa uma educação problematizadora, centrada no estudante, que almeja a formação de profissionais médicos críticos, humanos, cidadãos e autônomos, representando neste contexto, portanto, uma mudança paradigmática almejada. (YARED, 2016, p. 398)

E suas compreensões sobre educação sexual e sexualidade também refletem isso. O resultado da tese mostrou que, embora tenhamos práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, a formação tradicional vivenciada (e ainda vivida) por todos nós é muito forte. A maioria de nós, profissionais da Educação e da Saúde, temos muitas marcas de paradigmas repressores da dimensão sexualidade, especialmente da vertente médico biológico que se reitera principalmente por currículos ocultos – e especialmente na formação médica, somada ao paradigma da medicina científica (modelo biomédico).

A existência de propostas curriculares que promovam mudanças paradigmáticas educacionais são urgentes e necessárias. Todavia, também precisamos de espaços intencionais para vivenciarmos um processo de reeducação sexual. Compreendo que nós, profissionais da Educação e da Saúde, muitas vezes expropriados da consciência sobre a força da dimensão sexualidade em nosso ser, somos seres inacabados (FREIRE, 2000) e precisamos estar conscientes de nosso inacabamento para, então, sermos capazes de autorreflexão e autoconhecimento. E, conseqüentemente, para que possamos ressignificar nossa compreensão de si, dos outros e de nossa visão mundo. Pois como afirma Freire (2000, p. 49), somos sujeitos históricos e sociais, capazes de intervir e recriar o mundo, e ao estarmos conscientes de nosso inacabamento, estaremos “inseridos num permanente processo de busca e de reinvenção do próprio mundo e de si mesmos”. E as formações iniciais, continuadas e permanentes de professores/as apresentam-se como espaços privilegiados, capazes de promover intencionalmente o pensamento crítico e a práxis verdadeira em interface com a educação sexual.

Diante do exposto, reitero a importância da proposta da mesa redonda: a formação de educadores e educação sexual num viés emancipatório.

Almejei problematizar, brevemente, os reflexos nas formações de docentes a partir da reprodução e permanência do paradigma médico-biológico nos espaços educativos – incluídos aí, o ensino superior. Portanto, ressalto a importância de vivenciarmos ambientes intencionais para dialogar sobre a educação sexual, denunciando o currículo oculto e pautado num paradigma emancipatório de sujeitos.

Para finalizar...ou continuarmos a conversa

Ser docente no momento atual no Brasil e, especificamente, com práticas pedagógicas que abordam intencionalmente as temáticas de sexualidade, gênero e educação sexual está representando ampla resistência, coragem e enfrentamento zeloso. Particularmente em Tubarão/SC essa atenção tem-se tornado redobrada a partir do ano de 2015, quando foi aprovado o atual Plano Municipal de Educação⁴ que traz um artigo específico proibindo a abordagem da temática: “Art. 9º: Não comporá a política municipal de ensino de Tubarão, currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, espaços lúdicos, materiais de ensino que incluam a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou orientação sexual ou sinônimos”. Ademais, no ano de 2017 alguns vereadores tentaram aprovar na Câmara de Tubarão o Projeto de Lei nº 867/2015 sobre o “Escola Sem Partido”, o que desencadeou uma organização entre diferentes entidades na cidade dando origem ao Coletivo Pró-Educação⁵ – o qual faço parte. A partir dessa movimentação foi organizada uma audiência pública para debater sobre o PL e que, atualmente, ainda está aguardando votação.

Artigos como este, presentes em diversos municípios brasileiros, visam cercear problematizações, além de constrangerem e humilharem estudantes e professores/as – como o caso ocorrido em uma Feira de Ciências em que estudantes abordaram o respeito à diversidade⁶ sexual quando foram intimidados por um assessor da Câmara de Vereadores ao afirmar que debater esse tema em Tubarão seria ilegal. Propostas como estas também visam o impedimento da realização de formações continuadas que deveriam contribuir para que professores e professoras pensem criticamente sobre sexualidade, gênero e educação sexual – uma, inclusive, oferecida por mim no início do ano letivo de 2018 à Secretaria Municipal de Educação de

4 Lei nº 4268, de Julho de 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-tubarao-sc>

5 Disponível em: <https://www.facebook.com/Coletivo-Pr%C3%B3-Educa%C3%A7%C3%A3o-1378858762162771/>

6 Disponível em: <http://diariososul.com.br/SITE2015/noticia/32067/Tema-de-trabalho-gera-polemica-em-escola.html>

Tubarão aos professores/as de Ciências e recusada pelo secretário da época. Portanto, são propostas inconstitucionais que amedrontam e colocam em risco várias ações que promovam uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva, assim como dificultar a luta contra qualquer tipo de discriminação, preconceito, violências, bullying, sexismo, machismo, misoginia, racismo e homo/transfobia.

E, diante desses cenários, como resistiremos? Atualmente, enquanto possibilidade de atuação, promovo alguns espaços para problematizar direta ou indiretamente a educação sexual emancipatória na formação inicial e continuada de professores/as. Além de pesquisas de mestrado, Iniciação Científica (IC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no PPGE leciono a disciplina de “Educação em Ciências e formação de professores: interface com a temática da educação sexual”. Na licenciatura em Ciências Biológicas ministro a disciplina de “Prática no Ensino de Ciências e Biologia” em que, para além da ementa, problematizo a importância de um olhar atento, sensibilizado, crítico e científico à essas temáticas – especialmente quando debatemos sobre práticas pedagógicas em conteúdos específicos sobre “ser humano e saúde”.

Além disso, em 2017/02 a pedido do Centro Acadêmico de Biologia criei um curso de extensão em Educação Sexual Emancipatória⁷ e, na época, ofertado para licenciandos/as de Ciências Biológicas. Atualmente, diante de tantos desafios, torna-se necessário sua oferta também para outros sujeitos interessados. Desse modo, em 2019 está programado uma nova oferta do curso à toda comunidade acadêmica, bem como para pessoas da comunidade que estejam interessadas.

Ainda, também anseio a possibilidade de criar uma disciplina de educação sexual no curso de Ciências Biológicas. São projeções ainda futuras, mas que visam a implementação e o fortalecimento de espaços intencionais na formação inicial de professores/as onde se problematizem uma educação sexual verdadeiramente crítica, reflexiva e consciente – e que garantam também o direito do acesso ao conhecimento científico. Precisamos sempre (re)lembrar: a sexualidade humana é um campo de produção de conhecimento científico e credível, com rigor metodológico como qualquer outra área do conhecimento. Logo, não é resultado de ‘achismos’ nem da prevalência de valores e crenças pessoais. Portanto, para abordarmos seriamente e cientificamente a sexualidade humana é necessário um profundo

7 O referido curso intitulado “Curso de Extensão em Educação Sexual Emancipatória: um relato de experiência no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas” foi apresentado em modalidade oral como Relato de Prática em Educação Sexual no T03 – Sexualidade, educação sexual e formação de professores/as no V Congresso Brasileiro de Educação Sexual.

e constante processo de reeducação sexual e autorreflexão juntamente com muito estudo e dedicação.

Por fim, ressalto a importância de eventos como este para aproximar e fortalecer pessoas que trabalham com as temáticas de sexualidade e gênero. Espaços como este fomentam a esperança, pois representam genuínos momentos de (re)valorização da resistência e luta constante em busca da efetivação de práticas educativas libertadoras e emancipadoras. Pois como afirma Paulo Freire: “Toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança”.

Referências

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de; et al. **Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: saberes essenciais para quem educa**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FRANCO, Amanda; VIEIRA, Rui Marques; SAIZ, Carlos. O pensamento crítico: as mudanças necessárias no contexto universitário. In: **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**. Vol. Extr., No. 07, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2233>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Ciência & Educação**. V. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1. Ed. – 21. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.



16

O mundo vivido de João Nery: nos enlaces e desenlaces na busca de si mesmo

Maria Alves de Toledo Bruns
João Paulo Zerbinati

Este capítulo foi elaborado tendo como inspiração a oficina intitulada: “O mundo vivido de João Nery: nos laços e desenlaces na busca de si mesmo”, ministrada por nós autores no “V Congresso Brasileiro de Educação Sexual: Interseccionalidade e transgressões em Educação Sexual (UEL-UNESP-UDESC)”. Nossa proposta foi criar um espaço crítico e reflexivo com estudantes universitários e profissionais da pedagogia, psicologia, enfermagem, sociologia, entre outras áreas de saberes, com o objetivo de esclarecer mitos, crenças, ideias e teorias acerca da sexualidade e principalmente do matiz de identidade sexual trans. Para isso, instigamos a reflexão de cada sujeito com sua própria vivência de criação versus repressão sexual, para constituição da identidade de gênero e desenvolvimento afetivo-sexual.

Nossa proposta se inicia a partir da proposta de romper com compreensões normativas e naturalizantes da sexualidade (BUTLER, 1990/2003), avançando ao paradigma das transidentidades (AYOUCH, 2005). Nesse sentido, conceituarmos como identidades trans ou transidentidades as identidades de gênero que transgredem as normas sexuais e de gênero, indo além das leituras rígidas e binárias ao gênero. Assim como considera Benedetti (2005) o termo ‘trans’ possibilita ampliar as definições entorno do gênero, abrangendo as construções e desconstruções de seus próprios limites.

O conceito ‘trans’ vem ao encontro da proposta e esforço contemporâneo de não delimitar novas fronteiras entre as identidades de gênero ou a criação de infinitos termos a fim de englobar a diversidade sexual (FRANCO; CICILLINI, 2015). Esse horizonte discursivo preza e busca por um termo o mais amplo e inclusivo possível (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2015), assim como objetiva a promoção, a inclusão e o acolhimento de todo o processo subjetivo de identidade sexual e de gênero e se distancia de normatizações sexuais que tanto aniquilam os sujeitos fora de um padrão cisheteronormativo (ROCON, RODRIGUES, ZAMBONI, PEDRINI, 2015).

