



Gênero, Sexualidade e Educação (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Sergio Morais Cavalcante Filho

ISBN: 978-85-61702-85-4



**IX congresso
nacional de
educação**

**GÊNERO, SEXUALIDADE
E EDUCAÇÃO**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SERGIO MORAIS CAVALCANTE FILHO
(ORGANIZAÇÃO)**



realizeventos
Científicos & Editora



**IX congresso
nacional de
educação**

**GÊNERO, SEXUALIDADE
E EDUCAÇÃO**

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero, Sexualidade e Educação/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Sérgio Morais Cavalcante Filho. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
438 p. : il; v.2

E-book.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.000

ISBN 978-85-61702-85-4

1. Educação. 2. Diversidade Sexual. 3. Relações de gênero. 4. Violência de gênero. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Cavalcante Filho, Sérgio Morais.

21. ed. CDD 370.1

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 07

CLARA MAYARA DE ALMEIDA VASCONCELOS (UPE)
DENISE APARECIDA DE PAULO RIBEIRO LEPPOS (SMESC)
DIÊGO DE LIMA SANTOS SILVA (UEPB)
EMÍDIO FERREIRA NETO (UFCG)
EVERSON VAGNER DE LUCENA SANTOS (UNIFIP-UNIESP)
ITALO DARTAGNAN ALMEIDA (UFPE)
JÓNATA FERREIRA DE MOURA (UFMA)
KENIA ALMEIDA NUNES (IFBA)
RAFAEL FRANCISCO BRAZ (UFRN)
ROBSON LIMA DE ARRUDA (UFPB)
ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM (UFMA)
SERGIO MORAIS CAVALCANTE FILHO (UEPB)
SIMONE DOS SANTOS ALVES FERREIRA (UEPB)
SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA (UFMA)
WILLIAM ROSLINDO PARANHOS (UERJ)

PREFÁCIO

Diante das efervescências históricas, culturais, sociais e políticas que se desdobram no *Ser e Fazer a Educação*, cada vez mais, fazem-se necessárias as reflexões sobre *Gênero, Sexualidade e Educação*. Para a educadora Guacira Lopes Louro, tal discussão perpassa o entendimento da instituição *Escola* de modo que não se pode concebê-la “sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino” (LOURO, 1997, p. 89) e de seus desdobramentos. Nesse sentido, o CONEDU 2023 nos convida a entrar em um profundo diálogo sobre a Educação para a sociedade.

Os escritos aqui reunidos são construídos não apenas pelo prisma acadêmico e teórico [embora o sejam fortemente], mas trazem, principalmente, as interseções complexas das práticas socioculturais e educacionais do mundo contemporâneo, sobretudo no entrelaçamento entre as temáticas de gênero e da sexualidade no âmbito educacional. Nos trinta e um (31) artigos apresentados nas páginas a seguir estão dispostas compreensões e críticas de diferentes protagonistas e de distintas realidades, desde a Educação Infantil até a Educação de Nível Superior, os quais trazem contribuições significativas para uma compreensão mais ampla e plural que possibilitam uma resignificação dos processos formativos [educacionais, sociais, políticos, ...] trans/multiculturais.

Jogos, romances, contos, livros, escritores, métodos e práticas escolares são apreciados sob novas lentes, a fim de pormenorizar os mecanismos que perpetuam a promoção de ações de desigualdades histórico-culturais e, conseqüentemente, que evocam a adoção de posturas mais acertadas, que promovam a melhoria da qualidade vida individual e, também, coletiva.

À vista disso, é imperativo que todos os membros das comunidades escolares, com especial atenção voltada aos educadores, direcionem seus olhares para os diálogos plurais em curso, explorando as nuances e as inquietações que permeiam as temáticas pesquisadas e que dão corpo a este *E-book*. Ao fazê-lo, lembre-se dos achados tão atuais como contundentes de César (2009): é urgente a formação [docente] específica sob a ótica da diversidade.

SERGIO MORAIS CAVALCANTE FILHO

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, p. 37-51, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.001

**“PORQUE O MAIS IMPORTANTE É EU ESTAR JUNTO DELE”:
DECISÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DA
AMAZÔNIA ACREANA**..... 11

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Fernanda Maria Franco

Thalita Cezar Aguiar

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.002

**A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: A
VISÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL**..... 31

Maria Valéria Pareja Credidio Freire Alves

Cristina Pereira Vieira

Eloiza Gomes de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.003

**A TEMATIZAÇÃO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS SOB A ÓTICA DE GÊNERO**..... 46

Eliaquim de Sousa Lima

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Nilson Vieira Pinto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.004

**A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA
MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**..... 64

Antonio Marcos de Sousa Barbosa Miranda

Sandro Vinicius Sales dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.005

**APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA
“POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE GÊNERO E MATERNIDADE NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL”**..... 89

Kássia Mota de Sousa

Mariana Moreira de Queiroga

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.006

**EDUCAÇÃO SEXUAL E MASTURBAÇÃO FEMININA: EM BUSCA DO
PRAZER REPRIMIDO..... 102**

Juliana Sampaio
Laura Coura Nardy

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.007

**EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL NA ARGENTINA: UM ESTUDO
SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES 120**

Felipe Ferreira do Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.008

**ESPAÇOS DE DEBATES ENTRE ADOLESCENTES HOMENS: RELATO
DE UM TRABALHO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 137**

Paulo Henrique Vieira de Macedo
Maria Beatriz Pereira da Silva
Ana Claudia de Almeida Varão
Adriano Edo Neuenfeldt

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.009

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA: LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO DE DISCUSSÕES SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES
À ABORDAGEM DA TEMÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO 155**

Mariana Ximenes Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.010

**INTERVENÇÕES VOLTADAS PARA PESSOAS IDOSAS: RELATO DE
EXPERIÊNCIAS NO CRAS 178**

Renata Vieira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.011

IST?! PROFESSOR, ME EXPLICA O QUE É? 194

Álisson Thiago Barbosa Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.012

LINGUAGEM NEUTRA/NÃO-BINÁRIA NA ESCOLA 213

Iran Ferreira de Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.013

LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A COLONIALIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADES E A SOCIOLOGIZAÇÃO DO SABER E PODER..... 230

Jussara Natália Moreira Bélen de Melo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.014

O FEMINISMO E O GRUPO MULHERES DO BRASIL, NA LUTA PELA EQUIDADE DA MULHER..... 251

Crislene Costa Santos Razente

Thamiris Dias Vasconcelos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.015

PARA (RE)LER OS CONTOS DE FADAS: CRÍTICA FEMINISTA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE AUTORIA FEMININA..... 269

Iasmin da Silva Britto

Adriana Maria de Abreu Barbosa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.016

PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES..... 280

Azure Flora

Gabrielle Luz Brasil Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.017

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA DÉCADA DE 1930 A PARTIR DO ROMANCE A BARRAGEM, DE IGNEZ MARIZ..... 297

Simone dos Santos Alves Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.018

SAÚDE DO HOMEM NA EDUCAÇÃO: UMA TEMÁTICA QUE PRECISA SER ENTENDIDA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA..... 316

Veruscka Pedrosa Barreto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.019

SENTIDOS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL..... 338

Laíse Soares Lima

Michelly Daiane da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.020

**SINOPSES PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE INICIAL EM BIOLOGIA NA INTERFACE COM A
AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CRÍTICA** 362

FRANCISCO ANTONIO RODRIGUES SETÚVAL

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.021

**UM BREVE ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO FEMININA NO MARANHÃO
NOS SÉCULOS XIX E XX** 379

Mayra Silva dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.022

**UTOPISMOS RAMALHIANOS EM ANJOS DE CARMELADA:
FEMININO E MASCULINO NO JOGO DE ESPELHOS DA
DRAMATURGIA UTÓPICA DE LOURDES RAMALHO** 395

Leandro de Sousa Almeida

Valéria Andrade

DOI: 10.46943/IXCONEDU.2023.GT07.023

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
DE EDUCADORES SEXUAIS** 415

Milena Michiles Rosa

Vinicius da Silva Fonseca

Suellen de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.001

“PORQUE O MAIS IMPORTANTE É EU ESTAR JUNTO DELE”: DECISÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DA AMAZÔNIA ACREANA

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutora em Educação pela PUC Minas. Pedagoga da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG), leticiamlribeiro@gmail.com;

FERNANDA MARIA FRANCO

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicóloga da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG). Docente no Instituto de Educação Superior Latinoamericano (IESLA), fernandamariafranco@gmail.com;

THALITA CEZAR AGUIAR

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estagiária de Psicologia da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG), thalitac@ufmg.br;

RESUMO

A vida das mulheres da Amazônia Acreana é essencialmente marcada pelo patriarcado; exemplo disso são as decisões, por elas assumidas, para se manterem com seus companheiros nas situações em que a migração (mudança de residência no território do campo) é determinada por esses homens. O presente estudo objetivou identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável, considerando suas condições de vida e os aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó, estado do Acre. O referencial teórico se baseou nos trabalhos que discutem o contexto de opressão/repressão feminina no meio rural, seus desdobramentos e seus impactos na Cultura Camponesa. A produção dos dados se estabeleceu por meio da entrevista semiestruturada, aplicada a dez professoras, originárias e residentes na Amazônia

Acreana. A análise se ancorou nos estudos sobre Análise de Conteúdo, tendo como suporte o tratamento dos dados como narrativas orais, que possibilitaram vislumbrar uma dimensão ampliada do cotidiano e, simultaneamente, identificar as singularidades das sujeitas da pesquisa. Os resultados permitiram identificar que a trajetória de vida dessas mulheres é atravessada pelo patriarcado, o qual as condicionou a migrar, sob as deliberações de seus companheiros, no território acreano. Esse contexto repercute em interrupções da escolarização básica, necessidade de ingresso na profissão docente e/ou abandono das atividades laborais em benefício dos cuidados com a família. Essa conjuntura permitiu às professoras se caracterizassem como mulheres fortes e decididas, que assumiram a decisão que elas perceberam como “escolha certa”: priorizar a família – em detrimento da escolarização e/ou da carreira profissional.

Palavras-chave: Amazônia Acreana, Patriarcado, Cultura Camponesa.

INTRODUÇÃO

A vida das mulheres da Amazônia Acreana é essencialmente marcada pelo patriarcado. A elas cabe o suporte e o assessoramento para as conquistas patriarcais realizadas por seus companheiros. Exemplo disso são as decisões, por elas assumidas, para se manterem com seus companheiros diante da necessidade de migração (mudança de residência) no território, especialmente em busca da propriedade definitiva da Colônia¹ nas afastadas dos centros urbanos.

Além de todas as questões que envolvem as características da vida camponesa, a compreensão das decisões dessas mulheres, em um contexto essencialmente patriarcal, envolve a pluralidade de vidas vividas por elas nessas realidades. Há, então, a necessidade de analisar em que medida esta pluralidade pode orientar o que é “preciso fazer para garantir a memória dessas vidas e como é possível intervir na realidade, especialmente nas políticas de Educação, de modo a viabilizar condições mais favoráveis às mulheres, especificamente às mulheres ribeirinhas do Norte do Brasil” (ARAÚJO, 2010, p. 06).

É nesse sentido que o presente estudo objetivou identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável, considerando suas condições de vida e os aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó, estado do Acre.

A partir desse objetivo, é interessante designar quem são essas professoras. Apesar dos trabalhos acadêmicos indicarem os/as participantes dos estudos como “sujeitos de pesquisa”, acreditamos ser mais coerente identificá-las aqui como “*sujeitas* da pesquisa”. Essa coerência se releva a partir dos apontamentos oferecidos pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos das práticas, estratégias e táticas cotidianas de trabalhadoras domésticas. Com base nas autoras citadas, apresentamos justificativas para este neologismo.

(...) ao invés de usarmos a palavra sujeito/s, optamos por usar as palavras *sujeita/s*, uma vez que estamos falando de mulheres, e compreendemos como a língua é reprodutora das estruturas excludentes da sociedade, ao normalizar o masculino como representativo da universalidade humana.

1 O vocábulo “colônia”, extremamente utilizado pelo povo acreano, designa área, de pequena produção rural, distante do meio urbano. Nos dias atuais, boa parte das colônias é legalmente reconhecida, pela documentação dos projetos de assentamentos (títulos definitivos de terra), coordenados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Em “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba, ao também se incomodar com este aspecto, opta por utilizar o recurso itálico para demarcar a inquietude com o padrão toda vez que usa a palavra sujeito/s. Tentamos aqui este mesmo recurso (...), inspiradas na autora. Pois a utilização de *sujeita/s* traz o risco de remeter a uma significação da condição de sujeição. (...). Nesse sentido, ainda considerando uma das sábias opções o recurso completo de Grada [Kilomba], seguimos inspiradas nela, ao demarcar *sujeita/s* como itálico a todo o momento, mas mantendo a versão feminina da palavra. (TEIXEIRA; SILVA, 2020, p. 203).

Mediante esse contexto, delimita-se que as sujeitas da pesquisa eram professoras da Educação Básica pública acreana. Todas elas mantinham ou mantiveram contratos temporários – ou seja, jamais foram profissionais concursadas – com o município de Feijó, estado do Acre.

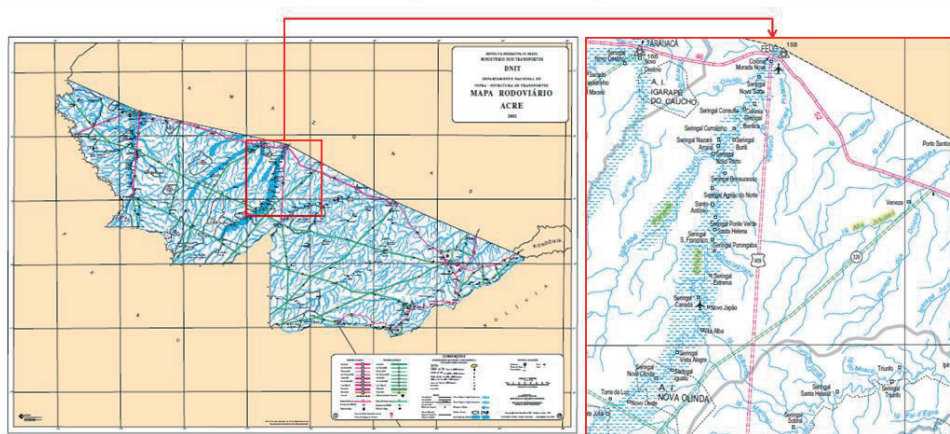
Neste sentido, é interessante indicar os locais de moradia, que tanto influenciam a conjuntura familiar mantida pela maior parte das professoras, *sujeitas* da pesquisa: elas vivem, com seus companheiros e filhos/as nas colônias, situadas no território da Amazônia Acreana, em Feijó. Este território, por sua vez, está dividido e reconhecido pela localização dos seringais – os quais nomeiam os principais Programas de Assentamento Dirigidos (PADs), coordenados pelo Incra. É importante ressaltar que a maior parte dos PADs acreanos, especialmente aqueles que foram legalizados após os anos de 1990, estão situados em regiões que não contam com transporte rodoviário. Logo, no caso de Feijó, os/as moradores/as assentados/as nessas localidades utilizam especialmente o transporte fluvial para percorrer o trajeto entre as áreas urbana e rural do município, mesmo que os seringais de residência se localizem em regiões mais próximas do meio urbano.

Para melhor compreensão de como estão apresentados os seringais em Feijó, exibe-se a Figura 1, que se apresenta em duas imagens associadas. A primeira delas, à esquerda, é o mapa do estado do Acre e a segunda imagem, à direita, é o recorte de parte do município de Feijó (demarcado pelo retângulo vermelho no mapa original), com realce para a sua hidrografia e destaque para alguns dos seringais presentes na extensão do Rio Envira. Nessas imagens, não foram identificados os seringais às margens dos outros dois rios mais importantes de Feijó: o Rio

Jurupari (que pode ser demarcado por toda a extensão do Igarapé Alta Jurupari) e o Rio Paraná do Ouro (identificado apenas como “Igarapé Paraná do Ouro”).²

É fundamental destacar também que o meio urbano se situa na porção mais ao norte do município, determinado pelo ponto onde se localiza o aeroporto regional de Feijó.

Figura 1 – O Acre e alguns rios e seringais de Feijó



Fonte: (DNIT, 2002)

É o seringal a principal designação de vida e de trabalho das sujeitas da pesquisa. Quanto as possíveis localidades das escolas onde elas lecionam, a Figura 2, cedida por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Feijó, foi afixada, em 2018, numa das paredes do prédio público que abriga a Secretaria. Ela indica a localização das escolas municipais que se mantinham abertas no ano de 2018. Nessa imagem, é fundamental observar como a maior parte das escolas estão situadas às margens dos rios, especialmente na porção sul do mapa, região mais afastada do meio urbano do município.

2 As palavras “Paraná”, “Envira” e “Alto Jurupari” estão em realce amarelo no retângulo de destaque (à direita) para melhor localização dos rios.