Ayouch (2015) propõe a reflexão acerca do processo no qual o sujeito vai se identificando e desidentificando com esse ou aquele modo de ser e existir sexualmente. Nesse processo se constitui enquanto sujeito a partir da relação com seu ambiente e com as pessoas desse ambiente. Assim, “o paradigma das transidentidades implica discutir a própria categoria de identidade na fórmula identidade de gênero”, ou seja, compreende a identidade

de gênero como o resultado “de um processo e das relações do sujeito com o outro” (AYOUCH, 2015, p.29).

É por intermédio desse caminho de entendimento que Ayouch (2015) se distancia de discursos prontos e fabricados de sujeito, assim como classificações do que é ser e existir enquanto sujeito e abre espaço, dentro da psicanálise, para o pensar acerca das vivências para a constituição de si-mesmo na interface com a identidade de gênero, (ZERBINATI; BRUNS, 2018).

Assim, chegamos à história de vida do primeiro homem trans operado no Brasil, João W. Nery, propomos uma reflexão e compreensão de seu mundo vivido na interface com a perspectiva do discurso despatologizante estruturada no paradigma da transidentidade situada na dinâmica sócio-político-cultural de seu tempo vivido (AYOUCH, 2015).

O mundo vivido de João Nery¹ nos mostra um impulso criativo que levava o pequeno João, até então reconhecido como Joana, a se identificar com todo um universo de brincadeiras e fantasias consideradas por todos como ‘coisas de menino’. Brincar de piloto ou não gostar de se vestir com vestidos e laçarotes era visto com estranhamento pelo seu ambiente familiar.

O pai de João era piloto da aeronáutica, sua mãe era professora. No processo para constituição de si-mesmo, João internalizou de seus cuidadores principais certas características, como gostar de tudo que se relacionava ao universo dos transportes e a paixão pelo conhecimento. Ter ou não ter esse ou aquele órgão genital de nada aproximaria ou distanciaria tais identificações, o que estava em jogo eram os seus processos criativos rumo ao caminho em ser e existir enquanto sujeito.

O gênero não está necessariamente relacionado à concretude corpórea, ao sexo de nascimento. Assim como compreende Butler (1990/2003), o gênero precede e define os sexos de modo performativo, ou seja, ser homem ou mulher corresponde ao modo como o sujeito gesticula, deseja, atua, discursa e se comporta orientado para este ou aquele gênero. A ordem binária de divisão entre ‘coisas de homem’ ou ‘coisas de mulher’ pode ser entendida como não natural e não conclusiva em si mesma. Entretanto, há um ambiente que normativa e orienta o sujeito desde o mais remoto sopro de vida para esta ou aquela performatividade ao gênero.

Isso não significa que o identificar-se com o gênero atribuído ao nascimento é um problema, pelo contrário, essa é uma das possibilidades em curso, todavia, não é a única. A partir da relação entre o ambiente e o impulso criativo interno de cada sujeito, o que se descortinará enquanto identidade de gênero não pode ser previsto. Assim como entende Zerbinati e Bruns (2018),

1 Para acessar os tons da vivência de João Nery, utilizamos como fonte de investigação principal sua autobiografia “Viagem solitária: memórias de um transexual trinta anos depois” (NERY, 2011).

cada identidade de gênero corresponde a um matiz único, potente em desvelar uma história vivida original e uma constituição de si-mesmo criativa a partir das vivências, relações, fantasias, desejos, paixões, amores, alegrias, dores e sofrimentos vividos na relação com o outro e consigo mesmo.

Tais perspectivas de entendimento rompem com normas repressoras, estigmatizantes e patologizantes ao sexo e ao gênero fora das possibilidades cisheteronormativas, ou seja, amparadas em uma lógica natural de correlação entre o sexo de nascimento, a identidade de gênero e o desejo afetivossexual. A partir dessa lógica, toda pessoa é convidada à reflexão das próprias vivências em que foi possível legitimar um viver criativo das múltiplas maneiras de ser, existir ou, por outro lado, castraram possibilidades genuínas para a constituição de si-mesmo.

A criatividade é o núcleo individual intransferível que permanece em cada pessoa no decorrer do desenvolvimento. O ambiente deve proporcionar ao ser humano, principalmente nos primeiros anos de vida, afeto, cuidado, proteção e dispor-se a reconhecer e legitimar essa resolução criativa humana para lidar com os próprios conflitos internos ao viver (WINNICOTT, 1988/1990, 1979/2007, 1990/2005).

A partir desse ambiente suficientemente-bom, o sujeito tende a desenvolver o que Winnicott (1896-1971) chamou de verdadeiro self, ou seja, um modo espontâneo e criativo de se relacionar consigo mesmo e com seu ambiente. O verdadeiro self é o lugar de onde o gesto espontâneo se origina: “o gesto espontâneo é o self verdadeiro em ação. Somente o self verdadeiro pode ser criativo e se sentir real” (WINNICOTT, 1979/2007, p.135).

Na relação com a identidade sexual e de gênero, viver criativamente é um desafio. O viver no mundo trans de João Nery desvela uma força ambiental enlouquecedora que força o sujeito à identificação aos gêneros de modo normativo e binário. Toda sociedade insiste para que o transexual seja homem ou mulher seguindo o modelo binário e idealizado, inclusive a mídia, a família, escola, religião, medicina e também, muitas vezes, a própria psicologia e psicanálise. Nesse contexto, parece não haver espaço para criação fora da lógica binária, assim como, no momento histórico vivido por João (meados da década de 1970), um gênero indefinido, não binário, fluido, criativo, não era uma possibilidade aceita ou reconhecida e essa força normativa foi um dos motivos de grande sofrimento para João.

Quando criança não podia brincar com ‘coisas de menino’, não era aceito pelos colegas:

Havia um abismo entre como me viam e como me sentia. Adorava brincadeiras consideradas de menino. Era reprovado. Gostava de me vestir como os garotos, tentando rivalizar com eles. Era ignorado. Tremia e me apaixonava pelas meninas, mas era

impedido de me declarar. Meus sonhos eram ser um super-herói, mais tarde casar com uma princesa e ser pai. Era incompreendido. Passei então a esconder meus sentimentos e minhas aspirações (NERY, 2011, p.34).

Quando adolescente, não compreendia como poderia ter nascido no corpo de uma 'menina', e, assim, esse corpo concreto era tudo com o que desejava se distanciar. Menstruar era um tormento e sofrimento, pois num discurso binário, essa era mais uma prova de que era mulher.

A coisa começou a aparecer aos 14 anos, quando veio a primeira "monstruação". A ideia de quilo ter vindo de dentro de mim me repugnava, Evidenciava uma série de órgãos, hormônios e funções que eu sabia existirem, mas que, felizmente, não podia ver. A dose foi cavalgar. Acompanhando a monstruosidade, os seios insistiam em nascer. Aí foi demais! Como se já não bastasse todos me tratando no feminino, não entenderem minhas vontades, não poder fazer nada do que os outros meninos faziam, ainda tinha de aguentar o que me brotava do corpo, à revelia. As evidências do meu próprio corpo me obrigavam a ser visto como uma mulher (NERY, 2011, p. 46-47).

João sofreu por adentrar ao discurso regulador do sexo e gênero sem a possibilidade de abertura criativa. Porchat (2014) e Zerbinati; Bruns (2018) compreendem que o mundo binário leva ao sentimento de inadequação aos sujeitos fora dos padrões inteligíveis e, algumas vezes, à necessidade do tratamento cirúrgico e/ou hormonal para se adequar ao gênero no qual se identifica.

A história de João transmite sua angústia e a impossibilidade de reconhecer seu corpo, sua identidade, por não haver referência além do modelo corpo/sexo/gênero. O caminho cisheteronormativo era o único conhecido, logo o ideal a ser sonhado e a promessa para enfim ter seu sofrimento amenizado, ter um lugar para chamar de seu. Assim, João se submeteu ao início para o tratamento para mudança de sexo.

O grande desafio para o sujeito trans, assim como para qualquer ser sexuado dentro de uma sociedade binária, normativa e repressora da criatividade ao sexo e gênero, é abrir-se aos tons originais na identificação ao gênero social, cores talvez nem mesmo nomeadas, como era o matiz ao viver trans de João Nery. O modelo pronto e ideal do que é ser homem ou mulher é uma ilusão. É enlouquecedor acreditar em uma substância do ser, com bem delimita Butler (1990/2003).

Todo ser humano, contudo, é convidado a descobrir suas potencialidades em trânsito ao conhecido para uma criação erótica, corporal, sexual, subjetiva, entranhada no mais ancestral desejo.



É um movimento de criação que requer coragem para ir além do culturalmente pronto, um caminho rumo a si-mesmo, muitas vezes solitário, no escuro, mas um verdadeiro caminho em que é necessário certo estranhamento ao idealizado e aos modelos prontos da herança sexual (ZERBINATI; BRUNS, 2018, p.84).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de podermos pensar em discursos menos repressores à construção de identidades fora dos caminhos sexuais hegemônicos. Pouco importa qual o caminho para constituição de si-mesmo, o ser humano se constitui de modo criativo a partir de sua vivência original e o ambiente pode e deve legitimar o sujeito a viver criativamente, com qualidade de vida, desabrochando o que há de mais verdadeiro em si-mesmo.

Sob essa ótica, é possível recriar, ampliar, encharcar e atizar pessoas/profissionais responsáveis pelo processo sócio-político-educacional das instituições familiares, escolares, religiosas, esportivas, jurídicas e desenvolvedoras de políticas educacionais e de saúde pública para que compreendam e disseminem que os horizontes do ethos humanístico e criativo de cada pessoa podem e devem ser expandidos. Assim, que este movimento possa desencadear práticas socioeducativas de modo a abolir julgamentos e inserir a compaixão, ou seja, um movimento empático e de identificação com o outro ser humano que busca seu próprio reconhecimento e a descoberta de si-mesmo.