Figura 7 – Escolas municipais de Feijó (2018)



Fonte: (Imagem de Valéria Damasceno dos Santos, 2022)

Para o melhor entendimento de como a centralidade das *sujeitas* da pesquisa e suas decisões orientou o objetivo deste estudo, é fundamental mencionar as seções deste texto que serão apresentadas a seguir. Após a presente introdução, a seção “Metodologia” irá indicar como se deu a construção metodológica do estudo, bem como os fatores centrais que serão analisados. Em seguida, a seção “Referencial Teórico” abordará aspectos interessantes sobre o magistério feminino no Brasil, destacando estudos sobre os centros urbanos e sobre a docência no campo. Por fim, as “Considerações Finais” incitarão a necessidade de mais pesquisas sobre a relação entre o patriarcado e profissão docente, exercida por mulheres e, especialmente, sobre a cultura camponesa e suas limitações que impõem a reprodução de comportamentos repressores e opressores às mulheres amazônidas.

METODOLOGIA

O destaque mais importante, neste delineamento do estudo, é apresentá-lo como uma pesquisa qualitativa, por comportar um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelas professoras – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira se baseou na aplicação de questionários; já a segunda etapa se concentrou na produção de dados, por meio de entrevistas com uma pequena parte das *sujeitas*, selecionadas a partir das respostas apresentadas nos questionários aplicados na primeira etapa. Assim, o questionário permitiu obter dados que muito contribuíram para a identificação de todas as professoras da primeira etapa e, especialmente, para a distinção entre estas e as entrevistadas.

De antemão, indica-se que as professoras convidadas a responderem o questionário foram todas as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pelo Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), liderado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), ofertado nas dependências do Núcleo da Universidade, no município de Feijó/AC. Logo, realizou-se uma aplicação conjunta, contemplando todas as professoras (indígenas e não indígenas) do curso, reconhecendo que, em março de 2022, havia duas turmas de 5º e 6º períodos em exercício, totalizando 31 alunas (28 respondentes). Ressalta-se, que somente as professoras não indígenas foram convidadas para a etapa de entrevistas.

Na verdade, é essencial delimitar que, a partir da aplicação dos questionários, foram selecionadas as *sujeitas* de pesquisa que atenderam ao seguinte perfil: (i) professoras que ainda não têm habilitação específica para o Magistério, em Nível Técnico ou Superior; (ii) têm quatro anos ou mais de carreira; (iii) lecionaram parte ou toda a carreira docente em escolas do meio rural; e (iv) têm o curso de Pedagogia promovido pelo Parfor/UFAC como primeira Graduação.

Especificamente quanto à proposta de entrevista, destaca-se que ela possibilitou às *sujeitas* da pesquisa discorrer mais abertamente sobre o tema proposto. Assim, 10 estudantes, dentre um universo de 28 alunas, responderam ao questionário e concederam as entrevistas, dentro do perfil traçado.

Para o registro dos dados da entrevista, indica-se que foram gravadas em áudio, conforme autorização das entrevistadas e, posteriormente, transcritas. Por

fim, as respostas dadas pelas entrevistadas foram organizadas, tendo como orientadoras determinadas categorias de análise. Tanto o tratamento dos dados dos questionários quanto das entrevistas teve o suporte da técnica de análise de conteúdo, com base nos pressupostos de Bardin (2006).

Por fim, destaca-se que, para o uso dos dados das entrevistas, cada uma das entrevistadas teve sua autorização firmada, com anonimato garantido. Logo, optou-se por apresentá-las por nomes compostos. São todas Marias (acreditando que todas elas possuem a "estranha mania de ter fé na vida"³), mas cada uma delas é identificada como uma fruta comum na Amazônia brasileira, pelas singularidades que possuem como mulheres amazônidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Já se reconhece, há muito, a enorme presença feminina no Magistério brasileiro. Entretanto, é necessário reconhecer as razões que levaram as mulheres a adentrarem, seguirem, persistirem e se caracterizarem como maioria no exercício do trabalho docente. Este cenário sugere a existência de desafios na articulação entre estudos que abordem gênero feminino e docência, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O nosso interesse, aqui, é indicar aspectos centrais da feminização do Magistério no Brasil, ao apresentar fatores históricos que constituem o quase *monopólio* das mulheres na responsabilidade pela educação das crianças.

Porém, para uma compreensão mais clara das questões que envolvem o gênero feminino, partimos do pressuposto de que existem generalizações da relação pretensamente natural entre homem e mulher, que mantêm as estruturas hierárquicas da sociedade (SCOTT, 1995). Assim, apesar das discussões mais recentes oferecerem abertura sobre o assunto, a escola aparenta reproduzir e reafirmar tais estruturas, sem grandes questionamentos sobre o sexismo.

Acredita-se, igualmente, que os estudos de gênero se relacionam à construção social e histórica dos sexos, ou seja, enfatizam o caráter social e ao mesmo tempo relacional de mulheres e homens, dedicando-se à construção do feminino e do masculino (LOURO, 1992). Portanto, as questões, aqui apresentadas, buscarão

3 Verso da canção "Maria, Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant, de 1978.

a apresentação dos “posicionamentos educacionais” de ambos os sexos, considerando o contexto histórico em que são abordados.

Logo, ao se compreender a feminização do Magistério como a “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente” (COSTA, 2010, p. 1), compreende-se também que esta presença feminina na sala de aula comporta a presença masculina em outros espaços fora da escola – e também dentro dela.

Prova disso são os estudos realizados por Louro, uma das pesquisadoras mais importantes dos estudos de gênero no Brasil, cuja obra não se restringe às suas próprias produções, uma vez que ela realizou inúmeras traduções que têm a centralidade nos estudos de gênero e Educação. Portanto, suas produções e traduções colocam a questão do feminismo como importante e, muitas vezes, como protagonista, no cenário educacional. Em um de seus textos mais célebres, *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*, Louro (1992) aborda os esforços de alguns/algumas pesquisadores/as estrangeiros/as nos estudos concentrados na temática feminista:

Vários(as) estudiosos(as) já ensaiaram classificações com referência às diversas posturas teóricas que feministas e pesquisadoras têm assumido na abordagem desta temática. Lembro, por exemplo, Alison Jaggar e Paula Rothenberg (1984) que, buscando apontar as matrizes teóricas das diferentes análises sobre a opressão da mulher, identificaram as perspectivas do “conservantismo”, do “feminismo liberal”, do “marxismo tradicional”, do “feminismo radical”, do “feminismo socialista” e do “feminismo e mulheres não brancas” (*women of color*). Joan Scott (1990) também ensaia uma classificação (...). (LOURO, 1992, p. 31).

A classificação, mencionada por Louro (1992), refere-se à obra de Scott (1990). Esta autora considera que o gênero se baseia em duas proposições: a primeira indica que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; a segunda proposição afirma que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Tais proposições são analiticamente distintas, porém, são interdependentes, já que as relações sociais com base nas diferenças biológicas (de sexo) guardam a possibilidade de significar relações de poder. É nesta segunda proposição, necessária à conceituação de gênero, que Scott (1990) faz sua própria teorização sobre o assunto.

Ao definir que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (apesar de não ser a única), considera-se que é um primeiro campo no seio do qual (ou por meio do qual) o poder é articulado – o que oferece significação ao poder no Ocidente, de acordo com as tradições judaico-cristãs e islâmicas. Entre as inúmeras indicações históricas que a autora apresenta para explicitar este campo, ela cita os trabalhos de Bourdieu (1980), sobre as diferenças biológicas e suas interferências na divisão do trabalho de procriação/reprodução e, especialmente, os estudos de Foucault (1981) sobre as relações de poder e as questões de sexualidade.

A política é outro elemento que apoia a teorização de gênero desenvolvida por Scott (1995). Para ela, o gênero, na teoria política, expressa as relações entre governantes e governados – o que pressupõe o antagonismo das mulheres (governadas) à toda noção de política ou de vida pública dos homens (governantes). Assim, para escrever a história do processo político, é necessário reconhecer que:

Homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p. 93).

Ao final de seu texto, Scott defende que é necessário questionar o que está em jogo nos debates que invocam o gênero, para justificar ou explicar determinadas posições e, além disso, examinar como as percepções implícitas de gênero são apontadas.

Entre inúmeras questões, a autora deixa uma indagação essencialmente provocadora: “Houve, em algum momento, conceitos de gênero verdadeiramente igualitários sobre os quais fossem projetados ou mesmo fundados sistemas políticos?” (SCOTT, 1995, p. 93). Diante da resposta negativa à questão apresentada, compreende-se que são interrogativas como estas que farão emergir uma nova história, com perspectivas mais plausíveis para velhas questões.

É neste contexto que cabe apresentar uma velha questão: os estudos históricos sobre o domínio de determinado gênero, ou determinada classe e/ou raça em profissões específicas – como o Magistério. Porém, reconhecendo a importância da referida “velha questão”, coloca-se outra provocação: como essa relação e seus determinantes se estabelecem no meio rural?

Diante desse panorama, reconhece-se que o cenário exposto fora essencialmente consolidado no meio urbano. Neste espaço geográfico, as professoras oriundas das classes médias passaram a dar espaço às docentes das classes trabalhadoras, já em meados do século XX. Entretanto, fica a pergunta: se este movimento de mulheres das classes trabalhadoras, em se tornarem docentes, foi analisado basicamente nas cidades, como ele se estabeleceu no meio rural?

Ainda sem resposta a tal questionamento, Araújo (2010) considerou que muito pouco se sabe sobre as questões que envolvem gênero e Educação, quando o território em análise é o campo. Diante disso, a autora considera este cenário como uma omissão:

Só para se ter uma ideia do tamanho desta omissão, em agosto [de 2010], em Brasília, no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e no II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo brasileiro, apenas três dos trabalhos aprovados para apresentação abordavam gênero e nenhuma mesa abordou o tema Educação do Campo e Gênero. Em 2007, a Revista Estudos Feministas dedicou a seção Dossiê ao tema Campo e Gênero, mas, do conjunto desses textos, nenhum artigo aborda o tema em relação com a educação. Isto só confirma a ideia de que os estudos sobre Educação Rural e/ou Educação do Campo ainda não incorporaram a diversidade de abordagem que já se vê presente nos estudos sobre áreas rurais e em que relações de gênero aparecem com significativa força (...). Os raros grupos que se dedicam a estudar o tema educação e gênero, influenciados por outros grupos de vertente teórica pós-estruturalista, como os do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, quase sempre não o fazem em articulação à educação do campo. (ARAÚJO, 2010, p. 4).

Apesar de mais de 10 anos da menção feita por Araújo (2010) ainda há pouca produção no que se refere aos estudos de gênero e Educação do Campo. Entretanto, é preciso reconhecer que seguem avançando os estudos de gênero vinculados aos movimentos sociais do campo. De acordo com Boni (2015), foi após a década de 1980 que as “organizações de mulheres rurais começam a aparecer e a consolidar-se em vários estados brasileiros” (p. 132) e que agora, na segunda década do século XXI, estão cada vez mais fortalecidas pelas lutas de mulheres.

Boni relata aspectos sobre o estabelecimento do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) no Brasil, que se consolidou em 2004, pela junção de diversos movimentos e organizações de mulheres trabalhadoras rurais do Sul do País. De

acordo com uma das militantes, o termo **camponesa** foi a escolha mais apropriada, porque foi o mais identitário do movimento.

(...) camponesa é toda aquela que produz a comida, o alimento para o autossustento, porque nós não gostamos do termo subsistência porque parece que nós temos que subsistir, nós queremos o autossustento e a renda. E a renda suficiente pra quê? Para ter cultura, pra ter lazer, pra ter educação, nesse sentido. (...) A luta pela igualdade, a solidariedade que existe entre nós, o cuidado que a gente tem com a natureza, com as sementes, com a água, com a nossa própria vida (...) é uma identidade nossa, a diversidade de produção... Basta olhar o que a gente trouxe (para o encontro), basta olhar a nossa comida, basta olhar nosso dia a dia. A riqueza, a diversidade, o resgate do que muitas vezes foi perdido da produção de alimentos. (...) O cuidado com a horta, com o pomar, com o jardim, a casa, as plantas medicinais, vejam nossa identidade, gente, não é, companheiras?! Isso tudo nos identifica! (COLETT, 2010 *apud* BONI, 2015, p. 141).

Entretanto, além dos movimentos sociais, pouco foi encontrado sobre as mulheres, não necessariamente projetadas por esses movimentos, e suas relações com a vida nesse território. Ao contrário: o contexto de opressão/repressão feminina no meio rural é legitimamente ressaltado no *Dicionário da Educação do Campo*, quando Tardin (2012), ao caracterizar a **Cultura Camponesa**, registra:

A magnitude e a complexidade de seu que fazer exigem das mulheres amplos conhecimentos e habilidades vistos como obrigações de uma boa mulher e como ajuda ao companheiro. É um contexto secularmente opressor e repressor no qual a relevância dos seus afazeres e a dignidade do seu ser em geral não alcançam o devido reconhecimento, seja no interior da família ou no âmbito social. (...). A dominação patriarcal erguida e sustentada por milênios se materializa em cada período histórico de diferentes maneiras, expressando-se na divisão sexual e social do trabalho, e é reforçada diferentemente pelas distintas formas de consciência social, nas quais as concepções do sagrado e as religiões vão exercer destacada influência. (TARDIN, 2012, p. 184).

É neste contexto que Araújo (2010) resgata alguns estudos sobre a associação entre a mulher e o território do campo, expondo o protagonismo delas com o rompimento de (algumas) barreiras opressoras. É bem verdade que esta condição aparece, geralmente, desassociada dos espaços educacionais. Mesmo assim,

Araújo reconhece que estes estudos “têm provocado mudanças e revelado que os espaços brasileiros não são iguais em toda a sua extensão territorial” (ARAÚJO, 2010, p. 5).

Este pode ser considerado como um importante passo para que as pesquisas sobre gênero e Educação do Campo se fortaleçam. Em suas pesquisas, a autora constatou que os estudos que envolvem a condição feminina e a luta de mulheres na defesa e na proteção de espaços não urbanos (especialmente na Amazônia), trazem uma pluralidade grande de análises, com vivências muito diferentes, o que pressupõe que as mulheres do território do campo não são uma categoria homogênea de análise.

(...) é preciso compreender a pluralidade de vidas vividas por grupos de mulheres nessas realidades, de analisar em que medida ela, esta pluralidade, pode indicar para onde estamos indo, o que é preciso fazer para garantir a memória dessas vidas e como é possível intervir na realidade, especialmente nas políticas de Educação, de modo a viabilizar condições mais favoráveis às mulheres, especificamente às mulheres ribeirinhas do Norte do Brasil. Isto pressupõe, grosso modo, que a mulher professora ribeirinha tem história e que esta pode explicar (e muito) as práticas por ela veiculadas. Mais: pode esclarecer a relação que a história social da Amazônia tem com essa história particular e (des)tecer toda uma teia de inter-relação entre história cultural e Educação. (ARAÚJO, 2010, p. 6).

Assim, Araújo (2010) apresenta seu próprio estudo – *Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém*, desenvolvido com 32 professoras do arquipélago de Guajará, em Belém/PA, identificado pela autora como as *ilhas de Belém*. Essas docentes lecionavam em algumas das 14 escolas registradas nas ilhas, que se localizavam no entorno da capital do Pará.

De acordo com a autora, os dados produzidos na pesquisa indicaram que as professoras entrevistadas eram em sua maioria:

Do conjunto dessas professoras, há as que tiveram que passar por muitas dificuldades para conseguirem concluir seus cursos médios em magistérios ou mesmo cursar Pedagogia em uma universidade particular. Há casos de professoras que chegaram a morar em “casas de família”, realizando serviços domésticos, para conseguir finalizar os estudos. Assim, a infância e juventude vividas por essas professoras são marcadas, em muitos casos, por experiências de superação, luta e resistência. (ARAÚJO, 2010, p. 8).

No contexto do trabalho docente, as professoras participantes desse estudo tinham entre três e 20 anos de carreira, e não eram concursadas, principalmente porque não tinham sido aprovadas anteriormente. Esta situação as deixava sujeitas às imposições do Poder público.

Apesar de muitas terem desejado ingressar em outras profissões, as professoras, principalmente as nascidas nas ilhas, disseram gostar de lecionar e consideraram o Magistério como uma “profissão muito dignificante”, reconhecendo a necessidade social da docência e, igualmente, a necessidade que elas próprias têm da renda, advinda do trabalho docente, sendo fundamental “à manutenção do equilíbrio financeiro familiar” (ARAÚJO, 2010, p. 9).

Todo este contexto profissional e, especialmente, social não pode ser desconsiderado nas análises sobre a Educação do Campo, uma vez que a história das professoras ribeirinhas diz muito sobre a Educação nas suas comunidades, sobre as instituições escolares em que trabalham e todo o sistema que se articula em torno delas e a partir delas. Assim, reconhece-se que a “Educação e seus sujeitos, como a professora, são necessários para a compreensão da formação cultural das sociedades amazônicas, com seus grupos humanos diversos” (ARAÚJO, 2010, p. 9).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender melhor como o designo de “acompanhar o companheiro” atua sobre a vida das sujeitas da pesquisa, é fundamental apresentar aspectos sobre a formação das professoras entrevistadas. Sobre a realização e conclusão da Educação Básica, esclarece-se que todas frequentaram escolas no meio rural em algum período ou em todos os anos que compreendem o Ensino Fundamental I, sendo que nove estudaram em algum momento na multissérie. Apenas Maria Buriti ingressou e concluiu esta etapa em escola seriada no meio rural, prosseguindo no Ensino Fundamental II e em todo o Ensino Médio no meio urbano.

Maria Buriti oferece o único exemplo de uma trajetória sem interrupções na Educação Básica. Todas as demais entrevistadas interromperam seus estudos em algum momento do percurso de escolarização. Tais interrupções são quase sempre justificadas por demandas familiares, como a necessidade de auxiliar a família nos cuidados com irmãos e irmãs; adoecimento de familiares; apoio em afazeres e cuidados com a colônia; nascimento de filhos/as e também a nova residência estabelecida pelo companheiro. Esse cenário evidencia que há inúmeras injunções

e dificuldades que contribuem para a não garantia do direito à Educação, sobretudo para homens e, em especial, mulheres de camadas populares.

Destaca-se ainda que a maioria das entrevistadas realizou parte (ou todo) Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio em programas de EJA, mais acelerados e com menos recursos pedagógicos, exceto Maria Buriti e Maria Graviola. Esse panorama fora evidenciado também na pesquisa de Martins (2015), realizada na Amazônia Acreana, em sua porção juruaense (município de Cruzeiro do Sul e demais cidades banhadas pelo Rio Juruá).

Os sujeitos que necessitam da EJA nos espaços rurais são, geralmente, pessoas adultas que já constituíram famílias ou jovens que não conseguiram se inserir no processo escolar formal por motivos variados, como a não oferta de escolarização nos seringais, o distanciamento das escolas, a falta de transporte para ir à escola e, principalmente, a necessidade dos trabalhos cotidianos de caça, pesca e agricultura, que garantem a sobrevivência da família (MARTINS, 2015, p. 156).

Em relação ao território de atuação na docência, a maioria lecionou somente no meio rural de Feijó. Três delas chegaram a lecionar na mesma escola onde estudaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (multissérie). A maioria das entrevistadas residiu nas dependências das escolas, em que estiveram lotadas, em algum momento de suas carreiras docentes. Com isso, reconhece-se que, apesar das inúmeras agruras enfrentadas pelas docentes, a condição de trabalhar e viver na escola é algo corriqueiro na Amazônia Acreana (LIMA, 2012; SANTOS, 2015). Portanto, esta organização de moradia e trabalho conjugados é algo bem aceito pelas famílias, pelos/as demais docentes e, em especial, pelas próprias professoras e seus companheiros.

Apenas as entrevistadas que vivem no meio urbano tinham a intenção de obter contratos para lecionar em escolas desse território. As oito professoras restantes, residentes no meio rural, não pestanejaram em afirmar o desejo de viver e lecionar no campo. Até mesmo Maria Ingá, cujo companheiro tem uma casa e um comércio no meio urbano de Feijó, relatou o anseio de se manter como professora no meio rural, independentemente da distância que a escola de trabalho/moradia esteja do meio urbano. Portanto, esta postura parece influenciada, em parte, pela história pregressa das entrevistadas, por terem nascido, crescido e permanecido no meio rural. Porém, há um aspecto de fortíssima influência para o desejo de se

manterem no campo: a forma como elas encaram a maternidade e, principalmente, o matrimônio.

Apenas Maria Tucumã vive no seringal onde nasceu, uma vez que seu companheiro sempre viveu e têm sua colônia neste mesmo local. As demais entrevistadas ingressaram/prosseguiram no Magistério (ou, ainda, realizaram seus estudos) em seringais diferentes, de onde viviam inicialmente – uma das justificativas para a mudança de residência, apresentada por nove entrevistadas, tem uma raiz patriarcal muito forte: “acompanhar o companheiro”.

No cenário do meio rural, reconhece-se a importância de se discutir as repercussões do patriarcado na vida das mulheres – e, portanto, também na vida das professoras deste território. Elas ainda obedecem a um “sistema de relação de base patriarcal, já que o próprio Estado ainda não proporciona a essas mulheres as possibilidades para maior autonomia em suas relações sociais” (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 838).

Houve professoras que ingressaram na docência principalmente por influência de seus companheiros – e para, então, acompanhá-los em uma nova residência. Outras prosseguiram na docência, em localidades diferentes daquelas onde residiam em princípio, diante da decisão de seus companheiros de viver em outro lugar. Houve, ainda, duas entrevistadas que necessitaram interromper os estudos, porque seus companheiros decidiram se mudar.

Como exemplo mais ilustrativo desta realidade, há as vivências de Maria Graviola, as quais nomeiam o título deste estudo. Ela se mudou de residência, em 2022, somente pela necessidade de viver ao lado do companheiro, mesmo que isso significasse não lecionar. Sua justificativa: ***“Porque o mais importante é eu estar junto dele! (...) Se não der certo [prosseguir na docência], é ruim. Mas, eu tenho que ficar com ele [companheiro] porque eu casei. (...) Eu? Eu amo dar aula! Mas, se eu casei, então eu tenho que pensar nele [companheiro] primeiro.”***

Tal contexto revela que essas mulheres foram conduzidas por um mesmo fio: sob a pressão dos valores culturais vigentes, elas priorizaram estar ao lado de seus companheiros, mesmo que isso implicasse adaptar ou interromper seus percursos de estudo/trabalho (BEZERRA; VIEIRA, 2013). Para elas, acompanhar o companheiro é imperativo, pois casar significa estar junto, inclusive geograficamente (DUARTE, 2015).

O imperativo de permanecer ao lado do companheiro vem acompanhado do propósito de manter a família unida. Logo, várias entrevistadas adaptaram seus

percursos para estarem ao lado de filhos/as (menores de 12 anos). Prova disso é que a escola já foi local de trabalho e residência para algumas delas, seus companheiros e filhos/as. Assim, esses/as filhos/as tinham suas próprias mães como professoras. Este panorama permite afirmar que o trabalho docente, nestes casos, pode ser considerado um potencializador no convívio das professoras com filhos e filhas.

Ainda sobre a moradia das professoras, observa-se que a maioria das entrevistadas vivia em suas próprias colônias ou na casa de familiares (seus ou de seus companheiros) à época da entrevista – e assim pretendiam continuar. Com isso, as entrevistadas que não conseguiram (ou não conseguiriam, em 2022) renovar seus contratos de trabalho, não pretendiam lecionar em escolas mais distantes de suas comunidades. Mais uma vez, este cenário reforça a importância da manutenção da estrutura patriarcal familiar para estas mulheres: se a família é a maior prioridade, o trabalho remunerado é um coadjuvante indiscutível.

Porém, mesmo ocupando um lugar coadjuvante (quando comparado à família), o trabalho remunerado é essencialmente importante à maioria das entrevistadas. É bem verdade que algumas delas mencionaram que, pelo fato de os companheiros terem uma renda maior, elas poderiam se satisfazer com uma menor remuneração (LOURO, 1989) – apesar de perceberem seus salários como muito baixos e incoerentes a todo o trabalho docente que desempenham.

A mencionada renda dos companheiros das entrevistadas é, geralmente, advinda da produção rural, seja de maneira direta (como colonos) ou indireta (como diaristas). Mesmo trabalhando arduamente, junto com seus companheiros, nos inúmeros afazeres de suas colônias, as entrevistadas não se identificaram como trabalhadoras rurais – exceto Maria Cupuaçu, que se declarou (no questionário e na entrevista) como agricultora.

Novamente, o patriarcado se destaca na vida destas mulheres: mesmo com a sobrecarga do trabalho docente, do cuidado que dedicam às suas famílias e das múltiplas tarefas que desenvolvem em suas colônias, suas atividades não são valorizadas. Se o trabalho (remunerado ou não) exercido pelas mulheres ainda é tido como mera ajuda ao companheiro, é previsível que o patriarcado prossiga forte e sustentado pelos homens e pelas mulheres amazônidas, sem grandes questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o presente estudo alcançou seu objetivo em identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável. Tais decisões foram consideradas e contextualizadas às suas condições de vida e aos aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó/AC.

Verificou-se um panorama essencialmente patriarcal, o qual imprimiu vivências de silenciamento na vida das sujeitas da pesquisa, o que certamente se reproduz em todo o meio rural. O patriarcado é a marca sobrecarregada do cotidiano dessas mulheres; entretanto, essa sobrecarga é vista apenas como obrigações cumpridas por uma boa esposa e como ajuda ao companheiro (TARDIN, 2012).

Foi possível perceber que a migração das mulheres é determinada por seus companheiros – ou seja, o patriarcado as condicionou a migrar, sob as deliberações de seus companheiros, no território acreano. Esse contexto repercute em interrupções da escolarização básica, necessidade de ingresso na profissão docente e/ou abandono das atividades laborais em benefício dos cuidados com a família.

Essa conjuntura permitiu às professoras se caracterizassem como mulheres fortes e decididas, que assumiram a decisão que elas perceberam como “escolha certa”: priorizar a família – em detrimento da escolarização e/ou da carreira profissional. Esse cenário nos leva a acreditar fortemente na necessidade de mais pesquisas sobre a relação entre o patriarcado e a profissão docente, exercida por mulheres, com o devido recorte dado à Cultura Camponesa.

Por fim, mesmo reconhecendo que a Cultura Camponesa impõe enormes limitações e reproduz, sem grandes questionamentos, comportamentos repressores e opressores às mulheres amazônida, acredita-se que ela não é imutável. Portanto, novamente, expressa-se a crença na necessidade de mais estudos que ofereçam credibilidade ao protagonismo feminino e que, então, mais mulheres amazônidas possam assumir decisões guiadas por seus próprios desejos, sem o imperativo de seus companheiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças na região de ilhas de Belém. *In: 33ª Reunião Anual da Anped*,

2010, pp. 1-14. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEZERRA, Sirlene Aparecida Carvalho; VIEIRA, Adriane. Dilemas e desafios vividos por mulheres que migraram em função do trabalho do cônjuge. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo/SP, v. 14, n. 6, Edição Especial, pp. 216-243, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/>. Acesso em: 12 set. 2022.

BONI, Valdete. O conceito clássico de campesinato e o movimento de mulheres camponesas. **Raízes**, Campina Grande/PB, v. 35, n.1, pp.132-146, 2015. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php>. Acesso em: 15 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Editions de Minuit, 1980.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do Magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2010. Disponível em: www.gestrado.net.br/pdf/5.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

DUARTE, Daniele Almeida **(Des)encontros trabalho-família**: narrativas de familiares de trabalhadores migrantes do setor de produção de energia hidrelétrica. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2015.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 43, n. 3, pp. 833-846, 2017.

FOUCAULT, Michael. **The history of sexuality**, v.1, Introduction. Nova York: Vintage, 1981.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivências**: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. 2012. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, v. 6, pp. 53-67, 1992.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá**: a pedagogia das águas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PN, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do Campo no estado do Acre**: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PN, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 20, n.2, pp.71-99, 1995.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ: Expressão Popular, pp. 178-186, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; SILVA, Caroline Rodrigues. As artes de fazer cotidianas de trabalhadoras domésticas inseridas em micro dimensões organizativas da vida. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 56, n. 2, pp. 202-216, 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.002

A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL: A VISÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL

MARIA VALÉRIA PAREJA CREDIDIO FREIRE ALVES

Doutoranda em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, Universidade Aberta de Portugal. valeria.credidio@lais.huol.ufrn.br

CRISTINA PEREIRA VIEIRA

Professora Doutora da base de Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, da Universidade Aberta de Portugal, cristina.vieira@uab.pt

ELOIZA GOMES DE OLIVEIRA

Professora Doutora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, eloizagomes@hotmail.com

RESUMO

Este é um recorte da tese de doutorado A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE PARA A PREVENÇÃO DA SÍFILIS: UM OLHAR DOS e DAS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE NATAL (RN)/ BRASIL, do programa de Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, da Universidade Aberta de Portugal. O doutorado foi realizado em uma parceria entre a instituição portuguesa e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS/UFRN), como parte integrante do Projeto “Sífilis Não”, tendo, entre outros atores, a atuação direta do Ministério da Saúde do Brasil e da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS). Desde 2016, o Brasil vive uma pandemia de sífilis, reconhecida oficialmente pelo governo federal. Esse reconhecimento teve como base a alta nos casos de sífilis adquirida (quando transmitida entre parceiros sexuais), a sífilis em gestante e a sífilis congênita (quanto o bebê é contaminado pela mãe durante a gestação ou o parto). Diante do aumento de casos e do reconhecimento oficial, iniciaram-se uma série de ações, direcionadas para comunicação e educação, com o objetivo de alertar e conscientizar a população quanto às consequências da sífilis, mas sobretudo, quanto a possibilidade de prevenção, testagem e cura. Neste contexto, a escola cumpre

um papel fundamental, como um ambiente propício à troca de conhecimentos e experiências entre adolescentes, tendo o professor como mediador. A pesquisa realizada durante o processo de doutoramento teve como objetivos analisar o conhecimento expressado pelos e pelas docentes em relação à sexualidade e comportamento de seus estudantes; conhecer a percepção dos e das docentes em relação à sexualidade, nomeadamente no que diz respeito à prevenção da gravidez precoce e ao enfrentamento à sífilis, e identificar a necessidade de formação para os e as docentes na área de educação integral em sexualidade.

Palavras-chaves: sífilis, adolescentes, educação, formação, professores

APRESENTAÇÃO

Este é um recorte da tese de doutorado A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM SEXUALIDADE PARA A PREVENÇÃO DA SÍFILIS: UM OLHAR DOS e DAS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE NATAL (RN)/ BRASIL, do programa de Sustentabilidade Social e Desenvolvimento, da Universidade Aberta de Portugal. O doutorado foi realizado em uma parceria entre a instituição portuguesa e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS/UFRN), como parte integrante do Projeto “Sífilis Não”, tendo, entre outros atores, a atuação direta do Ministério da Saúde do Brasil e da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS).

Desde 2016, o Brasil vive uma pandemia de sífilis, reconhecida oficialmente pelo governo federal. Esse reconhecimento teve como base a alta nos casos de sífilis adquirida (quando transmitida entre parceiros sexuais), a sífilis em gestante e a sífilis congênita (quanto o bebê é contaminado pela mãe durante a gestação ou o parto).

Entre os adolescentes esse aumento também foi constatado. Dados obtidos durante indicam o crescimento dos casos de sífilis entre meninas com idades variando entre 11 e 15 anos, focado na diminuição do número de infecções causadas pela sífilis. De acordo com o levantamento realizado junto ao SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação em Saúde, do Governo Federal do Brasil, apenas no ano de 2017, período em que foi lançado o projeto, foram notificados 608 casos de sífilis congênita em todo o Brasil em crianças cuja progenitora tem entre os 10 e os 14 anos. No entanto, esses dados sobem para mais de 12 mil casos quando a faixa etária da progenitora passa para 15 a 19 anos, conforme demonstrado na Tabela 1.1

Tabela 1.1 - Dados sobre a faixa etária materna de mulheres diagnosticadas com sífilis congênita

Sífilis em Gestantes de acordo com a faixa etária materna										
Faixa Etária/Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
10 a 14 anos	88	110	162	203	261	328	370	446	514	608
15 a 19 anos	1.318	1.648	2,109	3.093	3968	5.352	6.983	8.522	9.903	12.724

Boletim divulgado pelo Ministério da Saúde em 2021, confirmam a tendência de crescimento dos casos em gestantes ainda adolescentes. O documento demonstra um percentual significativo de mulheres grávidas, diagnosticadas com sífilis, no Brasil. Considerando o ano de 2020, o país registrou que 56,4% das gestantes diagnosticadas com sífilis encontravam-se na faixa etária de 20 a 29 anos. Outros 23,3% das mulheres estavam na faixa etária entre 15 a 19 anos. Já entre as mulheres mais velhas, de 30 a 39 anos, o percentual girou em torno de 17%. Em números absolutos, foi, também, registrada uma mudança de comportamento entre os anos de 2019 e 2020, conforme demonstrado na Tabela 1.2.

Tabela: 1.2: Casos de sífilis em gestantes registrados nos Brasil, entre adolescentes

Faixa etária/Período	2019	2020	2021
de 10 a 14 anos	644	620	250
de 15 a 19 anos	14.895	14.329	5.947

Fonte: SVS (2021).

O crescimento significativo no registro de sífilis em gestantes, no intervalo das faixas etárias, nos leva a refletir sobre a qualidade da informação que é transmitida para essa adolescente, durante o seu período de formação escolar. Informações sobre seu corpo, a saúde reprodutiva e o acesso aos cuidados básicos durante a relação sexual.

Diante do aumento de casos e do reconhecimento oficial, iniciaram-se uma série de ações, direcionadas para comunicação e educação, com o objetivo de alertar e conscientizar a população quanto às consequências da sífilis, mas sobretudo, quanto a possibilidade de prevenção, testagem e cura.

Neste contexto, a escola cumpre um papel fundamental, como um ambiente propício à troca de conhecimentos e experiências entre adolescentes, tendo o professor como mediador. A pesquisa realizada durante o processo de doutoramento teve como objetivos analisar o conhecimento expressado pelos e pelas docentes em relação à sexualidade e comportamento de seus estudantes; conhecer a percepção dos e das docentes em relação à sexualidade, nomeadamente no que diz respeito à prevenção da gravidez precoce e ao enfrentamento à sífilis, e identificar a necessidade de formação para os e as docentes na área de educação integral em sexualidade.