A vivência trans, o mundo vivido por João Nery, no horizonte das transidentidades, pode despertar a todo sujeito a importante reflexão aos impulsos criativos para a constituição de si-mesmo, campo original de vida que pode ser impedido ao opor-se a certos padrões esperados pelo ambiente. No antagonismo entre o ser e existir de modo original ou enquanto cópia, poder perceber e adentrar ao difícil caminho da verdade subjetiva, criação e desejo autêntico é uma questão de vida simbólica, interna e real.

Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. **American Psychologist**, v. 70, n. 9, p.832-864, 2015.

AYOUCH, T. Da transsexualidade às transidentidades: psicanálise e gêneros plurais. **Percurso**, v.54, n.1, p.23-32, 2015.

BENEDETTI, M. (2005). **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990/2003.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, p.325-346, 2015.



NERY, J. W. (2011). **Viagem solitária: memórias de um transexual 30 anos depois**. São Paulo: Leya, 336p.

PORCHAT, P. A transexualidade hoje: questões para pensar o corpo e o gênero na psicanálise. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 48, n.4, p.115-126, 2014.

ROCON, P. C.; RODRIGUES, A.; ZAMBONI, J.; PEDRINI, M. D. Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p.2517-2526, 2016.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**, Rio de Janeiro: Imago, 1988/1990.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1979/2007.

WINNICOTT, D. W. **O gesto espontâneo**. (2a.ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1990/2005.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. T. **Transidentidade: da ruptura patologizante ao matiz da criatividade**. Curitiba: CRV, 2018.





17

Educação sexual frente à BNCC: em busca de possibilidades para romper os muros do silêncio

*Franciéle Trichez Menin
Cisele Arendt Pimentel
Eritânia Silmara de Brittos
Franciele Lorenzi*

A Base Nacional Comum Curricular começou a ganhar visibilidade em 2015, porém, somente em 2017 ocorreu a sistematização da 3ª versão, proposta pelo MEC. A homologação aconteceu em 20 de dezembro de 2017, instituindo um prazo de 2 anos para que as instituições escolares se adequem ao documento. Perez (2018) apresenta o conceito da BNCC como “um documento que estabelece conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem aprendidos e desenvolvidos durante a escolaridade básica” (p.21).

Considerando a necessidade de capacitação dos professores, adaptação dos currículos, materiais didáticos e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), das escolas, o tempo de 2 anos pode ser considerado curto, o que é um obstáculo que as instituições de ensino precisam vencer.

A BNCC tem enfoque no trabalho a ser desenvolvido pelos professores e profissionais de educação em sala de aula, bem como, rege documentos que norteiam a educação do país. A BNCC abrange as necessidades pedagógicas de 0 aos 14 anos de idade, estipulando o que cada ano escolar deve proporcionar aos alunos. Neste mesmo viés, vale ressaltar que a BNCC é um documento obrigatório, porém deve ser encarado como um ponto de partida na educação, pretendendo assim ampliar as discussões referentes ao direito de aprendizagem no que concerne ao exercício da cidadania.

Ao pensar na Educação Sexual é possível considerar que este documento norteador na Educação nacional segue o modelo de países como a Austrália, Canadá, Inglaterra e Chile, porém o que não está exposto nas comparações é que estas outras nações garantem a Educação Sexual em seus documentos. Assim, o Brasil segue a lógica da América Latina, que adota campanhas pontuais e preventivas promovidas pela área da saúde.

Compreender Educação Sexual, implica questionar o que a mesma significa em cada momento histórico - corpo, gênero, relação com o outro, afetividade, saúde sexual, prazer, desejo, etc. Cada período da história da Educação Sexual no Brasil é permeado de fatos, conceitos e descobertas científicas que vão tecendo essa trama. Neste sentido entendemos que as diversas manifestações da sexualidade e os anseios e dúvidas a ela relacionados também se configuram como referência para a organização do tra-

balho pedagógico. Pois a escola é um dos espaços em que a criança e/ou adolescente realiza interações também por meio da sexualidade, haja visto as escritas e caricaturas expostas nas portas de banheiro, capas de cadernos, carteiras, cadeiras, paredes, entre outros.

Ao prever os interesses manifestados pelas crianças, como uma das premissas a ser considerada na organização do trabalho no ambiente escolar, a BNCC considera que aquilo que a criança traz do ambiente externo para a escola é referência para o trabalho pedagógico. Neste sentido, embora não haja menção direta a abordagem da Educação Sexual, a própria manifestação da sexualidade no espaço escolar torna necessário um trabalho em Educação Sexual.

Às vésperas de entrarmos para a segunda década do século XXI, vivemos um verdadeiro retrocesso na Educação Sexual Brasileira, em que as iniciativas de abordagem desta são duramente criticadas e combatidas, visando uma ideia de moralidade, contrapondo-se ao ideal libertador que fundamenta a Educação Sexual.

Após as exposições iniciais, contextualizando o cenário nacional no que tange a história da Educação atrelada a Educação Sexual, passamos ao segundo momento, utilizando dinâmicas em grupo, para entender a compreensão dos participantes quanto a BNCC e Educação Sexual. Na grande maioria, os participantes destacaram alguns aspectos criticando o documento. Manifestaram preocupação quanto aos interesses por trás da BNCC, considerando-a como algo negativo para a educação, que está objetivando uma padronização da educação sem considerar as especificidades de localidade, escola e público envolvido, como por exemplo, escolas do campo e de periferia. Apenas um participante destacou um ponto positivo na apresentação da BNCC, referindo-se às discussões que o momento requer como uma “saída da zona de conforto”. Neste sentido entendemos que grandes turbulências requerem novas estratégias, reestruturação do pensamento e da forma de lidar com o contexto.

É ponto comum entre os participantes da oficina que a Educação é um processo contínuo, mutável e passível de transformações que aprimoram o processo ensino – aprendizagem. No entanto, ao propor tais mudanças é necessário considerar as reais circunstâncias, bem como a formação adequada dos profissionais que trabalham com educação, o que diverge da proposta de implementação da BNCC em apenas dois anos.

No terceiro momento, nos pautamos nas dez competências gerais que regem a BNCC, propondo um diálogo em dupla para depois socializar com todos os participantes. O objetivo desta atividade consistiu em levantar respostas aos seguintes questionamentos: O que podemos fazer enquanto educadores sexuais? Há possibilidades de promoção de uma Educação Sexual Emancipatória frente à BNCC? Quais seriam as possibilidades?



O que podemos fazer enquanto educadores sexuais?

O grupo destacou a necessidade de trabalhar o conceito de sexualidade para além do ato sexual, gravidez, DSTs, mitos e tabus. Estes propuseram ainda que é necessário continuar com o trabalho nos espaços em que atuamos e principalmente oportunizar trocas de experiências entre educadores sexuais para que com o diálogo, as experiências se fortaleçam e assim o trabalho em Educação Sexual volte a ocupar os espaços que hoje lhe são negados. Conforme nos lembram Gagliotto e Lembeck (2011)

A educação sexual nos espaços educativos vem se apresentando como uma intervenção necessária, uma vez que contribui para a construção da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões que resgatam a marca humana da sexualidade: amor, afeto, qualidade nas relações sexuais e sociais (p. 93-94).

Corroboramos com as autoras no que tange a necessidade da institucionalização da Educação Sexual, uma vez que a sexualidade nos acompanha desde a concepção e se estende ao logo da vida. Vale ressaltar, que na primeira infância a criança já começa a apresentar manifestações da sexualidade humana, seja por meio de perguntas, descobertas do próprio corpo, diferenciação entre o eu e o outro, brincadeiras, enfim, são inúmeras descobertas e questionamentos vindos das crianças.

A Educação Sexual intenciona promover a percepção de todos no espaço escolar sobre seus direitos e deveres. Desta forma, é possível contribuir para a conscientização, por meio de um trabalho de formação e prevenção.

Há possibilidades de promoção de uma Educação Sexual Emancipatória frente à BNCC? Quais seriam as possibilidades?

Após as socializações com o grande grupo, chegou-se à conclusão de que a BNCC não apresenta nenhuma negativa ou proibição quanto a Educação Sexual, apenas a excluiu. Desta forma, destacaram que é importante o trabalho coletivo entre os professores para que este seja desenvolvido dentro das escolas utilizando esta brecha no documento. Enfatizamos ainda que a implementação da BNCC requer a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, logo é nesse momento que se torna imprescindível garantir o espaço da Educação Sexual. Ainda que seja em ações nos microespaços, essas precedem abertura nos macroespaços, como políticas públicas para a Educação Sexual.

Considerando a definição exposta por Perez (2018) “projeto político - pedagógico (PPP) não é um documento de gaveta; deve se remeter à identi-

dade da escola, a seus valores, culturas, condições, realidade socioeconômica e ambiental e se refletir na atmosfera escolar” (p. 17).

Outra possibilidade exposta pelos participantes é o trabalho a partir de projetos. Embora a defesa por Educação Sexual esteja pautada na abordagem transdisciplinar e para além dos espaços escolares envolvendo desde a comunidade até a formação básica e continuada de professores, a inclusão de projetos específicos que privilegiam a Educação Sexual abre um espaço para, mais uma vez ressaltar a relevância deste trabalho. Neste sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, na resolução CNE/CEB nº 5/2009, definem a criança em seu Artigo 4º como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.33).

O que é enfatizado também na proposta de trabalhos que privilegiam as manifestações artísticas e culturais como: música, teatro, pintura, escultura, etc. A partir destas, é possível explorar o conhecimento do corpo, do eu e do outro, as quais fazem parte da sexualidade humana, ou seja, é Educação Sexual.