A escola tem um papel influenciador quanto ao comportamento dos adolescentes, de maneira geral, e no tocante às questões da sexualidade, também. Passando parte importante de seus dias no ambiente escolar, desde a infância, quando participam das atividades desenvolvidas na primeira fase escolar, denominada como educação infantil, a criança começa a entender e vivenciar a sua sexualidade. Essa vivência perpassa pelos próprios direitos propostos para a educação infantil que, de acordo com o Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), entre os direitos de desenvolvimento e aprendizagem que precisam ser garantidos estão “expressar” e “conhecer-se”. Na adolescência, as manifestações e transformações se tornam maiores e mais evidentes, com o próprio desenvolvimento corporal e hormonal, marcando a entrada na puberdade.

Mesmo na atualidade, com a diversidade de informações que se pode encontrar nos meios digitais, a escola é um ambiente propício para que o jovem tenha acesso a informações sobre sexualidade e que possa discutir as mesmas. “O ambiente escolar conta com grande variedade de experiências e opiniões, onde os alunos estabelecem relações que lhes permitem descobrir e conhecer aspectos da sua sexualidade e a dos outros” (Miranda et al., 2015, p. 7).

Para os autores, a escola é um dos locais indicados para discussões sobre sexualidade humana, em aulas e debates direcionados para este tema. Para eles essas atividades, orientadas e acompanhadas por professores, precisam ter objetivos claramente definidos, embasados por uma literatura especializada, proporcionando aos estudantes a oportunidade de receberem informações, esclarecerem suas dúvidas e repensarem seus tabus, mitos, atitudes diretamente ligadas à sexualidade. E nessas discussões devem ser abordados temas como gravidez precoce, infecções sexuais transmissíveis, relacionamento afetivo-sexual com pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto, autoerotismo, virgindade, direitos humanos e direitos sexuais (Miranda et al., 2015, p. 3).

A discussão do tema na escola se mostra relevante pelo momento em que o adolescente atravessa, com a chegada da puberdade e a manifestação da sexualidade de cada um, revelando desejos e novas necessidades de relacionamentos interpessoais. Sendo assim, o sexo passa a ser fator de preocupação e curiosidade por parte do adolescente. Serra & Ruzany (2018) argumentam que, diante da possibilidade de se unir o ambiente escolar ao contexto de sexualidade é fundamental que se leve em conta os valores, atitudes, hábitos e comportamentos em processo de formação e solidificação do indivíduo. (Serra & Ruzany, 2018.)

METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos previamente traçados, optou-se por se promover uma pesquisa qualitativa. Essa escolha deveu-se ao fato de estar trabalhando com um tema de impacto e importância social e da necessidade de realizar um levantamento sobre o conhecimento de um grupo específico de profissionais, no caso, os professores do ensino fundamental, anos finais, da cidade do Natal. Oliveira, Leite Filho & Rodrigues (2007, p. 2) para reforçar a importância da pesquisa qualitativa. De acordo com os autores, “os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social”. Godoy (1995) reforça a importância da pesquisa qualitativa para a investigação de um fenômeno ser melhor compreendido no contexto que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar “o fenômeno” em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (p. 21).

Com esse olhar sobre a pesquisa e por necessitar de uma comunicação interativa entre pesquisador e professores, optamos por utilizar, como ferramenta, a organização de grupos focais, como técnica de investigação qualitativa “comprometida com a abordagem metacientífica compreensivista”, conforme caracterizou Gondim (2002). Morgan (1997) e Kitzinger (2000) ressaltam aspectos do grupo focal, enquanto pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas grupais, baseadas na comunicação e interação. A cargo do pesquisador fica a escolha de tópicos específicos a serem trabalhados, havendo o detalhamento de um tópico específico. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Ainda de acordo com os autores citados, o grupo focal, preferencialmente, é aplicado em pesquisas exploratórias ou avaliativas, associando técnicas de entrevistas e observação dos integrantes do grupo (Morgan, 1997). Desta forma, ao reunir pensamentos de uma pessoa ou grupo(s) [grupos focais], elaboram-se conhecimentos que auxiliarão na proposição e solução aos problemas de pesquisa (Ludke & André, 2014).

A escolha pela metodologia citada também foi embasada nos conceitos de Gaskell & Bauer (2002), quando o autor afirma que os grupos focais propiciam uma

maior possibilidade de desenvolvimento de um debate aberto com a abordagem de um tema que desperte o interesse de todos os participantes. Para Bomfim (2009), a vantagem de se desenvolver uma pesquisa por meio de grupo focal é ter a possibilidade de analisar, não somente as questões que estão sendo colocadas, mas os fatores que interferem no processo de debate entre os participantes dos grupos focais. Outro aspecto fundamental da metodologia é a sinergia entre os participantes, por meio da troca de experiência, oportunizando a mudança de opinião sobre os temas discutidos. Conforme exposto por Vieira (2012), os grupos focais proporcionam interações entre os participantes, facilitando "...a compreensão das diferentes vivências, percepções e racionalidades (...) obtendo informações em profundidade".

Quanto à composição dos grupos focais, pode-se encontrar algumas variações entre os autores. Para Pizzol (2004) o número de participantes pode variar entre seis e quinze, por tanto que permita a participação de todos e que as discussões sejam adequadas ao tema proposto. No entanto, o próprio autor ressalta que o tamanho ideal do grupo focal é aquele em que todos os membros possam participar efetivamente, promovendo uma discussão adequada. (Pizzol, 2004).

A metodologia foi a mesma utilizada para os três grupos focais. Por meio de slides, foram apresentados dados levantados durante o processo de pesquisa, envolvendo questões de sexualidade dos adolescentes, uso de preservativos e ainda informações referentes à sífilis, para a faixa etária dos alunos. Também foram apresentados dados compilados pelos pesquisadores do Projeto "Sífilis Não", além de demonstrar algumas das ações colocadas em prática, por meio de campanhas de comunicação e educação para a saúde.

Durante os contatos para a realização dos grupos focais desenvolvidos para a pesquisa em questão, o que mais foi percebido foi essa vontade de fazer. De fazer diferente. De mudar situações. De passar pelos obstáculos. De vencer barreiras. De transformar vidas. Conforme coloca Paulo Freire, (2013, p. 45) "o que importe, na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem."

Ao todo participaram dos grupos focais 20 professores, sendo 5 homens e 15 mulheres. Essa diferença entre homens e mulheres pode se justificar pela composição do magistério no Brasil, quem conta com 96% de professoras na educação infantil, havendo uma diminuição nas demais etapas, mas, ainda, mantendo-se como maioria.

RESULTADOS

Ao iniciar o trabalho com os grupos focais, houve a preocupação de contextualizar cada uma das informações apresentadas. Informações essas todas coletadas durante o processo de pesquisa e levantamento de dados para a construção deste trabalho e, em sua grande maioria, já apresentados durante essa escrita.

Aqui, um recorte da fala dos professores e professoras, revelando o cotidiano de sala de aula e a vivência que o e a docente tem com seus estudantes. Importante ressaltar que essas falas revelam a visão desses profissionais, que exercem importante influência na vida de seus alunos. A fala dos professores está identificada com um código, conforme o exemplo, G2:M:52:ED.FÍS, sendo G, referente ao número do grupo; M, referente ao gênero do entrevistado, o numeral referente a idade e a última informação referente à área de atuação.

Entre os temas aqui recortados estão a iniciação sexual dos adolescentes, o uso do preservativo e a formação docente para a abordagem de temas relacionados.

Iniciamos os três grupos focais com a discussão sobre a idade de iniciação sexual entre adolescentes no Brasil. Entre os professores e professoras participantes dos três grupos não houve surpresa, havendo até uma certa naturalização do fato. A idade média de 13 anos, para eles, é o que se vê em quase todas as turmas do ensino fundamental. Importante ressaltar que os professores sempre ligam a atividade sexual à gravidez. Em quase todas as falas encontramos referências às alunas grávidas em sala de aula.

“Não me assustam (os dados) porque é visível os relatos dos alunos.. Talvez pela atividade da educação física, é mais comum eles se expressarem, por meio da dança, dos gestos, imitando o ato sexual.(...)” (G2:M:52:ED.FÍS)

A percepção dos professores é confirmada pelos dados levantados na última Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – PeNSE/IBGE, de 2019, que apontam para que 35,4% dos estudantes, de 13 a 17 anos, já tiveram relação sexual pelo menos uma vez. Entre os meninos, o percentual é de 39,9% e entre as meninas, de 31%. O levantamento também aponta que 36,6% dos adolescentes tiveram a sua primeira experiência sexual completa antes dos 13 anos, confirmando o comportamento já adotado em anos anteriores.

Quanto a iniciação sexual das meninas, os professores se posicionam de forma diferente. Uma das entrevistas foi enfática em afirmar que há um movimento

forte, por parte das meninas, em iniciar a vida sexual cada vez mais cedo. Para os docentes, que são ratificados por autores, como Brêtas et al. (2011), a influência dos amigos e pares surge como um dos principais pontos a serem levantados pelos entrevistados. Os autores confirmam que 31% das meninas preferem se aconselhar com os colegas, tendo os como fontes confiáveis de informação e auxiliando em suas tomadas de decisão. Essa influência passa por conversar, troca de experiências vivenciadas, exemplos, e muitas vezes, aderir a comportamentos para ser aceita em determinados grupos de amigos.

“Mas será que elas fizeram essa opção ou foram levadas a isso? Tem muita pressão do namorado e até das amigas. Aquela coisa de ‘eu já fiz. Você não vai fazer?’” (G3:M:41:GEO)

“É o comportamento que a gente percebe aqui na escola. Elas mudam. Deixam de ser meninas para terem outros interesses. (G3:M:41:GEO)

Essa perspectiva dos participantes dos grupos focais é confirmada por Cano et al. (2000) e Maia et al. (2006) confirmam a perspectiva dos professores quanto à influência dos meios de comunicação no comportamento do adolescente, no tocante ao desenvolvimento de sua sexualidade. Os autores citam que os meios de comunicação têm influência relevante na vida do adolescente, na formação de seu caráter e dos valores morais.

Quanto à influência exercida pelos amigos, conforme já exposto neste trabalho, Brêtas et al. (2011) confirma que 31% das meninas preferem se aconselhar com os colegas, tendo os como fontes confiáveis de informação e auxiliando em suas tomadas de decisão.

Já para os meninos, os professores percebem a iniciação sexual e a descoberta da sexualidade de forma mais natural, porém com falas que demonstram o machismo existente. A informação que foi apresentada para os grupos diz respeito ao percentual de adolescentes que não usam nenhum tipo de proteção em sua mais recente relação sexual. Esse percentual gira em torno de 20%. Ao mesmo tempo, entre esse grupo de adolescentes pesquisados, foi levantado que 26% dos meninos, antes dos 13 anos, já haviam tido mais de três parceiros sexuais. De acordo com a PeNSE (2019), 44,7% dos meninos tiveram a sua primeira experiência antes dos 13 anos, enquanto entre as meninas, o percentual foi de 37,4%.

Contudo há também na fala de uma professora um certo entendimento que indica a obrigatoriedade do menino ter experiências sexuais. Conforme já foi

apontado neste trabalho, a idade em que ocorre a primeira relação sexual vem diminuindo e, conseqüentemente, a atividade sexual aumentando. No entanto, conforme foi comprovado pelos levantamentos de dados realizados durante a pesquisa e pode ser observado durante os grupos focais, esse comportamento é mais bem aceito pela sociedade, quando se fala do comportamento dos meninos. Rebello (2007) explica essa situação e ressalta que há uma dupla moral sexual, onde ficam determinadas como “normas e expectativas sociais em relação à idade e circunstâncias adequadas para as primeiras práticas sexuais, que diferenciam homens e mulheres.

“O menino tem o aval da família. Ele tem quase que a obrigação de ter as suas experiências. A gente percebe isso nas conversas como também nas atitudes deles, em sala de aula” (G1:M:53:MAT)

Neste sentido, percebemos que o posicionamento expressado pelos professores é justificado por estudos direcionados à sexualidade e à igualdade de gênero. Biroli (2018, p. 139) enfatiza que “historicamente, as desigualdades entre homens e mulheres, assim como as de classe, raça e sexualidade, foram subsumidas na abordagem dos direitos de liberdade e da autonomia, sem que fossem problematizadas”. Para a autora, o resultado dessa não discussão social é a falta de igualdade e oportunidades, sem levar em conta os direitos individuais de todas as pessoas, especialmente para as mulheres.

Diante da iniciação sexual, a necessidade de proteção se faz urgente. Dado levantados durante a pesquisa bibliográfica aponta o uso da camisinha durante o ato sexual. No entanto, essa não é uma percepção dos professores “Eles não sabem usar” (G3:M:41:GEO).

Por outro lado, no mesmo grupo, pontos de vista sobre o mesmo cenário foram colocados. Cenários que apontam para uma certa facilidade em utilizar os preservativos, tendo-os sempre disponíveis para uma possível utilização. A fala dos professores também demonstra que o adolescente, principalmente o menino, tem facilidade para concretizar o ato sexual em casa, em momento de ausência dos pais ou responsáveis. Mota et al. (2022) destaca que, em 96,1% dos arranjos familiares no Brasil, os pais são as pessoas mais próximas ao adolescente, propiciadores da educação no âmbito da educação moral, influenciando diretamente no comportamento dos adolescentes. Os autores ainda afirmam que impedir o início da vida sexual precoce entre os adolescentes se tornou uma tarefa difícil, mas a relação de liberdade entre a família é fundamental para os adolescentes estejam mais

preparados e confiantes para discutir as informações que circundam as práticas sexuais, sem medo de serem reprimidos ou sobre alguma tipo de punição.

O relato dos professores expõe a falta de informação, por parte dos adolescentes, quanto ao uso da camisinha, fortalecendo a importância de uma formação, cada vez mais centrada, em métodos de proteção. Essa corrente de pensamento corresponde ao que vem sendo percebido em diversas pesquisas realizadas no Brasil, enfatizando, a falta de informação como um dos principais obstáculos a serem vencidos pelo adolescente, tanto no manuseio e como no descarte.

Uma das consequências do não uso ou uso errado da camisinha são as infecções sexualmente transmissíveis, com destaque para a sífilis. Levantamentos apontam para um aumento crescente no número de casos da infecção sexualmente transmissível. Vale uma ressalva: em dois grupos focais (1 e 3) cinco participantes não tinham conhecimentos sobre a sífilis, modo de transmissão, testagem e tratamento. Esses professores e professoras também desconheciam o fato da sífilis ser uma IST e que pode levar à morte.

*"...a informação é necessária e que não podemos deixar os tabus serem mais importantes do que a conversa. E a informação precisa ser repassada ao aluno. Por que não trabalhar a prevenção? Essa é uma posição necessária. (G2:M:38:CIE).
"As ISTs fazem parte do currículo de ciências há muito tempo e ainda não se conseguiu falar sobre isso com naturalidade (...)." (G3:M:37:CIE)*

Ao observar a fala dos professores nota-se a necessidade de mais informações, tanto para o profissional da educação quanto para toda a comunidade sobre a sífilis e suas implicações. No âmbito do projeto "Sífilis Não", base para o desenvolvimento deste trabalho, realizaram-se diversas ações de comunicação e educação, com o intuito, justamente, de informar a população.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS

A formação continuada em trabalho é uma realidade na educação brasileira, tanto por programas instituídos pelos próprios governos municipais, estaduais e federal, como por iniciativa do próprio docente. No entanto, durante essas formações pouco se aborda sobre questões de sexualidade. A falta de uma abordagem sobre o tema é um dos pontos colocados pelos e pelas docentes durante boa parte das discussões dos grupos focais. Para eles, o fato de não contarem com uma

formação específica ou como o apoio institucional, dificulta o desenvolvimento de qualquer ação direcionada ao diálogo e orientação.

Em outro relato, um dos componentes do grupo expõe os problemas enfrentados junto à gestão escolar. Durante o desenvolvimento de um projeto em ambiente escolar, o docente teve oportunidade de colocar em prática diversas ações, efetivas, tendo como foco a orientação para sexualidade, abordando temas importantes para os adolescentes, em sala de aula e em outras atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Após algum tempo e a aposentadoria de um dos membros da equipe, o projeto foi perdendo força junto à gestão escolar.

(...) a primeira ação foi retirar a distribuição de preservativos. A gestão da escola alegou que tinha que pedir autorização para as famílias. (...)" (G2:H:51:CIE)

(...) a resistência não é apenas da família, mas, também, dentro da escola." (G2:M:34:CIE)

Durante todo o diálogo, nos três grupos focais, os professores sempre trouxeram para a pauta a necessidade de se abordar o tema da sexualidade. No entanto, os mesmos professores deixaram clara a falta de espaço para se trabalhar a temática com os alunos.

(...). Se você é um professor e tem uma disciplina que favorece esse ambiente de escuta, eles falam. ... e o professor e a escola precisam estar preparados para ouvir" (G2:M:34:CIE)

Para a educadora o fato de trabalharem com conteúdos programáticos mais direcionados ao desenvolvimento do corpo humano, e até mesmo assuntos relacionados à sexualidade, facilita o diálogo com os alunos, transformando-se, muitas vezes, em uma referência para dúvidas e situações vivenciadas pelos adolescentes.

"Os alunos querem um momento de escuta e eu dou aula justamente para os adolescentes, esse público que está em fase de descoberta, que os hormônios estão a mil por hora. ... mas a gente sabe que o meio em que eles vivem tem uma forte influência no comportamento". (G2:M:38:CIE)

CONCLUSÃO

Ao se deparar com os temas, muitos professores relataram situações vivenciadas no cotidiano das escolas, havendo uma comprovação direta dos dados

levantados durante a pesquisa. Os professores também demonstraram, por diversas vezes, desconhecimento de como agir em determinadas situações ou preferindo se eximir de participar delas. Essas atitudes ocorreram, principalmente, entre os professores das ciências exatas - matemática - ficando aos professores das áreas de humanas (história e geografia) e ciências os que têm uma maior abertura para diálogo com os estudantes.

Para justificar a dificuldade em lidar com o tema, os docentes alegaram falta de conhecimento específico e que seria necessário um maior apoio por parte da própria escola e, até um consentimento das famílias.

Ao se deparar com temas ligados à sexualidade, muitos professores relataram situações vivenciadas no cotidiano das escolas, havendo uma comprovação direta dos dados levantados durante a pesquisa. Os professores também demonstraram, por diversas vezes, desconhecimento de como agir em determinadas situações ou preferindo se eximir de participar delas. Essas atitudes ocorreram, principalmente, entre os professores das ciências exatas - matemática - ficando aos professores das áreas de humanas (história e geografia) e ciências os que têm uma maior abertura para diálogo com os estudantes.

Para justificar a dificuldade em lidar com o tema, os docentes alegaram falta de conhecimento específico e que seria necessário um maior apoio por parte da própria escola e, até um consentimento das famílias.

O que se percebe então, é que há uma forte influência da área escolhida pelo docente em sua formação, demonstrando uma preocupação conteudista e não uma formação transversal e humanística, com o olhar direcionado não apenas para a transmissão de informações, mas para a construção de conhecimento.

Essas falas remetem a necessidade de instrumento de qualificação para os professores, observando a necessidade dos alunos, adolescentes em transformações.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. (2017). *Educação é a Base*. Ministério da Educação. Biroli, F. *Gênero e Desigualdade: limites da democracia no Brasil*. (1. ed.). Boitempo. (2018).

Bomfim, L. A. Grupos Focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 19(3):777-796. 2009

Brêtas, J. R., Ohara, C., Jardim, D. P. & Aguiar Jr, W. Aspectos da sexualidade na adolescência. *Revista Ciência e saúde coletiva*, 16(7). 2011.

Cano, M. A. T.; Ferriani, M. G. C.; Gomes, R. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(2):18-24. 2000

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. (46. ed). Paz e Terra. 2013.

Gagnon, J. H. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. 2006.

Gaskell, G. & Bauer, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Vozes. 2002

Godoy, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE -Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 35(2):57-63. 1995.

Gondim, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários *Estud. Psicologia*, 7(2). 2002

Kitzinger, J. Focus groups with users and providers of health care. In C. Pope & N. Mays (Orgs.). *Qualitative research in health care*. (2. Ed). BMJ Books. 2002.

Ludke, M. & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2ª ed.). E.P.U. 2014.

Maia, R. F., Silva, C. P., Marques, M. T. S. P. & Ferreira, K. C. V. A influência da mídia na sexualidade do adolescente. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(3). 2016.

Miranda, P. R. M., Freitas, F. E. L. & Silva, C. (2015). *Concepções e temas correlatos de sexualidade de alunos do Ensino Fundamental*. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia. <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1232-1.PDF>.

Morgan, D. L. *Focus group as qualitative research*. Sage. 1997.

Neves, R.G., Wendt, A., Flores, T.R., Costa, C.S., Costa, F.S., Tovo-Rodrigues, L., Nunes, B.P. (2017, jul./sept). Simultaneidade de comportamentos de risco para infecções sexualmente transmissíveis em adolescentes brasileiros, 2012. *Epidemiol. Serv. Saúde* 26(3).

Oliveira, A.A. R., Leite filho, C.A. & Rodrigues, C.M.C. *O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas*. XXX Encontro da ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro.

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2019.

Pizzol, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, 42(3):451-468. 2004.

Rebello, L.E.F.S. Iniciação sexual, masculinidade e saúde: narrativas de homens jovens universitários. 2007.

Serra, A. S. L. & Ruzany, M. H. (2018). *Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica*. Ministério da Saúde.

Vieira, C. P.. *Eu faço sexo amoroso: a sexualidade dos jovens pela voz dos próprios*. Editorial Bizâncio. 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.003

A TEMATIZAÇÃO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS SOB A ÓTICA DE GÊNERO

ELIAQUIM DE SOUSA LIMA

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal do Ceará- CE, eliaquimsousa@hotmail.com;

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Pós-doutora em Educação e Professora do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), patriciafeitosa@ifce.edu.br;

NILSON VIEIRA PINTO

Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), nilsonvieira@ifce.edu.br.

RESUMO

A dança na escola tem experimentado uma atuação coadjuvante, encontrando-se marcadamente nos eventos institucionais, porém, ainda ausente de ações e trato pedagógico-educacional. Esta posição, pode ser justificada tanto pelas poucas vivências dos professores com a dança, como a defasagem da formação inicial, e sobretudo, a normatização do gênero implicada nesta prática corporal. Objetivou-se identificar os (des)interesses, bem como as motivações de estudantes quanto à tematização da dança nas aulas de Educação Física, imbricados sob a ótica de gênero e suas relações etnográficas. Trata-se de um estudo exploratório, de caso e de abordagem mista, desenvolvido com 62 estudantes, de todas as séries do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na cidade de Quixeré/CE. Os dados foram coletados no período de março a abril de 2023, a partir de um questionário estruturado e analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. O interesse pela tematização da dança foi considerado por 29 (46,8%) estudantes (19 mulheres, 9 homens e 1 homem trans). Estas relações representativas fomentaram reflexões etnográficas importantes que

estão ponderadas neste trabalho. A análise de conteúdo constituiu quatro categorias empíricas: 1. Libertação, expressão e musicalidade; 2. Não gosto... tenho vergonha; 3. Depende da dança; 4. Religiosidade como um fator limitador, que emergiram diante das justificativas ao (des)interesse. Estas categorias evidenciaram implicações que os discursos e dispositivos de gênero (e sexualidade) têm sobre os movimentos e as formas com que os corpos tendem a estar e ser na dança. Consideramos que na realidade investigada, as relações etnográficas sob a ótica de gênero contribuem para o (des)interesse pela dança nas aulas de Educação Física, apontando novos horizontes para essa tematização na escola.

Palavras-chave: Dança, Gênero, Etnografia, Educação Física, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A dança é considerada como uma das culturas mais remotas do ser humano. Festejar, celebrar, ritualizar, reverenciar, agradecer, foram comportamentos marcantes em muitas sociedades, em que o ato de dançar representava um movimento de expressão das emoções, dos sentimentos e de trocas entre povos e desses com a divindade (MORAES, 2013).

A dança na escola, historicamente, tem experimentado uma atuação pedagógica coadjuvante, encontrando-se marcadamente nos eventos institucionais (festa junina, abertura de jogos, feiras científica-culturais, semana do carnaval e etc.), e manifestando-se, muitas vezes, distante do projeto político pedagógico, do planejamento das aulas e das potenciais ações e discussões pedagógicas e socioeducacionais (DINIZ et al., 2017).

Faz-se importante ressaltar que a dança na escola objetiva:

[...] antes de ensinar a dançar, ensinar a pensar sobre a dança, sobre os corpos que dançam e sobre a vida. Possibilitar aos alunos um pensar criticamente sobre o mundo, sobre o que fazem, sobre o que eles são e transformá-los em melhores pensadores da arte, da educação e da sociedade (LIMA; PINTO; MARTINS, 2020).

Como professores do Ensino Médio, identificamos as dificuldades docentes de inserção da dança nas aulas de Educação Física, no planejamento e no currículo (organizar a progressão do conteúdo, o quê, como e quais danças trabalhar e como avaliar), possivelmente em virtude da defasagem na formação inicial, a secundarização das manifestações artísticas e dessa enquanto conteúdo importante na formação dos alunos e alunas, e o próprio histórico esportivista da Educação Física (SOUSA; HUNGER; CARAMASHI, 2010).

Há também, em algumas situações, a dificuldade de aceitação por parte dos próprios estudantes, tanto pela vergonha, resistências, exposições exageradas (DINIZ et al., 2017), como pelas barreiras referentes às questões de gênero, levando-os/as a identificar, em virtude de construções culturais e sociais, essa atividade como delimitada às mulheres, afastando os meninos de quaisquer movimentos que envolvam esta prática.

Diante do exposto, esta produção textual apresenta sua gênese nos seguintes questionamentos: Quais os interesses ou não dos/das estudantes de uma escola de

Ensino Médio acerca da tematização da dança nas aulas de Educação Física? Quais as implicações etnográficas existentes sob uma ótica de gênero, frente a esse perceptível (des)interesse? Traçando-se como objetivo, diagnosticar os interesses ou não, bem como as motivações destes estudantes quanto à tematização da dança nas aulas de Educação Física, buscando ampliar o debate sobre o gênero e suas relações etnográficas.

Acredita-se que as reflexões pontuadas neste texto, contribuem para o rompimento das barreiras didático-pedagógicas ainda existentes na escola, fomentando a desconstrução de estigmas e estereótipos relacionados ao gênero e a sexualidade (mesmo que não seja o centro direto deste trabalho), que estão imbricados nesse objeto de conhecimento e que se explicitam durante as discussões e a prática.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, de caso e de abordagem mista. Entende-se por exploratório, as investigações cujo enfoque é aprimorar os conhecimentos de um determinado assunto, bem como, impulsionar o desenvolvimento de outras pesquisas com novas abordagens (MENEZES et al., 2019). Quanto ao estudo de caso, esse visa conhecer as causas de modo abrangente e completo em um contexto específico (MENEZES et al., 2019). E por abordagem mista, há o entrelaçamento dos interesses qualitativos e quantitativos de um fenômeno em estudo (GALVÃO; PLUY; RICARTE, 2018).

Este estudo teve como população, estudantes de todos os níveis do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na cidade de Quixeré, Ceará. Quixeré é um município brasileiro do estado do Ceará, situado no Vale do Jaguaribe, que possui atualmente apenas duas escolas de Ensino Médio (CREDE10, 2023).

A amostra foi composta por 62 estudantes, sendo identificados por autodeclaração, 37 mulheres, 23 homens, 1 homem trans e 1 uingênero. Foram incluídos todos os estudantes que apresentaram disponibilidade em preencher o instrumento de pesquisa.

Os dados foram coletados no período de março a abril de 2023, a partir de um questionário *Google forms* encaminhado via *link* nos grupos de *Whatsapp* das turmas escolares. Este instrumento investigativo conteve duas questões, uma fechada, a qual questionava se o/a estudante tinha interesse de conhecer, debater

e vivenciar o conteúdo de dança nas aulas de Educação Física; e uma aberta, onde foi solicitada a justificativa a resposta da pergunta anterior.

Salienta-se que essas questões intentaram contribuir no diagnóstico de interesse sob a ótica do estudante, objetivando orientar a tematização da dança nas aulas de Educação Física para esta realidade etnográfica.

Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva e apresentados em valores absolutos e percentuais. Os dados qualitativos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), constituindo categorias empíricas que foram apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo.

Todos os procedimentos éticos foram preservados, com base na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre diretrizes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciaram que dos 62 estudantes participantes deste estudo, 29 (46,8%) afirmaram interesse em tematizar a dança nas aulas de Educação Física, sendo 19 mulheres, 9 homens e 1 homem trans. Este resultado sobressalta quando 18 (29%) estudantes sendo 9 foram mulheres, 8 homens e 1 uingênero, assinalaram a opção “talvez”, restando 15 (24,2%) participantes, sendo 9 foram mulheres e 6 homens, a pontuar o desinteresse com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

Tabela 1 – (Des)interesse pela tematização nas aulas de Educação Física

Identidade de gênero*	SIM		NÃO		TALVEZ		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Homem	9	14,5	6	9,7	8	12,9	23	37,1
Mulher	19	30,7	9	14,5	9	14,5	37	59,7
Homem Trans	1	1,6	0	0	0	0	1	1,6
Uingênero	0	0	0	0	1	1,6	1	1,6
TOTAL	29	46,8	15	24,2	18	29	62	100

*Identidade de gênero autodeclarada; f = valores absolutos; % = valores percentuais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Shibukawa et al. (2011), analisaram as motivações de estudantes de escolas particulares quanto à prática da dança de salão nas aulas de Educação Física. Neste estudo, os autores descrevem uma maior adesão feminina em referência ao tempo de prática e a frequência nos eventos escolares. Ainda, que a participação masculina, quando ocorre, se manifesta pela “obrigação”.

Em contraponto a representatividade feminina encontrada no estudo citado no parágrafo anterior bem como em nossos resultados, Saraiva e Kleinubing (2013) identificaram uma significativa participação masculina nas aulas de dança no Ensino Médio. Essa evidência conduziu as autoras a refletir se as dificuldades para a tematização da dança como conteúdo nas aulas de Educação Física escolar estariam na resistência dos meninos.

Desta forma, sob a ótica analítica de gênero, questiona-se: Estamos diante de uma geração cujos papéis do que é ser mulher e homem socialmente definidos, estão sendo cada vez mais subvertidos? Será que os impactos de gênero no interesse ou não pela dança têm sido alterados? Inicialmente, entende-se que é necessária cautela dado ser uma temática atravessada por diversos fatores sociais, políticos, culturais, geracionais, de gênero, de sexualidade etc, não devendo, portanto, assumir asserções precipitadas.

Ressalta-se que a participação predominantemente feminina neste estudo pode ter influenciado nos percentuais encontrados e que, provavelmente, o uso de uma amostra equitativa de gênero poderia alterar estes resultados. Destarte, é fundamental obter maiores aproximações com o marcador da sexualidade dos homens que responderam “sim” para o interesse na dança, pois há uma tendência cultural de naturalizar os homens que demonstram adesão por essa prática a terem uma sexualidade homoafetiva, como discutido por Vale (2019), para que assim, possa-se afirmar que de fato os estigmas e tabus de gênero e de sexualidade podem não estar sendo mais fatores limitantes para que as vivências dessa manifestação aconteça na escola.

Sobre este fenômeno de naturalização, Marani (2022) comenta que:

[...] as inúmeras situações em que gênero/sexualidade foram acionados para a composição de experiências na dança foram investidas por normas culturais e sociais que instituíram tais categorias como naturais. Ao serem concebidos como naturais, pré-discursivamente instituídos, gênero e sexualidade tornam-se cristalizados, como se não pudessem ser produzidos em direção oposta às normas.

Neste contexto, faz-se imperativo situar que quando assumimos uma lógica binária de gênero na dança, reforçamos e produzimos corpos que atendem à norma da heterossexualidade e conseqüentemente as relações de poder existentes nesta heteronormatividade.

A análise das justificativas para o (des)interesse na tematização da dança nas aulas de Educação Física apontou quatro categorias empíricas: 1. Libertação, expressão e musicalidade; 2. Não gosto... tenho vergonha; 3. Depende da dança; 4. Religiosidade como um fator limitador, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

LIBERTAÇÃO, EXPRESSÃO E MUSICALIDADE

A categoria “Libertação, expressão e musicalidade”, remete-se a forma como a dança se constituiu historicamente, visto que representava um movimento de expressão das emoções, dos sentimentos e de trocas entre os povos com a divindade (MORAES, 2013).

Para Gois (2009) a dança fornece a oportunidade de vivenciar um conjunto de sentimentos, perpassando desde os sonhos, a tristeza, as alegrias, as dores, os lamentos, a paz, mediante a execução rítmica e expressiva de tantos movimentos. Neste sentido, essas atribuições conferidas pela dança às pessoas que nela adentram/vivem, é o que pode despertar nos/as adolescentes o interesse em praticá-la.

Pinto (2020) pontua que “o uso do corpo, de gestos e de todas as possibilidades de movimento individual e coletivo, pode desenvolver não somente o ser biológico como melhorar as suas relações com o mundo”. Para este autor, a dança possui um potencial biopedagógico, desenvolvido pela liberdade de expressão do corpo e da exploração sensório-motora, onde através destes caminhos somatolinguísticos, oportuniza-se a expansão das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais.

Ademais, nesta categoria, os estudantes relacionaram os seus interesses à necessidade de se opor as formas hegemônicas dos conteúdos esportivistas que marcaram suas vivências com a Educação Física na escola, especialmente, no histórico do período do Ensino Fundamental. Para alguns dos/das estudantes investigados, parece ser primordial que nas aulas desse componente curricular exista outras possibilidades de práticas corporais, sendo a dança uma oportunidade de representar este movimento contra-hegemônico.