Entre todas as mudanças na educação a BNCC trouxe como premissa a Educação Tecnológica, considerando as evoluções científicas e sociais. Esta abordagem considera que as crianças e adolescentes da contemporaneidade nasceram na era digital, estes, em maioria, tem acesso a computadores, tablets, celulares e outro eletrônicos que são utilizados para informação, comunicação e entreterimento. A ênfase na Educação Tecnológica está garantida na quinta (5ª) competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse sentido, o grupo propôs a criação de um blog para interação entre professores e alunos com a organização de fóruns temáticos relacionados a sexualidade, promovendo assim a Educação Sexual. Cabe ressaltar que o uso das tecnologias de maneira adequada pode facilitar a comunicação e aprendizagem, o exemplo do blog é uma das alternativas possíveis levantada na oficina. Cabe ao educador sexual, fazendo uso desta competên-

cia explorar outras formas de utilizar as tecnologias digitais de informação em prol da Educação Sexual.

Outra proposta realizada pelos participantes é promover Educação Sexual na formação inicial e continuada dos professores, para que os professores entendam e possam trabalhar em prol da emancipação humana, entendendo o aluno e proporcionando a participação ativa deste em sala de aula. A abordagem da Educação Sexual na formação inicial e continuada dos professores possibilita a esses profissionais construir argumentos que ressaltam a relevância da Educação Sexual em todas as etapas da vida.

Por muito tempo a Educação Sexual esteve diretamente vinculada as Ciências Biológicas, ou seja, nas séries iniciais e no ensino fundamental este era o trabalho da disciplina de Ciências, no ensino médio a disciplina de Biologia assumia a função. Uma das propostas do grupo trata da abordagem da Educação Sexual de forma transversal, ou seja, em todas as disciplinas do currículo escolar, socializando ainda os trabalhos realizados com dinâmicas de grupo, rodas de conversa, feiras, exposições, entre outras, que possibilitem o entendimento de si, do outro e do mundo. Neste sentido, a ideia segue o caminho abordado pelos temas transversais presentes no PCNs em 1997.

Diante do exposto, evidenciamos que o ensino de Educação Sexual nas escolas é fundamental, afim de promover uma reflexão ampla sobre a sexualidade humana, que contemple os aspectos biológicos, sociais, históricos, culturais, psicológicos e políticos da sexualidade. Mesmo que este tema não esteja previsto na BNCC, de forma explícita, as competências gerais que fundamentam o documento, preveem a formação dos estudantes para agir com responsabilidade, tomar decisões com base nos princípios éticos, cuidar emocionalmente de si e dos outros e acolher a diversidade humana sem preconceitos, logo; a Educação Sexual se inscreve aqui, ainda que seja de maneira implícita.

Aos profissionais que atuam na promoção da Educação Sexual, este período requer resiliência, cautela e persistência. Voltamos às ações nos micro espaços, nas escolas, nos projetos educativos e sociais, nas ações para pequenos grupos etc., para alcançarmos os macro espaços, ou seja, a garantia da Educação Sexual por direito.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 de jan de 2019.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 22 de jan de 2019.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; LEMBECK, Tatiane. **Sexualidade e Adolescência:**

Educação Sexual numa perspectiva emancipatória. Educere Et Educare – Revista de Educação. Cascavel: Edunioeste, v.6, nº11. Jan./Jun 2011. p.93-109.

PEREZ, Tereza (org.) **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica** — São Paulo : Editora Moderna, 2018





18

Dinâmicas para educação sexual e em saúde

*Felipe Tsuzuki
Nathália Hernandez Turke
Virgínia Iara de Andrade Maistro*

Em uma perspectiva dualista tradicional, toda existência é separada em âmbitos: natural ou cultural, os quais se opõem um ao outro. Logo, os corpos nesta dicotomia, seriam entendidos enquanto naturais e teriam sua face cultural negligenciada (LOURO, 2000). Como apontou Rubel Brisolla (2018) em sua música *Colégio*, o que se constitui cultural, as transversalidades que versam e marcam culturalmente os corpos são deixados de lado no ambiente escolar. O próprio cantor e compositor insere na descrição do clipe, a forma em que ocorreu a produção do vídeo para a música citada:

Esse clipe partiu de uma pesquisa que fizemos com mais de 100 adolescentes de escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Em quase todas as conversas surgiam a mesma resposta: eles e elas queriam ser vistos e ouvidos. Eles e elas não sabiam com quem conversar. Nem com os pais, nem com professores e nem mesmo com outros alunos. Esses assuntos precisam sair do banheiro. (BRISOLLA, 2018).

No caso enunciado, Brisolla (2018) indica que o banheiro nos colégios, seria uma representação de liberdade, o local onde essas questões culturais dos corpos podem ser expressas. Contudo, o mesmo indica a necessidade da escola se fazer aberta a essas discussões para que esses assuntos não permaneçam contidos e silenciados dentro dos banheiros.

Considerando a sexualidade uma face cultural dos corpos, pode-se inferir que esta também é negligenciada no ambiente escolar devido ao fato de pensar-se o corpo natural e as suas capacidades cognitivas sem que haja a incorporação das marcas culturais que diferem e distinguem estes corpos (LOURO, 2000). A partir desta visão, a sexualidade se torna um assunto externo, conteúdo alheio aos currículos (FURLANI, 2007¹; 2007²).

De modo a refletir essa abordagem distanciada no trabalho educacional com sexualidade, que Lopes (2000) questiona retoricamente em uma obra paradidática: “Que bicho é esse? Sexo e sexualidade”, Furlani (2009) atenta-se para a necessidade de falar sobre sexualidade devido a uma demanda estudantil, como citada anteriormente, que quer falar sobre e não encontra pessoas com quem falar. A autora ainda admite que esta educação sexual – ou orientação sexual, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) – não pode apenas oferecer uma abordagem biologicista, pois a própria demanda estudantil apresenta a educação sexual como uma temática que atravessa as relações pessoais, uma vez que a sexualidade

é parte constituinte de sujeitos e identidades (FURLANI, 2009). Louro (1999) ainda afirma que a proposta biologicista para a educação sexual reforça o dualismo no ambiente escolar, não havendo como separar os copos de suas marcas culturais, como a sexualidade:

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “Educação Sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1999, p. 81).

A educação sexual para ser bem-sucedida e respaldada deve envolver uma reflexão acerca do significado existencial da educação e dos conteúdos presentes nos currículos, dos conhecimentos acerca da sexualidade humana, havendo ponderação da infância e juventude com os assuntos abordados, e compreender a vida em sociedade, a diversidade e os direitos humanos (FURLANI, 2009). Jimena Furlani (2009) defende suas afirmações explorando a política envolvida no ato de educar:

A linguagem utilizada é (foi) afirmativa e propositadamente escolhida para demonstrar: que educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados [...] Tudo isso torna a educação uma ação, permanentemente, política. (FURLANI, 2009, p. 45)

Assim, pode-se afirmar que uma educação sexual deve ocorrer de modo a compreender os âmbitos naturais e culturais dos corpos, desenvolvendo o respeito à diversidade, promovendo os direitos humanos e a convivência social.

Sendo a prática pedagógica dos educadores sexuais uma demanda dos e das estudantes (FURLANI, 2007²), esta oficina tem como objetivos tanto criar espaços seguros para a discussão de questões culturais, incluindo sexualidade; ampliar e permitir discursos dos e das discentes que corroborem e respaldem ações que visam à formação cidadã plena do indivíduo; promover o diálogo entre estudantes e professores/as, a fim de minimizar essas marcas culturais dos corpos dos banheiros dos colégios e trazê-los para o ambiente escolar, não para dividi-los e dicotomizá-los, mas para instaurá-los na escola; bem como expor para professores/as e futuros/as professores/as possíveis maneiras de atingir os objetivos anteriormente expostos.

Metodologia

A oficina desenvolvida teve duração de quatro horas e abrangeu 20 participantes de diferentes áreas de conhecimento, em que se incluiu licenciandos, graduandos, psicólogos, professores e pesquisadores. Para tal, foram utilizadas dinâmicas que podem auxiliar o desenvolvimento de aulas, abrindo espaços para discussões a respeito dos temas: saúde, educação sexual, gênero, preconceitos, bullying/exclusão, estereótipos, cultura do estupro e respeito. Na sequência será elucidado o contexto e a forma com que as dinâmicas podem ser utilizadas:

Dinâmica A: “Educação Sexual e Saúde”: primeiramente faz-se necessário esclarecer alguns conceitos que podem ser utilizados erroneamente, como sexo, sexualidade, gênero e orientação sexual. Posteriormente, são apresentados os métodos contraceptivos e a maneira correta de utilizá-los. Também são abordados assuntos como higiene, menstruação, gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis. Finalmente, abre-se espaço para discussões dos assuntos trabalhados, sendo possível sanar as dúvidas dos e das estudantes.

Dinâmica B: “Gênero e Estereótipos”: a parte 01 desta dinâmica fomenta discussões acerca das questões de gênero na sociedade, principalmente no que diz respeito à consideração de que há “coisas específicas para meninos” e “coisas específicas para meninas”. Desta forma, divide-se a lousa em dois grupos (“Meninos X Meninas”), e cada estudante escreve algo que considera se encaixar em cada um, como cores, jogos, roupas, direitos e deveres. Faz-se uma discussão em que há possibilidade de concordar e discordar das escolhas feitas pelos colegas, apontando os motivos para tal, visando à desmistificação destas classificações. Na parte 02 da oficina são apontadas as seguintes frases, as quais são anunciadas no dia-a-dia: “Transexuais são homens vestidos de mulheres”; “Sua namorada é da umbanda? Cuidado! Quando terminarem ela vai fazer macumba pra você”; “Depressão? É falta de surra e de serviço”; “Você viu aquele casal? Ela é linda e ele é gordo. Com certeza ele tem dinheiro”; “Ela é uma negra bonita”; “Tomara que não sente um velho gagá junto comigo no ônibus”; “Aquela roupa parece de favelada”. A partir disto, discute-se a estereotipação das pessoas, segregando-as de acordo com preconceitos enraizados na sociedade.