Neste contexto, Pereira; Hunger (2009) afirmam que os limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física parecem ser fortalecidos pela supremacia do esporte que é amplamente divulgado pela mídia e que de alguma forma impacta o contexto escolar, e peculiarmente, as aulas de Educação Física. Logo, se os/as professores/as não conseguem ter uma formação inicial sólida na dança e adentram no campo profissional com essas lacunas, torna-se mais atraente e confortável utilizar os conteúdos determinados pela mídia, no caso, os esportes. Diante disso, na vivência supremática dos esportes, relegamos que outros objetos de conhecimento sejam tematizados.

Importa dizer, e abrir um parêntese reflexivo, para indagarmos: Será que a defasagem na formação inicial de professores de Educação Física não é parte de um todo influenciado por questões de gênero que se constroem no meio social? Como homens que vivem no seio de uma sociedade patriarcal, e às vezes de uma família, que definem e reproduzem a dança como de domínio feminino, conseguirão obter vivências e estímulos para ensinar a dança em suas aulas? Então, se existe uma normatização de gênero que produz a dança como “coisa de menina”, e que relega aos meninos tais vivências na infância e até na escola, como aguardar que no futuro, esses sujeitos, enquanto docentes, tenham uma consolidação e um desejo para abordar este conteúdo nas aulas de Educação Física?

Com isso, torna-se um efeito cíclico, se o menino não dança na infância com medo ou até repreendido pelos pais (e pela sociedade) para que não seja taxado de “mulherzinha”, “homossexual”, esse chega na universidade sem bagagens (motoras, expressivas e de musicalidade) e se insere na escola sem interesses e motivações para/na tematização da dança nas aulas de Educação Física. Entretanto, faz-se crucial entender que esse ciclo pode ser rompido (e tem sido rompido graças aos estudos mais aprofundados por teóricos que se balizam pelas análises de gênero e sexualidade), porém, ainda permanece os resquícios dessas construções sociais no cotidiano da escola.

Nesta trajetória, Pereira;Hunger (2009) pontuam que a dança na escola diferencia-se da dança de caráter técnico-profissional. Estes autores descrevem: Os objetivos educacionais da dança incluem sua vivência e conhecimento como uma forma de manifestação corporal e cultural da sociedade, nas quais se relacionam aspectos como musicalidade, expressividade, criatividade, imaginação, contextualização histórica [...] (p.744).

Portanto, defende-se que a dança precisa ser vivenciada pelos professores de Educação Física em suas jornadas anteriores à graduação, oportunizando um repertório motor e expressivo capaz de fomentar as suas ações pedagógicas neste objeto do conhecimento. Compreendendo uma docência em dança que promova liberdade, expressão e musicalidade através do estudo do corpo e da corporeidade. Uma ação docente que não exige do professor de Educação Física a habilidade técnica e profissional de um bailarino, na verdade, trata-se de um processo pedagógico-formativo constituído pela expressão corporal emancipatória e com(partilhada), onde ensino da dança encontra-se inserido em um “perspectiva educativa e inclusiva, estabelecendo seu papel formativo transcendente ao ato performático/artístico” (PINTO, 2020).

NÃO GOSTO... TENHO VERGONHA

Na categoria “Não gosto... tenho vergonha”, podemos continuar refletindo sobre o impacto normativo do gênero. Essa lógica, elaborada cultural e socialmente, pode controlar e determinar a forma como esse conteúdo é e será tratado no ambiente escolar, ou seja, com resistência, preconceito e discriminação ou camuflados nos argumentos corriqueiros de, “não gosto de dançar” e/ou “tenho vergonha”. Isso porque, como afirmou Saraiva e Kleinubing (2013), as formas de ser e estar no mundo de homens e mulheres constituídas na cultura ocidental, polarizou as ações e comportamentos desses corpos, assim, a escolha e a disponibilidade dos movimentos de/na dança refletem atribuições socialmente designadas.

Neste contexto, faz-se importante ressaltar que este estudo foi realizado com adolescentes, em que o processo de construção social, histórica e cultural ainda é transitório, marcado por intensas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que repercutem diretamente nas relações afetivas e comportamentais na escola.

Kropeniskij; Kunz (2021) abordam a vergonha de dançar na adolescência e desvelam as relações etnográficas como constituintes deste comportamento:

Mas o que impulsiona essa vergonha? Vergonha de se expor, medo de não corresponder a padrões esperados de corpo e movimento, medo de se ver diante de julgamentos, de olhares vigilantes. Convivemos diariamente com diversos meios de regulação que definem os rótulos da sociedade. Certo, errado, esquisito, atraente. E nessa trama de relações, onde as marcas apontam o que é bem aceito e o que deve ser excluído,

vão se construindo identidades e diferenças, que se configuram em meio a relações de poder.

Diniz et al. (2017) ressaltam a existência de diversas barreiras pedagógicas como a vergonha, a resistência e o preconceito com a prática da dança nas aulas de Educação Física. Pereira; Hunger (2009) discutem que entre as concepções que justificam estes entraves estão a direta associação da dança ao feminino e a homossexualidade masculina.

No entanto, como já discutido anteriormente, é essencial que potencializemos a prática da dança na escola, dada sua magnitude e importância educativa, e ao mesmo tempo, que possamos desterritorializar estigmas de gênero que revestem a dança.

Nesta trajetória, Diniz et al. (2017) ressaltam possibilidades pedagógicas que devem ser iniciadas pela exploração dos conhecimentos conceituais e atitudinais que perpassam pelos diversos estilos de dança, para que, em um segundo momento, contemple-se a dimensão procedimental propriamente dita.

Em adição, sugere-se que a escolha temática seja coletiva e próxima da realidade contextual de cada comunidade. Desta forma, o estudante torna-se parte da constituição conceitual, procedimental e atitudinal e como autor desse processo, assume um compromisso pedagógico com as aulas de dança na escola.

DEPENDENTE DA DANÇA

A categoria “Depende da dança”, pode entoar novamente a lógica de gênero supramencionada, afinal, o ato de “rebolar” pode fragilizar a masculinidade? Neste contexto, Saraiva e Kleinubing (2013) se depararam com afastamentos ou negação de alguns meninos ao serem solicitados a realizar os movimentos de rebolar e cruzar as pernas, durante uma atividade proposta na aula. Isso reforça as implicações que os discursos e dispositivos de gênero (e sexualidade) têm sobre os movimentos e as formas com que os corpos tendem a estar e ser na dança.

Um outro sentido da categoria “Depende da dança” deve estar associado ao repertório motor e sonoro que cada participante traz consigo. A sonoridade cotidiana dos estudantes, ou mesmo a falta de acesso e fomento à cultura mais ampla, são aspectos limitantes para a aceitação de uma dança nova ou desconhecida. Corroborando com essa assertiva, Tortola e Lara (2009, p. 1) ao tecerem discussões sobre o estilo da dança de salão chegaram a considerações próximas da aludida:

Tal resistência quanto ao trato com o campo de conhecimento da dança, ainda presente na escola, faz parte de um mecanismo que propõe modelos e regras provenientes dos que estão no domínio das massas populares, indicando qual a dança do momento ou a música que deve ser ouvida, por meio de um esquematismo envolvente e alienante. Sendo assim, os adolescentes se deparam com essas informações repassadas pela mídia e apresentam resistência, no processo educacional, quando o professor propõe o aprendizado de ritmos que não estão sendo veiculados pelos meios de comunicação. Essa resistência dificulta a ação docente que precisa se munir de informação por meio de pesquisa e apresentar aos alunos os ritmos até então desconhecidos por muitos, bem como suas particularidades. Isso acaba por despertar a curiosidade epistemológica do aluno, fazendo-o perceber que o que a mídia divulga não representa a verdade absoluta quando se trata de dança de salão.

Prosseguindo, é também crucial neste debate, considerarmos que determinados estilos de dança são ocupados, social e culturalmente, pelo masculino e pelo feminino. Nesta reflexão, podemos tomar como exemplo o Balé clássico, que em nossa sociedade contemporânea é uma prática construída e delimitada como hegemonicamente feminina (WENETZ; MACEDO, 2022), por outro lado, as danças urbanas tendem a ser um território mais enviesado ao masculino, podendo ser ocupado e convidativo a esses, em virtude de reproduzir códigos que os identificam, tais como lembrou Weller (2005, p. 122) “a voz rude e agressiva, a mímica corporal, o modo de se vestir, o hábito de utilizar palavrões durante as apresentações em público, entre outros”.

Assim, existem exigências adotadas pelo masculino, seja pelo esforço ou pelas negociações sociocomportamentais, para afirmarem a masculinidade hegemônica, ou seja, ao ingressarem nas danças urbanas, eles necessitam deixar explícito constantemente que continuam sendo homens “com H” (SANTOS; SEFNNER, 2008).

Sob a ótica das danças de salão, identifica-se, nas vísceras, uma lógica binária e heterossexual, visto que o par é constituído por um homem e uma mulher, nomeados de “cavalheiro” e “dama” respectivamente, sendo aquele o responsável por conduzir esta, que deve, normalmente, responder corporalmente aos comandos. Neste sentido, o forró, as quadrilhas juninas e outras manifestações dançantes que são formadas por pares, poderiam convocar os meninos dado a possibilidade de continuarem sendo meninos (ZAMONER, 2011).

Nestas situações, existe uma manutenção de um ordenamento do gênero (e de sexualidade), e por conta disso, é passível de ser incentivado e pouco questionado

a presença dos homens. Desta forma, intrigados com o exposto, questionamos: A participação masculina na dança está diretamente subjugada a garantia da expressão da sua heterossexualidade? Nesta trajetória reflexiva, seria mais um propósito de poder do masculino sobre o feminino em nossa sociedade machista?

Destarte, não podemos deixar de reiterar que o interesse pela dança parte das realidades etnográficas em que cada um esteja inserido, tornando-se, portanto, uma influência cultural. Por exemplo, optar pela tematização do Forró nas escolas nordestinas pode representar interesses divergentes quando comparada com o sudeste do Brasil, tendo em vista que esse estilo de dança é preponderante nas festas e na cotidianidade desta região (acordamos com músicas de forró tocando nas rádios, ouvimos os carros de sons anunciando festas de forró, as nossas referências desde cedo na música são neste ritmo).

Ademais, apesar de algumas danças, como a dança de salão anteriormente discutida, sustentarem uma certa aproximação com a lógica normativa que mantem um viés hegemônico de gênero e sexualidade, alguns estudos têm evidenciado a resistência dos meninos, sobretudo na experimentação com a dança (TORTOLA, LARA, 2009; SHIBUKAWA et al, 2011; CLAUDINO, ZANOTO, 2020).

Perante a isso, ainda intrigados, questionamos: O que justifica a resistência e/ou negação de interesse do masculino com a dança, mesmo diante de estilos/mecanismos de reprodução e produção da lógica de gênero?

Diante disso, é possível depreender que quando se trata da dança há um conjunto de aspectos que movem ou não as motivações dos/das discentes por sua prática, tais como: as questões de gênero e sexualidade, as influências culturais mais ampla e locais, o estilo da dança, as habilidades motoras para realizá-las, entre outras questões. Portanto, em alguns contextos o ensino da dança pode ganhar maior adesão em relação a outros, no entanto, não desconsidera, numa análise mais macro, o quanto os discursos em variadas pesquisas são semelhantes, o que em tese, demonstra, a influência das normatizações de gênero que se manifestam em nossa sociedade pela cultura de massa, pela mídia (TORTOLA; LARA, 2009).

RELIGIOSIDADE COMO UM FATOR LIMITADOR

A “Religiosidade como um fator limitante” foi descrita neste estudo como um ato proibitivo a esta ação pedagógica. Esta categoria pode inicialmente refletir a

ideia de que, em algumas religiões, o corpo associa-se ao “profano” (SOUZA, 2015), e para o corpo que dança, uma ofensa ao divino.

Rigoni e Daolio (2014), corroboram que sob o ponto de vista religioso, o corpo está intimamente ligado aos valores morais que, quando exposto de maneira sensualizada através da dança, ultraja a sua sacralidade. Faz-se importante destacar que cada religião possui suas crenças e costumes que demarcam corpos que são atribuídos a diferentes significados diretamente contextualizados ao ser social e cultural em que se encontra inserido (RIGONI; PRODÓCIMO, 2013).

Entretanto, para a Educação Física, o corpo constitui um instrumento de formação humana e educativa, capaz de promover saúde, bem-estar e qualidade de vida. Através das diversas práticas corporais o corpo desenvolve as suas multidimensionalidades (biológicas, psicológicas, sociais, afetivas, emocionais), possibilitando uma formação autônoma emancipatória sobre a sua corporeidade.

Sobre esta categoria, questionamos: Como estão sendo discutidos os signos e significados sobre o corpo e a corporeidade nas aulas de Educação Física? As aulas de Educação Física têm oportunizado momentos dialógicos sobre o corpo e a corporeidade nas diferentes práticas corporais? Como esta limitação religiosa se encontra atravessada pela lógica de gênero?

Desta parte, importa respeitar as religiões, os/as alunos/as e suas crenças, todavia, o professor de Educação Física deve explicar que a dança nas aulas de Educação Física se refere ao estudo dos movimentos corporais rítmicos num trato formativo, criativo, cultural, histórico e artístico, além de estimular o diálogo reflexivo sobre esta questão entre dança e espiritualidade, esclarecer dúvidas e apresentar novas possibilidades pedagógicas.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender que o objetivo das/nas aulas de dança na escola é, “antes de ensinar a dançar, ensinar a pensar sobre a dança, sobre os corpos que dançam e sobre a vida” (LIMA; PINTO; MARTINS, 2020). Conceber uma dança educativa, com formação cidadã, que fomente discussões e ações pedagógicas que se destine a todos/as indiscriminadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que na realidade investigada, existe o interesse preponderante em conhecer, debater e vivenciar a dança nas aulas de Educação Física. Tal empenho é predominantemente destacado no gênero feminino, todavia com uma

expressividade significativa do gênero masculino, podendo indicar novos horizontes para a tematização desse conhecimento na escola.

O interesse na dança, no contexto da Educação Física, verificado neste estudo, motiva-se na liberdade de expressão, na musicalidade e na diversificação dos conteúdos, entretanto esbarra nas implicações dos discursos e dispositivos de gênero (e sexualidade) e na proibição religiosa. Desta forma, propõe-se valorizar um trajeto pedagógico que estimule as discussões, que promova ações pedagógicas coletivas, inclusivas e libertadoras.

Nesse sentido, é de suma importância que a prática pedagógica do ensino da dança seja fundamentada em formas e estratégias metodológicas que visem a tematização como conteúdo histórico-simbólico-cultural, mas também, como mecanismo de reflexão sobre a incidência de estereótipos de movimento e de dança relacionados ao gênero e à sexualidade, a fim de coibir inseguranças pedagógicas que possam compor a ação docente, bem como, o medo e/ou a vergonha do/da discente (SARAIVA; KLEINUBING, 2013).

Com isso, apesar dos estabelecimentos normativos sobre as formas de ser e estar no mundo para homens e mulheres, as escolhas e referências de movimentos e práticas corporais podem ser forjadas e fomentar outras formas de ser e viver, fato que justifica a necessidade de uma tematização da dança que tenha nortes metodológicos entrelaçados com reflexões acerca desses marcadores sociais, e que mais que habilidades técnicas, esses possuam sensibilidade para mediar e direcionar o trabalho educativo (SARAIVA; KLEINUBING, 2013).

A dança é uma prática corporal que tem direito de estar na escola, na aula de Educação Física, e ser conhecida e experimentada pelos estudantes ao passarem pela educação básica. A tematização da dança deve perpassar pela experiência corporal e rítmica em conexão com a dinâmica sociocultural dos/das estudantes, permitindo possibilidades que extrapolem a aprendizagem dos movimentos e das características das danças e adentrem no campo crítico-reflexivo das questões de gênero e estereótipos socialmente construídos sobre a corporeidade (FURTADO, 2022).

Por fim, esclarecemos que este ensaio não tem a intenção de esgotar as reflexões sobre esta temática, sobretudo porque se objetivou para além de um diagnóstico de interesses, a ampliação do debate sobre o gênero e suas relações etnográficas. Nesse sentido, é interessante que outras investigações aconteçam a fim de aprofundar e compreender as justificativas dos/das estudantes,

interseccionando, por exemplo, os marcadores do gênero, da sexualidade, da religiosidade, das habilidades motoras, entre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CLAUDINO, Igor de Freitas; ZANOTTO, Luana. Ensino de dança de salão na educação física escolar: a orientação sexual em foco. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 4, p. 151-151, 2020. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e151>.

CREDE10. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/eem/>. Acesso em: 02 de jul 2023.

DINIZ, Irla Karla dos Santos et al. Dança no Ensino Médio: da contextualização à prática. In: DARIDO, Suraya Cristina (org). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

FURTADO, Renan Santos. Reflexões para o ensino da dança a partir da experiência com o forró e brega no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 13, n. 1, p. 84-94, 2022. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2581>. Acesso em: 02 de jul 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>.

GOIS, Ana Angélica Freitas. **A dança como expressão cultural na educação física escolar**. Infographics Gráfica e Editora, 2015. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/VHHNGJBAOCDX.pdf. Acesso em: 02 de jul 2023.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli; KUNZ, Elenor. Dança: caminho de possíveis (re) encontros com o brincar e se-movimentar. **Movimento**, v. 26, p. e26089, 2021. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100260>.

LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; PINTO, Nilson Vieira; MARTINS, Raul Aragão. Inclusão no ensino da dança na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. 40, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1564>

MARANI, Vitor Hugo. Dança, Educação Física e heteronormatividade: enquadramentos corporais e subversões performativas. **Movimento**, v. 28, e28079, 2022. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124843>

MENEZES, Afonso Henrique Novaes et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina-PE, p. 1-84, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf>. Acesso em: 02 de jul 2023.

MORAES, Claudécir. **O ensino da dança de salão, estilo forró nas aulas de Educação física no ensino médio**. Paraná: Cadernos PDE, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/20_13_uel_edfis_pdp_claudécir_de_moraes.pdf. Acesso em: 02 de jul 2023.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. Limites do ensino de dança na formação do professor de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 768-780, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/8366>. Acesso em: 02 de jul 2023.

PINTO, Nilson Vieira. Percepções biopedagógicas da dança em crianças com deficiência visual. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e687974643-e687974643, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4643>

RIGONI, Ana Carolina Capellini; DAOLIO, Jocimar. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 875-894, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115332101003.pdf> Acesso em: 02 de jul 2023.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 227-243, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100017>.

SANTOS, Éderson C. dos; SEFFNER, Fernando. **A produção de masculinidades no Hip-Hop**. In: FAZENDO GÊNERO, 8., Florianópolis, 2008. *Anais...* Florianópolis: UFSCAR, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST22/Seffner-Santos_22.pdf. Acesso em: 02 de jul 2023.

SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. **Estereótipos de movimento e gênero na dança no ensino médio**. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Educação física e gênero: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SHIBUKAWA, Rodrigo Massami et al. **Motivos da prática de dança de salão nas aulas de educação física escolar**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 25, n. 01, p. 19-26, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbefe/v25n01/v25n01a03.pdf>. Acesso em: 02 de jul 2023.

SOUSA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. A Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 496-505, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500024.pdf?sequen ce=3>. Acesso em: 02 de jul 2023.

SOUZA, Alexandre Rocha. A influência da religião na prática das aulas de Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 20, nº 208, de 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd208/a-influencia-da-religiao-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 02 de jul 2023.

TORTOLA, Eliane Regina; LARA, Larissa Michele. A dança de salão no contexto escolar: aspectos da pluralidade cultural. **Revista Digital, Buenos Aires**, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd133/a-danca-de-salao-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 02 de jul 2023.

VALE, Thayra Baia do. **Homem não dança! Desafios e tabus da pratica da dança no contexto escolar**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual Paulista, Manaus, 2019. Disponível em: <http://177.66.14.82/handle/riuea/2988>. Acesso em: 02 de jul 2023.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, p. 107-126, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100008>.

WENETZ, Ileana; MACEDO, Christiane Garcia. Masculinidade (s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, v. 25, 2022. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90474>.

ZAMONER, Maristela. A heterossexualidade da dança de salão. **Dança em pauta**, 2011. Disponível em: <https://www.dancaempauta.com.br/a-heterossexualidade-da-danca-de-salao/>. Acesso em: 02 de jul 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.004

A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTONIO MARCOS DE SOUSA BARBOSA MIRANDA

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, marcos1@ufmg.br

SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS

Professor da Faculdade de Educação – FaE/UFMG e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, sandrovssantos@gmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como um docente do sexo masculino compreende suas práticas na Educação Infantil (EI) e como interage com a comunidade educativa em uma instituição de EI do município de Belo Horizonte. Realizada em nível de mestrado, a pesquisa envolveu 14 dos 22 professores homens que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Utilizando conceitos de gênero de Connell (1995), Scott (1995), Fausto-Sterling (2002) e Connell e Messerschmidt (2013), incorpora perspectivas de pesquisadores que abordam a presença de homens na EI como Sayão (2005), J. Ramos (2011, 2017), Monteiro e Altmann (2014), C. Ramos (2020) e Santos (2021). Em termos metodológicos, inicialmente, foram aplicados questionários a todos os participantes e, após análise, três deles foram selecionados para entrevistas em profundidade, visando compreender suas trajetórias, desafios, oportunidades e conexões com a comunidade escolar. Este texto foca nos dados de um professor, destacando desafios e oportunidades da presença masculina na EI. A resistência inicial de alguns membros da equipe pode ser superada ao conquistar a valorização e aceitação das famílias. O professor entrevistado enfatiza as habilidades práticas e as abordagens distintas que os homens podem contribuir para a EI, enquanto reforça a necessidade de combater preconceitos e incentivar a colaboração entre todos os profissionais da

escola. Ao explorar a trajetória dos Professores, observamos que, apesar da resistência inicial de algumas professoras e demais profissionais, esses sujeitos conquistam reconhecimento e aceitação das famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil, Gênero, Belo Horizonte, Professores Homens.

INTRODUÇÃO

Este texto visa analisar como um docente do sexo masculino compreende suas práticas na Educação Infantil (EI) e como interage com a comunidade educativa em uma instituição do município de Belo Horizonte, MG. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para desvendar as complexidades que envolvem a presença masculina em uma ocupação laboral historicamente associada ao feminino (Sayão, 2005; Monteiro; Altmann, 2014; Jaeger; Jacques, 2017; Souza, 2018).

A escrita deste artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado (Miranda, 2022), que teve como objetivo principal analisar como os homens compreendem suas práticas como professores na EI e a relação com a comunidade escolar nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada entre 2020 e 2022, contou com a participação de 14 dos 22 professores do sexo masculino lotados nas EMEIs do referido município. Como metodologia foram aplicados questionários com todos os participantes e, após análise das respostas, selecionou-se três deles para realização de entrevistas em profundidade, por meio das quais buscou-se compreender questões atinentes à trajetória, ao ingresso, aos desafios, às possibilidades e às relações desses docentes com a comunidade escolar, aqui dividida em quatro grupos: núcleo gestor, colegas professoras/res, crianças e famílias das crianças.

Guacira Lopes Louro (2007) explora como as escolhas teóricas, políticas e emocionais delimitam nosso envolvimento subjetivo com a escolha do tema de pesquisa, ressaltando ainda que as vivências pessoais desempenham um papel crucial na determinação de um objeto de estudo. A trajetória como estudante de pedagogia, em um contexto majoritariamente feminino, e os desafios enfrentados na busca por um campo de estágio obrigatório na EI, forneceram um olhar sensível ao pesquisador para que investigasse, no âmbito do mestrado, a presença de professores homens nessa etapa da Educação Básica.

O Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022) confirma a presença, ainda que pequena, de homens na docência na EI. É evidente uma marcante disparidade entre o contingente de docentes mulheres e homens nas instituições de Educação Infantil em todo o Brasil. Naquele ano, dos 635.722 profissionais que lecionavam na EI no país, somente 26.562 eram do sexo masculino, o que corresponde a apenas 4,18% do total.

A EI é comumente concebida como um trabalho majoritariamente feminino, com estudos mostrando a predominância de mulheres no campo docente tanto no Brasil (Rosemberg, 1999; Monteiro; Altmann, 2014) quanto internacionalmente (Brody, 2015; Peeters, 2020; Reich-Shapiro; Cole; Plaisir, 2021; Bhana *et al*, 2022; dentre outros). A desigualdade de gênero é particularmente notável na docência voltada para crianças pequenas na EI, onde a presença masculina é pequena e a remuneração é reduzida (Monteiro; Altmann, 2014) contribuindo para que o cuidado infantil seja socialmente compreendido como atividade feminina, ligada ao trabalho doméstico e reprodutivo, o que contribui para a naturalização dessa representação no imaginário social.

Embora tenha sido considerada uma “novidade de gênero” no final dos anos 2000, a inserção masculina na EI enfrenta, desde então, preconceitos e desconfianças, comumente condicionadas por visões conservadoras. Esse contexto reflete a persistente subordinação das mulheres às normas de gênero, reforçando a visão tradicional da mulher como cuidadora e do homem como provedor (Fausto-Sterling, 2002). Para redefinir as dimensões de gênero que atravessam a identidade docente na EI, é essencial questionar essas normas. Tal afirmação nos exige a construção de uma abordagem conceitual centrada no gênero, com vistas à construção de uma lente teórica capaz de compreender os processos de inserção e permanência de homens na EI.

Reconhecemos, de partida, que o modo como nossa sociedade compreende as masculinidades e as feminilidades contribui para o distanciamento de homens do trabalho docente na EI. Neste texto, partimos do pressuposto de que as relações de gênero, por atravessarem o plano simbólico, influenciam nossas condutas ao passo em que são por elas influenciadas. Enquanto processo relacional, a fabricação social de homens e mulheres deriva de um amplo conjunto de elementos e processos culturais nos quais os indivíduos constroem-se a si próprios ao passo que, nas situações cotidianas, constroem também as relações de gênero (Connell; Pearse, 2015).

Connell e Pearse (2015) buscam compreender as formas como a ação humana (agência) e as estruturas sociais se articulam, combinam e se influenciam. Para essas autoras, as relações de gênero “somam-se ao processo histórico no qual a sociedade é corporificada e os corpos são arrastados para a história”, o que é denominado por elas como **corporificação social** (Connell; Pearse, 2015, p. 112). Segundo essa noção, contribuimos para o enrijecimento da estrutura de gênero,

simultaneamente, ao passo em que vivenciamos as práticas sociais (que se passam *no* e *pelos* corpos), por meio da regularidade de nossas ações. O conceito de *corporificação social* compreende uma lente conceitual capaz de analisar tanto a desigual forma como os corpos de homens e mulheres são inseridos nas dinâmicas sociais, quanto a internalização dos processos sociais pelos corpos desses indivíduos (Connell, 2016).

Na perspectiva de Connell (2016), a *corporificação social* compreende que a agência humana (capacidade de ação social) perpassa nossa corporeidade e que, por meio de sua regularidade, permite a reprodução das estruturas condicionantes das relações sociais. Portanto, identificar a regularidade dessas interações nos consente verificar as situações que produzem desigualdades a partir das diferenças sexuais. Tal enfoque permite identificar elaboração de dinâmicas sociais ao longo do tempo, já que “as estruturas sociais estão sempre em processo de construção, contradição e transformação” (Connell, 2016, p. 49). Desse modo, compreende-se que:

A corporificação social não é mero reflexo, nem apenas uma reprodução, nem somente uma citação. É um processo que gera, a cada momento, novas realidades históricas: novas possibilidades corporificadas, experiências, limitações e vulnerabilidades para as pessoas envolvidas (Connell, 2016, p. 49).

Apesar de algumas filiações teóricas dentro dos estudos de gênero e feministas “considerarem o termo “gênero” como sinônimo ou até substitutivo de mulheres, não podemos esquecer que homens participam, desde meninos, das relações de gênero e, por conseguinte, padrões de masculinidade são produzidos por meio da *corporificação social*” (Santos, 2021, p. 9).

Assim, Connell (2016) considera que as masculinidades são padrões de conduta (configurações de práticas) construídos por meio das relações de gênero que supervalorizam as experiências dos homens em detrimento da subordinação feminina. A autora fala de masculinidades (no plural), pois considera que classe, raça e etnia, diferenças regionais e geracionais atravessam as categorias “homens” e “masculinidades”, distribuindo os lucros e dividendos das relações de gênero de modo desigual entre os homens. Isso explica não só a existência da masculinidade hegemônica (aquela que prevê e promove a dominação dos homens sobre as mulheres), mas também de masculinidades cúmplices (não alinhadas com os

pressupostos hegemônicos da dominação masculina, mas que ainda sim, deles tiram proveito) e de masculinidades subordinadas (diretamente contrapostas às visões hegemônicas do conceito). Embora essa classificação a princípio possa dar a falsa impressão de relativização ao conceito, é preciso considerar que

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 244).

E quando essa lente teórica foca o contexto da EI – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças – evidencia-se que as representações de gênero se colocam como dimensão estruturante das relações sociais. Desse modo, o gênero é compreendido como uma estrutura social que possui dimensões específicas, pois enfoca uma variedade de práticas culturais que regulam, adequam e ajustam as diferenciações entre os corpos de homens e de mulheres; de meninos e de meninas (Connell; Pearse, 2015), embora seja necessário reconhecer que existe uma diversidade de outras formas de ser e estar no mundo que ultrapassam esse dualismo. Tais representações orientam, também, a organização do cotidiano da EI.

A questão de gênero é também abordada de maneira central por Scott (1995). Conforme a autora, gênero é uma construção social que diz respeito às “raízes estritamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (Scott, 1995, p. 75). Isso implica que gênero não é predeterminado pela biologia, mas sim moldado pelas normas e expectativas sociais ligadas a cada gênero.

Sobre a entrada de professores homens na EI, Sayão (2005) afirma que é vista com estranhamento, especialmente quando envolve cuidados corporais de crianças, devido à associação histórica dessa atividade com o feminino. Além disso, Ramos e Xavier (2010) afirmam que a presença masculina na EI frequentemente é questionada por famílias, colegas professoras e administração escolar. A aceitação desses professores exige não só a superação de um período probatório, mas também a integração na comunidade escolar, enfrentando preconceitos.

Além disso, os homens que atuam na EI enfrentam o estigma de terem sua sexualidade associada à profissão, reforçando a ideia equivocada de que a docência nessa área é reservada a homens homossexuais. A presença masculina desafia as noções hegemônicas de masculinidade (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt,

2013) e enfrenta a normatização escolar, que tende a padronizar papéis de gênero. Professores masculinos enfrentam barreiras relacionadas às expectativas de masculinidade, muitas vezes incongruentes com a organização pedagógica da primeira etapa da Educação Básica (Monteiro; Altmann, 2014).

Santos (2021) também evidencia que, tradicionalmente, a maioria dos profissionais na EI é composta por mulheres. No entanto, o autor ressalta a importância de se pensar na diversidade de gênero também na educação das crianças pequenas. Além disso, a presença de homens na docência pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção da igualdade de gênero.

Através das análises que apresentaremos a seguir, é possível perceber que estranhamentos ainda são observados pelos professores homens que participaram da pesquisa, especialmente pelo professor Dênis¹, cuja trajetória será apresentada.

FORMAS DE COMPREENDER A PRESENÇA MASCULINA NA EI

A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa e foi realizada em duas etapas. A primeira fase envolveu a distribuição de questionários e subsequente análise dos dados fornecidos por 14 professores que atuam nas EMElS de Belo Horizonte. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas individuais com um grupo de 3 professores cuidadosamente selecionados. Esse desenho de pesquisa permitiu uma maior compreensão da presença masculina na EI, seguida de uma análise minuciosa das particularidades dos professores que foram objeto da pesquisa².

A pesquisa teve início com a aplicação de questionários, disponibilizados aos participantes mediante obtenção de autorização prévia da Secretaria Municipal e Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) para realizá-la, inclusive com fornecimento de informações que possibilitaram contactar os 22 professores lotados nas EMElS do município e enviar o questionário.

1 Nome fictício para preservar a identidade do docente.

2 Para cumprir as normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas científicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG) e aprovado em 07 de abril de 2021, garantindo a preservação física, emocional e pessoal dos participantes.

Na segunda parte da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais por videoconferência, devido à pandemia de Covid-19, com três professores homens. A seleção considerou a diversidade nas funções exercidas (creche, pré-escola e gestão) para explorar diferentes aspectos do trabalho na EMEI. As entrevistas, mesmo sendo realizadas por meio de videoconferência, possibilitaram uma interação genuína entre o pesquisador e os participantes, como defendido por Bordieu (1997). Ele enfatiza que, embora o propósito da pesquisa seja gerar conhecimento, ela também estabelece uma relação por meio da interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo.

O tópico a seguir abordará a presença de professores homens na EI de Belo Horizonte, contextualizando desde a criação do cargo de educador infantil, em 2004, até 2021. Serão apresentados os perfis dos 14 professores pesquisados, destacando suas experiências e características. Além disso, a relação dos professores com a comunidade escolar será analisada, examinando interações e desafios. O foco central será a trajetória e visões do Professor Dênis, explorando suas experiências como professor homem na EI e como sua presença é percebida pela comunidade escolar.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE

No Brasil, por muitos anos, a EI foi predominantemente oferecida em creches comunitárias com caráter assistencialista (Cruz, 2001). Em Belo Horizonte, essa realidade não foi diferente. Apenas a partir de 1993, durante a primeira gestão democrático-popular³ de um prefeito do Partido dos Trabalhadores, a EI ganhou espaço na agenda política, resultando em ações e projetos para expandir e melhorar os serviços às crianças pequenas (Pinto; Duarte; Vieira, 2012). Sobre o significado de “democrático-popular”, as autoras explicam:

O chamado projeto democrático-popular surgiu, segundo Dulci (1997), pela necessidade de as esquerdas estabelecerem uma aliança social para disputar o poder político no Brasil. Segundo esse autor, seria impossível promover as reformas estruturais que o país tanto necessitava sem constituir um bloco social mais amplo que a classe operária fabril e os trabalhadores rurais. Seria preciso integrar também as classes médias assalariadas, os pequenos e médios proprietários da cidade e do campo

3 Governo Patrus Ananias (PT/MG) - Frente BH Popular (1993-1996)

e os setores empresariais que tinham e têm contradições mais que episódicas com o modelo econômico excludente (Pinto; Duarte; Vieira, 2012, nota de rodapé 2, p 612).