Dinâmica C: “Concordo X Discordo”: nesta prática são lançadas afirmações como “Mulher tem que dar o respeito se quiser que algum homem a valorize”, “Homens são, por natureza, mais agressivos do



que as mulheres”, “Ela foi estuprada? Mas também, andando com aquela roupa curta, estava pedindo”, em que os e as estudantes devem “concordar” ou “discordar”. Faz-se então uma discussão sobre como as feminilidades e masculinidades são vistas pela sociedade, buscando desconstruir estas construções. Também são polemizados temas como assédio e cultura do estupro.

Dinâmica D: “Respeito”: com o intuito de salientar a importância do respeito tanto dentro como fora da sala de aula, são distribuídas bexigas para os/as alunos/as, os quais devem enchê-las e amarrá-las com barbante, no tornozelo. Lança-se a seguinte recomendação “Vocês terão 5 minutos. Ao final, quem tiver mantido a bexiga cheia ganhará um prêmio”. Após o tempo estipulado, será conversado sobre a importância de respeitar os colegas, salientando que todos podem ganhar o prêmio caso ninguém tente prejudicar o próximo.

Dinâmica E: “Visibilidade ou Representatividade?”: partindo-se da premissa de que, na maioria das vezes, a homossexualidade é exposta em músicas, vídeos e filmes carregada de preconceitos e sofrimento, busca-se fomentar uma discussão entre os e as estudantes por meio da análise de vídeos e letras de música para averiguar como a homossexualidade e a homofobia são representadas e como estes assuntos estão correlacionados.

Resultados

Devido ao curto tempo, algumas dinâmicas foram desenvolvidas com os e as participantes [Dinâmicas B (parte 02), D e E], e outras apenas explanadas [Dinâmicas A, B (parte 01), e C], em que foi abordado em quais circunstâncias podem ser utilizadas, bem como exposto que as mesmas podem ser modificadas, a fim de atender as demandas da turma trabalhada.

Durante o desenrolar das dinâmicas foram apontados e discutidos vários tópicos, como a necessidade de espaços para discussão acerca de temas ligados à saúde e sexualidade; as dificuldades, limitações e possibilidades encontradas ao expor estes assuntos em sala de aula; a importância da desconstrução de tabus e preconceitos adquiridos culturalmente, promovendo o respeito entre as pessoas.

Além disto, fez-se possível o contato entre diferentes profissionais, tanto da saúde como da educação, propiciando troca de informações e experiências, que quiçá possa aperfeiçoar suas práticas docentes e suas performances com seus pacientes. Desta forma, oficinas como estas são importantes para a formação continuada e empoderamento destes profissionais.

Considerações finais

Considerando o que foi exposto, as dinâmicas para educação sexual e em saúde apresentam uma metodologia viável para o romper com o dualismo no ambiente educacional, pois abre espaços seguros para a expressão cultural dos e das discentes e discussão de assuntos que partem da demanda deles e delas, mas que são respaldados em conhecimentos científicos.

Oficinas que preparam tanto profissionais da saúde como professores para trabalharem com sexualidade e saúde tem um papel preponderante ao instruir trabalhadores que atuam diretamente com jovens e adolescentes, uma vez que apresentam diferentes abordagens de como fazê-lo de modo sutil e não moralista.

O empoderamento desses profissionais promove melhor apropriação de sua própria sexualidade, da diversidade sexual e da temática sexualidade e, assim, permite que este/a trabalhador/a se sinta mais seguro/a para mobilizar os temas que envolvem as sexualidades na sala de aula ou em seus consultórios e unidades de saúde.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brisolla, Rubel. Álbum: **Casas**. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zmY6mkOlqy0>> Acessado em 15 out. 2018.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. **Paraná. Secretaria de Educação**. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba, p. 37-49, 2009.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.²

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, v. 46, p. 269-285, 2007.¹

LOPES, Cida. Coleção sexo e sexualidade. **Brasil Leitura**, _____. **Coleção pelo avesso**. Descobrimos valores. Belo Horizonte MG: **Ed. Brasil Leitura**, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.



19

Escola sem partido e a falácia da ideologia de gênero: Para além dessas ameaças, as resistências libertárias

*Fabiana Aparecida de Carvalho
Alexandre Luiz Polizel*

Desde 2014, temos nos preocupado com a ascensão do Escola sem Partido (ESP) por o considerarmos como: a) uma espécie de biopolítica, cujo alvo é a população escolar; b) um esvaziamento banal e totalitário (ARENDR, 1999) do peso simbólico e estruturante das violências epistemológicas direcionadas às minorias sociais; c) uma bolha de exceção (POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018), que estabelece jogos de saber, poder e discursividades persecutórias à liberdade de cátedra e à liberdade de ensinar/discutir conceitos, conteúdos escolares e temáticas sociais amparados por leis e pelas diretrizes educacionais brasileiras. Ao longo desses quatro anos, cada conversa converte-se em resistência libertária contra os discursos tendenciosos da organização por sobre a educação pública.

Com âncoras filosóficas e políticas em movimentos de extrema direita espalhados mundialmente, a citar: o estadunidense “No indoctrination” (canal para denúncias anônimas das/os educadoras/es com paulas políticas), o germânico “Neutral Schools” (mantido pelo “Partido Alternativa para a Alemanha” e incentivador de exposições públicas dos docentes que violam o código de neutralidade educacional), a “Commissione d’inchiesta sulla imparzialità dei libri di testo scolastico” (frente parlamentar que visa monitorar e impor a imparcialidade nos livros didáticos na Itália) e o movimento latino americano “Com mi hijos non te metas” (atrelado à Igreja Católica e contrário à igualdade dos gêneros), O ESP pode ser configurado como um (anti) movimento social insurgente há cerca de dez anos, desde que os posicionamentos de seu fundador, o advogado constitucionalista Miguel Nagib, professor católico fervoroso, voltaram-se contra os ensinamentos escolares por julgá-los doutrinários, esquerdo-partidários e difusores de visões de mundo contrárias à moralidade religiosa de pais e mães.

De sua fundação aos dias atuais, o movimento tem sido arregimentado por famílias, mas, também, patrocinado por think tanks, conhecidas por serem instituições partidárias ou não governamentais alinhadas, quase sempre, a pensamentos conservadores e às posturas neoliberais de mercado, e por agirem, estrategicamente, na tomada de decisões políticas, econômicas e científicas e na propagação de suas ideias junto às pessoas alienadas da realidade social (TEIXEIRA, 2007). Dentre essas, destacam-se o Instituto Liberal, o Instituto Millenium e o Movimento Brasil Livre (MBL) – parceiros do

ESP e apoiadores, via entendimentos enviesados do processo educacional, de discursividades engendradas por pedagogias de ódio e por estratégias de vigilância dos posicionamentos docentes.

Na sua configuração, o ESP disseminou-se após a votação dos Planos de Educação Federal e das esferas Estadual e Municipal, em 2014 e 2015, e a supressão das temáticas de gênero, de diversidade sexual, de diversidade cultural, étnicas, raciais e de pertencimento cultural dos documentos norteadores das metas do Estado em políticas educacionais correlatas. E mais: fortaleceu-se, sistematicamente, na conjuntura do Golpe de 2016, que afastou Dilma Rousseff da Presidência da República, estabeleceu uma crise estrutural no país e ajudou a conformar a elevação de dispositivos e de proposições conservadoras e neoliberais, tanto na economia quanto na política brasileira.

Ao nível da representatividade parlamentar, o ESP está aportado em partidos políticos que apresentam projetos de lei (PL) nas casas legislativas do País¹, visando, estrategicamente, modificações na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), nas políticas públicas de distribuição de livros e de materiais didáticos e nas propostas curriculares. Ao contrário do que sugere o site oficial do movimento, cujos objetivos destacados são a afixação de cartazes com deveres de educadoras/es nas escolas e a defesa do pluralismo de ideias (ESCOLA..., 2018), tanto o PL no. 867/2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), como o PL no. 7180/2014, de autoria do Pastor Evangélico e Deputado Erivelton Santana (PSC-BA), são exemplos de textos que tramitam no Congresso a impulsionar os valores de ordem familiar, moral e religioso como precedentes à educação escolar. Para tanto, esses PL visam instituir a proibição a conteúdos curriculares, abordagens, metodologias e recursos didáticos que versem sobre sexualidade, gênero, questões sociais contundentes e temas que envolvam a criticidade e a mobilização de opiniões de estudantes.

Essa contextualização inicial move nossa conversa (e a leitura do texto), com a projeção do olhar para às teorizações pós-críticas (de base foucaultiana e feminista) a fim de problematizar os efeitos e o fortalecimento do ESP, principalmente, diante da apropriação de referenciais religiosos contra os estudos de gênero.

A Cruzada do ESP contra os estudos de gênero

A popularização do ESP não pode ser analisada sem tracionar seu vínculo com alguns setores das Igrejas Católicas e Neopentecostais e com as/os representantes políticas/os contrários à laicidade do Estado. Sem essa base, a expressividade do movimento restringe-se, quase que exclusivamente, às

1 MDB, PSDB, DEM, PSC, PP são propositores de PL atrelados ao ESP e contrários ao gênero.

palestras de Miguel Nagib, do astrólogo Olavo de Carvalho e aos blogs de organizações – “Revoltados On Line” e “Patriotas do Brasil”, por exemplo.

Amparado por quatro cânones, a saber: a) defesa da neutralidade política e ideológica do Estado e das/os estudantes; b) direito à formação religiosa e moral nas escolas; c) afirmação de uma suposta inocência de alunas/os ante a manipulação do pensamento; e, d) combate à doutrinação nas instituições de ensino realizada por educadoras/es, o ESP descaracteriza contextos sociais, teorias e leis educacionais, reproduzindo compulsoriamente a representação de que docentes seriam inimigas/os comunistas e difamadoras/es da sociedade capitalista (CARVALHO; POLIZEL, 2017). Todavia, o crescimento de adeptas/os deve-se, nos últimos quatro anos, a uma cruzada contra os estudos de gêneros e contra as teorias feministas; essa guerra santa, por sua vez, é empreendida por devotas/os combatentes de uma suposta “Ideologia de Gênero”, adeptas/os de movimentações cristãs como a “Pró Vida”, a “Pró Família”, a “Opus Dei”, o grupo “Cristãos contra da ideologia de gênero” e o europeu “La Manif pour tous”, conhecidos por se articularem contra os direitos reprodutivos, os direitos sexuais, contra a descriminalização do aborto e como antagonistas da visibilidade social, dos direitos e dos casamentos LGBT.

As votações dos Planos de Educação foram exemplos emblemáticos de estratégias de controle que, discursivamente, incidiram na opinião pública e mobilizaram, pelo empenho de tais movimentações e das bancadas do agronegócio e do armamento da população (apelidadas de Bíblia, Boi e Bala), a denegação de mulheres, negras/os e LGBT nas políticas educativas a serem promovidas no decênio 2014-2024; a égide é a justificativa de que tais temáticas desconstruiriam os valores tradicionais da família cristã, as leis naturais e biológicas e a base religiosa defensora da determinação sexo/gênero ao nascimento. Paulatinamente, esses ideários hieráticos adentraram nas compreensões escolares e familiares como dispositivos de sexualidade (FOUCAULT, 1988) e como investidas de uma dinâmica de poder que tenta, entre outras ações, normatizar corpos, gêneros, prazeres, vivências tomando-os sempre em função de ideais regulatórios que subordinam as pessoas a uma sociedade que exclui, classifica e patologiza (BUTLER, 2012; FOUCAULT, 1988).

O sítio do ESP disponibiliza mais de 50 postagens, depoimentos, matérias, vídeos e artigos escritos por advogadas/os, psicólogas/os, pais e mães (ESCOLA..., 2018) contrários aos debates escolares sobre gênero, violências, diversidade, corpo e educação sexual. Os materiais e livros didáticos também são alvos de críticas e perseguições, pois seriam, segundo o mesmo **sítio**, os principais inculcadores do pensamento da “ideologia de gênero” e do construcionismo sócio-relacional dos corpos.

Com base nesses posicionamentos, podemos apontar que o combate à suposta “ideologia de gênero”, nas proposições do movimento, está amparado por falácias e discursividades que elegem a religião como algo incontestado. No entanto, a educação neutra almejada por suas/seus defensoras/es está muito longe da imparcialidade (XIMENES, 2016), uma vez que se encontra travestida de falas discriminatórias, machistas, misóginas, sexistas, racistas e LGBTfóbicas. E mais. O *modus operandi* desse dispositivo religioso exerce uma governabilidade totalitária por sobre as/os sujeitos escolares, contribuindo, juntamente com dispositivos econômicos e pedagógicos, para uma educação tecnicista, reprodutora de desigualdades sociais, pseudocientífica e cínica – justamente, porque se produz adulterações das verdades históricas e científicas.

A aversão aos estudos de gênero e às epistemologias feministas, no ESP, é decalcada originalmente dos fundamentalismos católicos e evangélicos, que criticam as políticas de igualdade e equidade da Organização das Nações Unidas (ONU) por considerá-las perigosas à ontologia dos seres humanos e às preleções atreladas ao determinismo naturalístico e biológico. Em nossa visão, esses parâmetros dogmáticos empenham-se em apregoar uma falácia perigosa ao posicionar a analítica política dos gêneros como falsa, como antinatural, como ideologia maldosa criada por posturas democráticas, comportamentos libertários e tendências libidinosas, em suma, como um problema público que deve ser combatido e corrigido para que as pessoas não subvertam a cisonormatividade e o binarismo sexo/gênero. Além disso, eles se sustentam também como pedagogias culturais ao conclamar um revisionismo equivocados dos conteúdos escolares, endossado pela interferência de um ordenamento privado, a família, numa instituição de domínio coletivo, estatal e público, ou seja, na escola.

Para justificar suas ações e a recorrência à pastoral catequética, o ESP destaca o Pacto de São José da Costa Rica, via Decreto nº. 678/1992, que promulga, no Brasil, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, citando o Inciso IV do Artigo 12º., que diz ser direito dos pais e tutores acordar a educação religiosa das/os filhas/os com suas convicções morais e particulares (BRASIL, 2015 apud POLIZEL; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018). Trata-se de uma leitura de má fé do dispositivo jurídico a negligenciar documentos de primeira instância, a saber, a CF/1988 e a LDBEN/1996, e a desconsiderar a própria Convenção de Direitos, especialmente, no que concerne aos deveres coletivos do Estado, das instituições sociais e das famílias e suas responsabilidades na promoção da Cidadania, da Educação, da formação científica, cultural e plural.

Enfim, o ESP manipula documentos e a opinião pública para a censura do pensamento crítico e para sufocar as manifestações que desafiam as

normas de gênero vigentes. Isso perfaz uma série de negações da outridade, generalizações infundadas e apagamentos das diferenças, como, também, contribui para fundar bolhas de exceção pautadas na relativização das leis e na perseguição dos supostos inimigos atentadoras/es do poder hegemônico (AGAMBEN, 2004). Logo, as práticas que divergirem dos arranjos afetivos cristalizados, da heterossexualidade conjugal, e as identidades, desejos e corpos que manifestarem outras potências de vida serão considerados, por essa facção religiosa do movimento, atingíveis por leis que as apartarão das escolas ou as corrigirão com a finalidade de adequação às regras dos grupos sociais normativos.

Pequenas táticas

A violência epistemológica, que gradativamente apagará pessoas diferentes em termos de direitos, políticas e de participação nos acontecimentos escolares e sociais, carece ser pensada nos espaços de luta pela educação democrática. Desestabilizar os dispositivos de ameaça à liberdade de pensamento e colocar em evidência as resistências permitem-nos desmobilizar a ordem totalitária do ESP.

Nesse sentido, diversas entidades docentes como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), o “Movimento Professores Contra o Escola Sem Partido”, associações civis como o “Grupo Ação Educativa” e o “Movimento de Olho nos Planos de Educação”, ou, ainda, a publicação de Notas Técnicas pelo Ministério Público professam uma série de iniciativas que visam o combate das estratégias do movimento e a difusão de informações direcionadas a/aos educadoras/es, versando, principalmente, sobre direitos educacionais e sobre o respaldo legislativo em relação às temáticas de gênero, sexualidade e de visibilidade das minorias sociais. Espaços em eventos acadêmicos e em escolas também contribuem para denunciar os discursos travestidos de estatutos legais e com finalidades de impor absolutismos morais e perseguições. Assim falando, qualquer investida do movimento, no sentido de tolher a liberdade de cátedra docente e a liberdade de expressão de estudantes, é inconstitucional.

Referências

- ARENDRT, H.. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- AGAMBEN, G.. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BUTLER, J.. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Páidos, 2012.
- CARVALHO, F.A.; POLIZEL, A.L.. Biopolíticas de negação ao gênero e ao Feminismo no Movimento Escola sem Partido. In: **FAZENDO GÊNERO**, XI, 2017, Florianópolis (SC). Anais... Florianópolis: UFSC, 2017, p. 01-12.
- ESCOLA sem partido. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** I. 14a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- POLIZEL, A.L.; OLIVEIRA, M. A.; CARVALHO, F.A. Uma produção de exceção: o anti-movimento Escola sem Partido, a soberania e o professorado nu. In: DICKMANN, I.; LAZAROTTO, A.F. (Org.). **Educação e sociedade**: temas emergentes. 1ª. ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018, v. 3, p. 319-334.
- TEIXEIRA, Tatiana. **Os think tanks e sua influência na política externa dos EUA**: arte de pensar o impensável. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- XIMENES, S.. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: SOUZA, A.L.S. et al. **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.





20

Representações de gênero e de sexualidades nos espaços escolares

Eliane Rose Maio

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo (LOURO, 2001, p. 15).

A citação de Louro (2001) convida-nos à reflexão sobre quais são as expectativas sobre a vida/corpo de uma pessoa, antes mesmo de ela nascer. As questões de gênero perpassam por esta expectativa: é menino ou é menina?

Atualmente, escuta-se que a escola não tem que discutir gênero e sexualidade, que isso é função da família! Silva (2011, p. 146) nos apresenta que

[...] em oposição a esse entendimento, [...] é impossível separar a sexualidade da escola. [...] A sexualidade é uma construção social, histórica e cultural, produto e efeito das relações de poder/saber. Não é universal. Não é algo inerente ao ser humano. Não é uma essência do sujeito que se manifesta em determinado momento da vida. Portanto, não é biologicamente determinada. Ela inscreve linguagens, comportamentos, desejos, crenças, escolhas, identidades, posturas no corpo, através de algumas estratégias de poder/saber sobre os sexos.

Isso posto, é importante salientar que a sexualidade está presente no espaço escolar; não podemos pedir que o sujeito a deixe em casa antes de ir à escola. É neste ambiente que podemos e devemos trazer à tona temas relacionados ao gênero, à sexualidade e à diversidade sexual.

O objetivo deste capítulo é apresentar as questões de gênero e de sexualidade que permeiam o espaço escolar, com base em estudos contemporâneos os quais têm apontado que essas temáticas são identidades que aludem às aprendizagens construídas nos processos de socialização e na educação. Essas aprendizagens, quando não questionadas, nutrem a desigualdade e a discriminação de gênero e de sexualidade.

Vários são os assuntos colocados em pauta no âmbito escolar – alfabetização, meio ambiente, projetos das diversas ciências (exatas, humanas, biológicas), entre outros –, porém um dos temas que dificilmente se debate na escola é a questão de gênero, isto é, como ser homem ou como ser mu-

lher em nossa sociedade. Hoje em dia, fala-se “diferença de gênero”; não “diferença de sexo”.

O que é gênero?

A expressão gênero começou a ser utilizada justamente para evidenciar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física, biológica. Como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual anatômica não pode ser pensada isolada da cultura na qual se imerge. Ou seja, falar de relações de gênero é manifestar as características atribuídas a cada sexo pela sociedade e pela sua cultura (LOURO, 2001).

A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, os aspectos biológicos estão relacionados às diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (MAIO, 2011).

Na perspectiva de Scott (1995, p. 17),

no seu uso mais recente, o ‘gênero’ parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo ‘gênero’ para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico.

Assim, em poucas palavras, gênero é uma categoria relacional, definida na relação com as outras pessoas. Há, portanto, a necessidade de se analisar que,

[...] sendo um aspecto das relações sociais e culturais de poder e de subjetivação, o gênero articula-se com outros tipos de relações sociais – geração, raça, etnia, classe, profissão, sexualidade – de maneiras cada vez mais diversas, indicando novos sentidos e perspectivas de interpretação em relação à condição humana (MACHADO; SANTIAGO; NUNES, 2011, p. 15).

Os/as profissionais da educação passam um longo período de tempo com as crianças e com os/as adolescentes nas escolas e nos colégios. É fun-

damental, portanto, que tais profissionais estejam aptos/as a discutir questões voltadas ao gênero e à sexualidade.

Antes de dar continuidade à reflexão aqui apresentada, é imprescindível evidenciar que a escola não é neutra. Finco (2003, p. 99) defende que a instituição escolar “[...] participa sutilmente da construção da identidade de gênero [e sexual] e de forma desigual. E essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil”.

Nesse contexto, defender que a escola não deve tratar de questões de gênero e de sexualidade sob a alegação de que, assim, incentivaria o início prematuro da vida sexual das crianças e dos/as adolescentes é uma barbárie. Aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade estão, a todo momento, na pauta dos/as alunos/as, querem responsáveis e educadores/as ou não.

Louro (2010, p. 57) preconiza que a escola entende de “[...] diferenças, distinções, desigualdades”. Mais do que conhecer, a escola produz isso. É primordial, portanto, que os/as educadores/as tenham conhecimento acerca da diversidade humana, a fim de combater as práticas de exclusão e de proibição de discussões sobre as temáticas aqui tratadas, visando à prevenção de violências, de preconceitos e ao cuidado de si.

Dessa forma, valem os escritos de Maio (2011, p. 99), cuja ênfase é que

faz-se urgente um trabalho organizado, sistematizado e debatido nas salas de aulas dos cursos de licenciatura, especialmente no curso de Pedagogia, sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, proporcionando conhecimentos, debates científicos, buscando eliminar estigmas, preconceitos, tabus, que possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, que é uma das funções primordiais da escola.

Assim, é fundamental uma formação inicial de professores e de professoras, que esteja pautada nas questões dos direitos humanos e no reconhecimento das diferenças. No entanto, a busca pelo conhecimento não pode estacionar na formação inicial; deve estender-se durante toda a prática docente, de modo a atualizar e a aperfeiçoar as práticas pedagógicas, sempre com um viés de respeito ao/à próximo/a.

Além disso, Peixoto, Oliveira e Maio (2015, p. 113) afirmam que a “[...] perspectiva pessoal do/a educador/a, aliada à falta de formação, pode levar o/a educador/a a recriar tabus acerca da sexualidade, e esse fato não faz com que a educação sexual seja realizada de forma democrática e emancipatória”. Isso justifica a constante necessidade de busca por conhecimento científico que ampara os estudos de gênero e de sexualidade.

Um/a professor/a com uma formação acadêmica pautada em estudos voltados à diversidade (baseada no respeito e no reconhecimento das diferenças) pode contribuir com o combate às violências relacionadas às

questões de gênero e de sexualidade. Por exemplo, quando um menino, por quaisquer motivos, é xingado de “viado”, esse/a professor/a pode interferir e, por meio de conhecimento científico, promover a compreensão de que a atitude de xingar está errada. Além disso, esse/a profissional pode contribuir para uma formação baseada no respeito às pessoas homossexuais; ou, ainda, debater o motivo de tanta agressão ao que ‘se aproxima’ da feminilidade.

Louro (2010, p. 86) apresenta os seguintes argumentos:

sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

Destarte, o/a profissional da educação precisa estar preparado/a e atento/a para problematizar as práticas preconceituosas e, pior, naturalizadas, banalizadas.

O silenciamento também é bastante comuns nas escolas. Quando um/a educador/a presencia uma violência relacionada ao gênero ou à sexualidade e não interfere, esse/a profissional está, de certa forma, concordando com tal atitude. A prática do ‘não discutir’, do ‘deixar para depois’, do ‘silenciar’ gera um ambiente de ignorância e perpetua as violências nos espaços escolares. Louro (2001, p. 30) afirma que

[...] as escolas – que, supostamente, deveriam ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento [...]. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

É necessário, portanto, o debate acerca de questões voltadas ao gênero e à sexualidade, de modo que a instituição escolar não sirva apenas como um instrumento de (re)produção das desigualdades, das violências, da segregação, mas que seja um lócus de respeito, de combate às práticas violentas e, sobretudo, de construção do conhecimento pautado em uma visão igualitária, democrática e libertadora.

O debate sobre a sexualidade no espaço escolar se faz necessário, urgente; isto é, dependendo dos significados que se têm para esse discurso. Que não seja desvinculado de seus aspectos culturais, sociais, históricos e pedagógicos!

Aqui, são bem adequadas, para finalizar, as palavras de Catonné (2001, p. 100),

o ser humano inventa o ser humano, escrevia Sartre. Falta-nos ainda inventar, de fato uma sexualidade para um projeto de existência livre. A existência é sexuada, porque o existente tem um corpo sexuado. A sexualidade faz parte de nossa existência. E o projeto de uma bela existência implica o de uma livre sexualidade.

Assim, destaca-se que o espaço escolar, embora seja considerado um contexto de diversidade, (re)produz diferenças e discriminação de gênero e de sexualidade. As discussões sobre esses temas podem propiciar que a escola seja o lócus da igualdade, da justiça e da democracia.

Referências

- CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-32.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Introdução. In: _____. **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 9-18.
- MAIO, Eliane Rose. Gênero, educação sexual no espaço escolar, priorizando a educação infantil e o ensino fundamental (1º ao 5º ano). In: SIMILI, Ivana Guilherme (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 89-104.
- PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Sexualidade: a formação dos/as profissionais e os desafios do trabalho pedagógico. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 1, p. 96-115, 2015. Disponível em: <http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/Sexualidade_a_formacao_dos_profissionais_e_os_desafios_do_trabalho_pedagogico2015.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- SILVA, Fabiane Ferreira da. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: Unipampa, 2011. p. 146-157.



Sobre os autores

ALEXANDRE LUIZ POLIZEL - Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PUEL). Licenciado em Ciências Biológicas (UEM). Licenciado em Filosofia (Centro Universitário de Araras).

ALINE DINIZ WARKEN - Mestre em Educação (UDESC - 2018); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFSC - 2016); Especialista em Mídias na Educação (IFSC - 2015); Pedagoga (USJ - 2013); Técnica em Meio Ambiente (IFSC - 2011); Membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC (desde 2016). Página Facebook: Meio Ambiente e Sexualidade para Formação do Ser Integral. Canal YouTube: Meio Ambiente e Sexualidade na Formação de Educadores. Participante da mesa-redonda “Conversando sobre Formação de Educadores e Educação Sexual”, em 3 de novembro de 2018, juntamente com Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes (EDUSEX/UDESC) e Yalin Brizola Yared (EDUSEX/UNISUL).

ANA PAULA LEIVAR BRANCALEONI – Pós-doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAR/UNES e Programa de Pós-graduação interunidades em Ensino e Processos Formativos. Membro do Laboratório de Pesquisas e Intervenções em Psicanálise – PSIA/IPUSP.

ANDERSON FERRARI - Professor da Faculdade de Educação e do PPGE da UFJF. Doutor em Educação pela Unicamp e Pós doutor em Cultura Visual e Educação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Coordenador do GESED, Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade.

ANDRÉA CRISTINA MARTELLI - Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, concluindo em 1994; Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Atualmente, é professora Associada “A” da Unioeste. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: formação docente, sexualidade (sexualidade infantil, violência sexual e diversidade sexual) e educação. Integra o grupo de pesquisa Violar/Unicamp e coordena o grupo de pesquisa e de extensão Grupo de estudos sobre educação e sexualidade – GEPEX.

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO – Mestre em Educação Especial pela UFSCar, doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara com pós-doutorado em Sexologia e Educação Sexual pelo Nusex-Unesp. Docente do Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação Sexual e Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. Vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual.

ELIANE ROSE MAIO - Graduação em Psicologia (UEM-1984); Mestrado em Psicologia (UNESP/Assis-2002); Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara-2008); Pós-Doutorado em Educação Escolar (UNESP/Araraquara-2011); Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá.

ERITÂNIA SILMARA DE BRITTO - Mestre em Educação (2016) e Pedagoga (2011) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Atualmente é Orientadora Pedagógica pela Rede Municipal de Ensino em Extrema/MG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade – GEDUS, onde participa como membro desde 2011 do Projeto de Extensão Psicanálise, Cultura e Educação (em andamento). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Sexual; Infância; Contos de Fadas; Psicanálise - Desenvolvimento Psicosssexual e Formação de Professores. Atualmente é pesquisadora e colaboradora do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisas: “Educação e Sexualidade” - LABGEDUS-CCH/UNIOESTE e, voluntária do projeto de extensão “LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ADOLESCER: espaço de construção de conhecimentos e saberes sobre sexualidade”.

FABIANA APARECIDA DE CARVALHO - Professora do Departamento de Biologia (DBI/UEM). Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Mestre em Educação (UNICAMP). Licenciada em Ciências Biológicas (UNESP).

FELIPE TSUZUKI - Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina, vinculado por Iniciação Científica ao Laboratório de Toxicologia e Distúrbios Metabólicos da Reprodução e Educador Bolsista do Ciclo Faz pesquisas na área da educação, envolvendo o ensino para a sexualidade cuja temática foi trabalhada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Faz parte do projeto de extensão “Educação para a sexualidade: diálogo entre UEL e Educação Básica”. Tendo composto a Comissão Organizadora do projeto de extensão “Novos Talentos: Oficina desvendando o corpo humano”, no qual ministrou na temática Sistema Reprodutor e Sexualidade.



FRANCIELE LORENZI - Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2008). Especialização na área de Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Famper. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, educação, Educação Sexual e anos iniciais do ensino fundamental. Atuou como professora Colaboradora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Francisco Beltrão, lotada no centro de Ciências Humanas, nos cursos de Pedagogia e Geografia Licenciatura. Pesquisadora no Projeto de Extensão: Sexualidade, Adolescência e Psicanálise: Fundamentação teórica-metodológica para a educação sexual emancipatória de adolescentes (LABGEDUS - UNIOESTE). Atualmente trabalha como Educadora Financeira pela empresa Lund Finanças. É professora substituta nos cursos de Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS / Realeza - PR. Atua como Analista Pedagógica no Instituto de Formação do Cooperativismo Solidário.- INFOCOS. / Cresol.

FRANCIÉLE TRICHEZ MENIN - Mestra em Educação pelo PPGE/FB da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2017). Pedagoga pela mesma universidade no ano de 2014. Atualmente é professora da rede municipal de educação e também coordenadora pedagógica da rede privada de educação em Francisco Beltrão/PR. Participante do Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade - LABGEDUS e é integrante no Laboratório de Educação Sexual Adolescer. Está vinculada a linha de pesquisa “Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docente. As experiências relacionadas a educação estão voltadas a palestras, oficinas, minicursos, sobre os temas: sexualidade, Educação Sexual, gênero, formação de professores, adolescência, mídia/internet.

GISELE ARENDT PIMENTEL - Mestra em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2017). Psicopedagoga Faculdade de Ampére - FAMPER (2015). Pedagoga graduada pela UNIOESTE (2005). Atualmente é professora adjunta da rede municipal de educação de Francisco Beltrão - PR. Compõe a Equipe Técnica do Laboratório de Educação Sexual Adolescer; é membro do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Sexualidade; - LAB GEDUS/UNIOESTE, pesquisadora vinculada a linha de pesquisa intitulada; Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docente. Tem experiência em Educação Escolar, docência e coordenação pedagógica no ensino fundamental e no programa Tempo Integral, Formação de Professores, Palestras, Minicursos e demais atividades de capacitação.

JOÃO PAULO ZERBINATI - Psicólogo clínico de orientação psicanalítica, graduado pela PUC-Campinas, mestre em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa SexualidadeVida-USP/CNPq.

MARIA ALVES DE TOLEDO BRUNS - Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP - Campus de Ribeirão Preto/SP e no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. Site: www.sexualidadevida.com.br

MARIA JAQUELINE COELHO PINTO - Possui graduação em Psicologia pela UNORP, Mestre e Doutora em Psicologia pela FFCLRP/USP. Especialista em Psicodrama (IRP/FEBRAP). Professora adjunto e subchefe do Departamento de Psicologia da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), Vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Psicologia e Saúde da FAMERP. Membro do Grupo de Pesquisa SexualidadeVida USP/CNPq. e Psicologia e Saúde FAMERP/CNPq. Coordenadora do PósSex. Experiência na área da Saúde e Psicologia clínica, com ênfase em Sexualidade Humana.

MARIANA BRAGA NEVES - é psicóloga formada pelo Centro Universitário de Brasília (1997), especialista em gestão da qualidade pelo CEFET/RJ (2002) e em Planejamento e Análise de Políticas de Educação pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE/Buenos Aires, 2008). Especialista em Educação Sexual pela Associação Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH, 2017) e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 20015). Atua, há mais de 20 anos, na área de psicologia, políticas públicas de educação, políticas sociais, principalmente nos seguintes temas: educação em sexualidade, prevenção às IST/Aids, direitos sexuais e reprodutivos, bullying e violências na escola, gênero, deficiências e educação inclusiva. É oficial de programas de educação da Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil desde 2002. É autora de livros, artigos, capítulos em revistas nacionais e internacionais nessas áreas.

MARY NEIDE DAMICO FIGUEIRÓ - Psicóloga, atualmente é Professora Sênior da UEL. Mestre em Psicologia Escolar pela USP de São Paulo (1995) e Doutora em Educação (2001), pela UNESP campus de Marília/SP. Autora e organizadora de vários livros sobre Educação Sexual. Obteve o título de “Profissional Qualificada para o exercício da Educação Sexual”, em 1999, atribuído pela SBRASH – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, por sua atuação profissional. Em Extensão Universitária, como docente da UEL, por 19 anos, coordenou a formação continuada de professores e outros profissionais para atuação em Educação Sexual.



MILENE SOARES AGRELI – Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP (2018) com auxílio CAPES. Mestre em Psicologia pela FFCLRP-USP (2012). Pós Graduada em Intervenção Familiar pela FAMERP (2008). Pós Graduada e com Aprimoramento em Psicologia da Saúde pela FAMERP (2008). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (2005). Membro do Grupo de Pesquisa SexualidadeVida USP/CNPQ.

NATHÁLIA HERNANDES TURKE - Graduada em Ciências Biológicas pela UEL. Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), participante do grupo de pesquisa EDUCIM.

PATRÍCIA DE OLIVEIRA E SILVA PEREIRA MENDES - Possui graduação em Curso Formação Psicólogo pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (1995), Graduação em Curso Bacharel e Licenciatura em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (1995), Especialização Lato Sensu em Educação Sexual - UDESC (1999), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005) e Doutorado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2016). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. Vice-líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX - Formação de educadores e educação sexual CNPq/UDESC. Tem experiência em Psicologia e Educação e nos estudos da Sexualidade e Educação Sexual numa perspectiva emancipatória.

PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO - Psicólogo e Doutor em Saúde Mental. Tem Pós-Doutorado, também em Saúde Mental, é Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual e professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, no campus de Araraquara, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e foi vice-diretor entre 2005 e 2009.

RICARDO DESIDÉRIO - Pedagogo. Doutor e Pós-doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual pela UNESP/Araraquara. Pesquisador nos Grupos SexualidadeVida/USP-CNPq, EDUSEX-Formação de Educadores e Educação Sexual (UDESC) e Grupo de pesquisa sobre educação e sexualidade- GEPEX (UNIOESTE). É avaliador do MEC/INEP para os cursos de Pedagogia. Consultor de matérias para o site UOL/Mulher/Comportamento. Atualmente é Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana) e docente no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, nível de mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, SP.

SAMILO TAKARA - Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura (DEPED/RM-UNIR). Pós-doutorando em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR (Unicentro). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC-UNIR). Pesquisa atualmente Mídia e Educação, Estudos Culturais com enfoque sobre Pornografia, Fenomenologia e Culturas.

SONIA MARIA MARTINS DE MELO - Possui graduação em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Titular 9 da Universidade do Estado de Santa Catarina, no Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, docente e pesquisadora na graduação e pós graduação (PPGE-Mestrado e Doutorado em Educação-FAED-UDESC), principalmente nos seguintes temas: educação sexual emancipatória, sexualidade, formação regular e continuada de professores e professoras, desenvolvimento de novos materiais pedagógicos e novas metodologias com o uso das TICs. Líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC, além de pesquisadora junto ao Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade - CiPESS/CNPq/UEL e Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX)CNPq/UNESP/Araraquara. Idealizadora e coordenadora do Programa de Educação Sexual em Debate apresentado ao vivo semanalmente há 11 anos na Rádio UDESC FM 100,1 Florianópolis, pelo Grupo EDUSEX.

VINÍCIUS COLUSSI BASTOS - um biólogo que encontrou sentido à vida nas Ciências Humanas e Sociais. Graduado em Ciências Biológicas com habilitação em Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre e Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Atualmente é professor colaborador no Departamento de Biologia Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Desenvolve pesquisas na área dos Estudos Culturais e Filosofia da Diferença, dedicando-se a temáticas das Ciências Naturais, Gêneros, Sexualidades, Saúde e Educações. Apaixonado pela docência, interessado e afetado pelas movimentações capazes de aumentar a potência do viver.

VIRGÍNIA IARA DE ANDRADE MAISTRO - Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina e em Pedagogia - Faculdades

Integradas Princesa Isabel. Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora estatutária da Universidade Estadual de Londrina, atuando principalmente nos seguintes temas: educação sexual, educação, sexualidade, formação de professores e escola. Docente da UEL das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Biológicas e do Estágio Supervisionado Obrigatório e Práticas Pedagógicas: Sexualidade /Saúde do curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura e Bacharelado. Coordenadora da área de ensino e estágio curricular obrigatório.

YALIN BRIZOLA YARED - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE-Mestrado/UNISUL. Doutora em Educação (UDESC); mestrada em Educação (UNIPLAC); especialista em Educação Sexual (Faculdade de Medicina do ABC e ISEXP); licenciada em Ciências Biológicas (UNIPLAC). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro/Portugal sob supervisão do prof. Dr. Rui Marques Vieira, onde aprofundou fundamentação teórica no campo do Pensamento Crítico. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa EDUSEX - Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa GPECrit - Educação em Ciências e Pensamento Crítico CNPq/UNISUL. Atualmente pesquisa sobre os seguintes temas: formação inicial e continuada de professores/as da Educação e da Saúde em interface com o pensamento crítico e com a educação sexual emancipatória; desenvolvimento do pensamento crítico no ensino de Ciências e Biologia; metodologias inovadoras para o ensino de Ciências e Biologia



SYNTAGMA