A partir dos anos 2000, houve um crescimento no número de vagas disponibilizadas para a EI. Um marco nesse sentido foi a implementação do Programa Primeira Escola em 2003, o qual introduziu as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Essas unidades foram criadas com o propósito de atender crianças de até 3 anos, além de expandir o alcance para aquelas com idades entre 4 e 6 anos. Uma importante iniciativa desse programa foi a criação do cargo de educador infantil, preenchido por meio de concursos públicos, visando cuidar e educar as crianças nessa fase (Belo Horizonte, 2003).

Antes das UMEIs, a expansão da EI em Belo Horizonte ocorreu principalmente via convênios com creches comunitárias (Pinto; Duarte; Vieira, 2012). Até 2018, as UMEIs não tinham autonomia administrativa, sendo vinculadas a escolas de Ensino Fundamental. A Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018 (Belo Horizonte, 2018), conferiu autonomia às UMEIs, transformando-as em EMEIs. Atualmente, o atendimento à EI ocorre em EMEIs, creches parceiras credenciadas pela SMED-BH e escolas de Ensino Fundamental do município. A Prefeitura de Belo Horizonte mantém 145 EMEIs (Belo Horizonte, 2022), distribuídas em 9 regionais.

A PRESENÇA DE PROFESSORES HOMENS EM BELO HORIZONTE

Com base no último Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022), a EI de Belo Horizonte possui um total de 9.407 professores. Proporcionalmente, as mulheres representavam 97,83% (9.203) e os homens 2,17% (204) do corpo docente na EI. Essas estatísticas abrangem as instituições da Rede Municipal de Educação (RME/BH), incluindo Escolas de Ensino Fundamental, EMEIs e creches parceiras credenciadas pela SMED-BH, além das escolas privadas. Vale ressaltar que, dos 204 homens que lecionavam na RME/BH, somente 22 estavam lotados nas EMEIs. Dentre os 22 professores, 16 exerciam a docência com turmas de crianças, 2 ocupavam outras funções na escola⁴, e 4 exerciam funções de gestão (1 diretor, 1 vice-diretor e 2

4 Dois docentes constantes na planilha da SMED-BH não estavam exercendo a docência com turmas de crianças ou na gestão. Um era deficiente visual e executava atividades na secretaria e o outro adquiriu um problema de locomoção no ombro e realizava atividade de cultivo da horta da escola.

coordenadores pedagógico). E dos 22 docentes lotados nas EMEIs, 14 responderam aos questionários.

Após minuciosa análise dos 14 questionários preenchidos, foram identificados diversos aspectos que oferecem um vislumbre sobre as características, motivações e percepções dos professores em relação à EI. No que diz respeito à faixa etária dos professores, ela variou de 38 a 56 anos, sugerindo um grupo de profissionais mais experientes e maduros. Entre as respostas obtidas, 64% dos professores eram solteiros, enquanto 36% eram casados. Além disso, 57% dos professores afirmaram ter filhos, enquanto 43% não tinham descendentes.

Ao examinar a distribuição das atividades nas EMEIs, verificou-se que 36% dos docentes atuavam como professores na creche, outros 36% na pré-escola, 7% desempenhavam funções em ambas as áreas e 21% estavam envolvidos na gestão escolar, ocupando cargos como direção, vice-direção ou coordenação pedagógica.

Uma parcela significativa, ou seja, 86% dos docentes pesquisados, já tinha experiência anterior à EI, o que sugere uma mão de obra diversificada e com experiência profissional. No entanto, 14% dos participantes não tinham experiência prévia na docência.

No que tange às motivações para escolher a docência na EI, as respostas indicaram que o gosto pelas crianças foi o principal motivo mencionado por 11 professores. Adicionalmente, 9 professores apontaram a busca por estabilidade como uma motivação para ingressar na área, sendo importante observar que os professores podiam selecionar mais de uma alternativa nessa questão.

Durante o processo do concurso, a maioria dos professores demonstrou interesse em atuar na pré-escola, etapa em que as crianças são um pouco mais velhas e exigem menos cuidados pessoais e práticas de higiene, em comparação com a creche.

No que se refere às dificuldades iniciais na EI, 57% dos professores relataram não ter enfrentado dificuldades significativas ao ingressar na área, enquanto 43% mencionaram desafios nesse período inicial de atuação.

Após minuciosa análise dos 14 questionários preenchidos, foram identificados diversos aspectos que oferecem um quadro de suas características, motivações e percepções em relação à EI.

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES HOMENS COM A COMUNIDADE EDUCATIVA DAS EMEIS

No contexto da EI, a relação entre os professores do sexo masculino e os demais atores envolvidos no ambiente educacional desencadeia complexidades que refletem dinâmicas de gênero e preconceitos arraigados. Ao analisar a interação dos professores homens com o núcleo gestor e as colegas professoras, emerge uma narrativa de superação de obstáculos iniciais. As análises realizadas revelam que, embora esses professores tenham enfrentado desafios de aceitação, especialmente nos primeiros momentos, esses estranhamentos foram gradualmente desfeitos por meio da convivência e integração com suas colegas.

Esta dinâmica reflete a necessidade que esses professores têm de demonstrar, de maneira constante, a sua idoneidade, competência e habilidades. Além disso, é crucial que eles transmitam uma imagem de sua sexualidade que não suscite preocupações em relação à segurança das crianças. Esse processo de validação é um componente intrínseco do processo de inserção desses profissionais no contexto da EI. Como aponta Joaquim Ramos, esse período de comprovação, que ele chama de **comprobatório**, é fundamental para quebrar barreiras e estabelecer uma confiança mútua entre esses professores e os demais membros da comunidade escolar (J. Ramos, 2011, 2017).

Em relação às interações com as crianças, os resultados demonstram uma tendência positiva. Em vez de reações negativas, os professores masculinos foram recebidos com admiração, pois representam algo novo no ambiente escolar. Essa admiração pode decorrer tanto da novidade da presença masculina quanto do desejo natural das crianças de estabelecer conexões e explorar novas relações em seu ambiente de aprendizado.

No entanto, não se pode negar que os desafios persistem. Os relatos dos professores apontam para a desconfiança inicial por parte das famílias, que levantam questões sobre a capacidade dos professores do sexo masculino de cuidar das crianças, incluindo atividades como a troca de fraldas. No entanto, à medida que esses professores mostram profissionalismo e empenho, somados ao apoio tanto do núcleo gestor quanto das colegas professoras, a resistência das famílias tende a diminuir. Essa progressão é representativa de uma mudança gradual de percepção e de um reconhecimento do papel igualitário que os professores do sexo masculino podem desempenhar na educação e no cuidado das crianças.

Em síntese, a análise dessas interações evidencia a complexidade das relações de gênero na EI. Os professores do sexo masculino enfrentam um processo de validação contínua para serem aceitos como membros efetivos das equipes de profissionais que atuam na educação e cuidado de crianças pequenas. Enquanto lidam com desconfianças e expectativas de gênero arraigadas, esses profissionais encontram formas de estabelecer laços com suas colegas e superar barreiras iniciais. À medida que demonstram sua competência e comprometimento, conseguem conquistar o respeito das famílias e, conseqüentemente, tornam-se uma parte integral do ambiente educacional na EI.

Após a análise das respostas obtidas através dos questionários, selecionamos 3 professores para aprofundarmos as questões, a partir do ingresso na EI.

Os relatos dos 3 professores apresentaram elementos de experiências singulares por meio das quais procuramos evidenciar a dimensão subjetiva da sua inserção como docentes na EI, ao mesmo tempo em que procuramos compreender o contexto relacional a partir de seus pontos de vista.

Alguns autores, de certa maneira, afirmam que a docência é uma atividade relacional, marcada pela interação dos sujeitos, dimensões afetivas e complexidades, além da formação profissional, pelas formas de engajamento pessoal dos professores e professoras (Connell, 1985; Perrenoud, 1993; Carvalho, 1999; Teixeira, 2007; Camilo, 2018). A fim de compreendermos essas dimensões, apresentamos a seguir, a trajetória do Professor Dênis.

DÊNIS: DE TORNEIRO MECÂNICO A PROFESSOR DE CRIANÇAS:

Dênis, um indivíduo de 46 anos, casado há 25 com uma professora que o incentivou a ingressar na educação, apresenta uma trajetória marcada por desafios e resistências, conforme suas formações em Matemática e Pedagogia. Vindo de uma família majoritariamente composta por mulheres professoras, optou por um caminho distinto ao trabalhar por uma década como torneiro mecânico, defletindo das expectativas familiares de se tornar engenheiro mecânico. Posteriormente, escolheu a área de educação e enfrentou adversidades familiares que desejavam para ele *“emprego de homem”*.

A expressão dita por um de seus familiares *“O Dênis deveria procurar emprego de homem”* reflete o papel das construções sociais na determinação de papéis de gênero, evidenciando como a sociedade delimita as atividades apropriadas para

homens e mulheres (Scott, 1995). Segundo estudiosos/as como Sayão (2005), Monteiro e Altmamm (2014), Jaeger e Jacques (2017) e Souza (2018), a profissão docente é associada ao feminino, resultando em estigmas e preconceitos direcionados a homens que escolhem a docência na EI. A presença masculina, nesse contexto, representa uma possibilidade de quebra das normas da masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2013; Wright, 2018), já que se trata de homens que cuidam e educam - o que, muitas vezes, provoca desconfianças e incertezas aos integrantes da comunidade educativa em creches e pré-escolas.

A vivência de Dênis ilustra a complexidade das questões de gênero na EI, uma vez que as expectativas sociais moldam, como mencionado anteriormente, percepções frequentemente fundamentadas em estereótipos relativos aos papéis masculinos e femininos. A resistência familiar que ele enfrentou é uma manifestação das normas de gênero enraizadas, demonstrando como a escolha profissional de um homem pode desafiar preconceitos arraigados:

A princípio [...] eu ouvi muita coisa da minha família. *'O Dênis deveria procurar emprego de homem'*. São umas coisas assim... Geralmente na família tem umas piadinhas, mas umas piadinhas que marcam a gente. *Minha mãe, eu percebia, que ficava meio ressentida com isso, porque meus dois irmãos são engenheiros elétricos e resolvi ser, além de professor de Matemática, ainda pulei para a Pedagogia e para ser professor de Educação Infantil. Foi uma certa resistência mesmo* (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso).

A trajetória educativa de Dênis é um relato de determinação e ajustes, impulsionada por influências familiares e obstáculos enfrentados na EI. Como já dissemos, encorajado por sua esposa, ele escolheu estudar Matemática, abandonando sua carreira como torneiro mecânico para trabalhar na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) através de contratos temporários. Durante esse período, ele equilibrou lecionar pela manhã na rede estadual, atuar como assistente escolar em Contagem (município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)) à tarde e frequentar a graduação noturna em Matemática. Dênis também contribuiu com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ribeirão das Neves, outro município da RMBH.

Sua experiência como assistente escolar o aproximou das crianças de 6 a 8 anos, incluindo um menino com deficiência, envolvendo-se desde o cuidado até o ensino. Esse contato próximo e o reconhecimento de suas habilidades com o

garoto incentivaram-no a ampliar seus conhecimentos. Completou sua graduação em Matemática e, influenciado pelo reconhecimento, buscou estudar Pedagogia, inclusive realizando uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Após a graduação, Dênis foi aprovado em concurso da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), ingressando na EI.

Sua primeira atuação na EI foi como professor do berçário, uma responsabilidade desafiadora e crucial, sublinhada por sua esposa. Dênis compartilhou as palavras de sua esposa, que sugeriu que se ele se saísse bem no berçário, teria sucesso em qualquer área da EI, pois, de acordo com ela, é um ambiente desafiador em que *“todo mundo foge”*:

Na época, até brinquei com a minha esposa assim: ‘E se eu entrar na Educação Infantil e me colocarem no berçário?’. Ela disse: ‘É até bom te colocarem no berçário, porque se você der certo no berçário, a Educação Infantil pra você tá toda tranquila porque o berçário é onde todo mundo foge, tem medo (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

A observação da esposa de Dênis reforça a complexidade da prática docente na EI, especialmente quando se trata de bebês (Dumont-Pena, 2015).

Adicionalmente, persiste um estereótipo arraigado de que apenas as professoras mulheres possuem as habilidades, carinho e instinto maternal necessários para cuidar e desempenhar efetivamente o papel de educadoras junto às crianças pequenas (Alves, 2012). Os professores do sexo masculino enfrentam preconceito por parte da comunidade escolar em termos de competência técnica, formação, experiência no trato com bebês e motivações para ingressar na profissão (Aguiar Júnior, 2017). Como resultado, muitos homens sentem desconforto ao se envolverem em atividades relacionadas ao cuidado e à educação, especialmente no contato direto com crianças do sexo feminino (Monteiro, 2019).

Contudo, persistem estereótipos de gênero que associam apenas as professoras ao cuidado e educação de crianças pequenas, reforçando a visão tradicional do cuidado como uma tarefa feminina. Professores do sexo masculino enfrentam preconceitos sobre sua competência, formação e capacidade de cuidar de crianças pequenas, além de questionamentos sobre sua motivação profissional.

Em Belo Horizonte, Dênis enfrentou estranhamentos desde o processo de contratação e posse, bem como durante o exame admissional para seu cargo de docente na EI. A contratação exigia que os/as aprovados/as fossem licenciados em

Pedagogia, o que gerou desaprovação de algumas mulheres que não possuíam tal habilitação para a EI devido ao seu bacharelado em Pedagogia, levantando questionamentos sobre a presença de Dênis no processo:

E na hora que estavam analisando os documentos, algumas professoras não puderam assumir por causa da formação que não tinham. E muitas falavam assim: 'E aquele moço ali, ele tem formação para a Educação Infantil?'. A pessoa que estava avaliando disse assim: 'Nós nem olhamos o dele ainda'. E elas disseram: 'Então nós vamos esperar pra olhar'. No médico [exame médico admissional], eu tô lá na fila e toda hora chegava um funcionário: 'Ô moço, isso aí é pra professora da Educação Infantil, o de motorista é lá embaixo'. Aí eu falei: 'Não, eu não sou motorista não. É aqui mesmo. Eu sou professor da Educação Infantil' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Essas reações destacam a crença enraizada de que a docência na EI é uma ocupação exclusivamente feminina, vinculada ao cuidado de bebês e crianças pequenas, tarefa ligada à maternidade.

Além das barreiras mencionadas, o início de Dênis na EI foi incomum: ele foi aprovado em um concurso e alocado em uma EMEI em construção. A SMED-BH ofereceu duas alternativas: trabalhar em uma escola de Ensino Fundamental local ou em uma EMEI de um bairro vizinho. Optando pela EMEI, Dênis via nessa oportunidade uma possibilidade de se adequar às especificidades da docência na EI. Porém, assim que a EMEI ficou pronta, sua presença gerou desconforto entre suas colegas professoras. A diretora instruiu as colegas a evitarem "*piadinhas*" por causa da presença masculina e pediu a Dênis que batesse na porta antes de entrar na sala de professores:

[...] pois elas podiam estar conversando alguma coisa que eu não precisasse ouvir. Eu disse: 'Não tem problema nenhum, eu bato na porta'. E foi um costume tão grande que depois elas achavam ruim de eu estar batendo na porta: 'Ô Dênis, agora não precisa mais não, que a gente já acostumou com você' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Essas situações reforçam como a presença de homens na escola pode causar estranheza e desconfiança, uma vez que as relações sociais no ambiente escolar podem ser complexas e desafiadoras para professores masculinos.

O docente permaneceu na mesma EMEI ao longo de 7 anos. Ao responder ao questionário *on-line*, indicou que tinha trabalhado exclusivamente nessa EMEI desde seu ingresso na Prefeitura de Belo Horizonte. Mas durante a entrevista compartilhou que já não estava mais nessa instituição e sim em uma escola de Ensino Fundamental que também oferecia turmas de EI.

Dênis explicou que a mudança de ambiente escolar inicialmente foi atribuída a “*uma questão de excedência*”⁵. No entanto, ao aprofundarmos as questões na entrevista, ele revelou que o verdadeiro motivo para essa transferência estava relacionado a um evento traumático que testemunhou na EMEI anterior. Ele descreveu em detalhes como foi testemunha de um assassinato da janela da sala de atividades que atuava, quando traficantes realizaram um homicídio. Enquanto estava trabalhando com as crianças, percebeu uma movimentação suspeita e logo em seguida ouviu tiros, testemunhando um dos homens sendo morto. Esse incidente teve um impacto profundo em Dênis, levando-o a buscar tratamento psiquiátrico e medicamentoso durante aproximadamente três meses. Diante do trauma vivenciado e da impossibilidade de retornar à mesma escola, ele procurou uma transferência para um novo local de trabalho.

O problema todo é porque... Além do trauma, eu tive um pequeno problema porque eles me viram. E no outro dia... Isso foi numa quinta. Na sexta-feira eu fui trabalhar... Na quinta-feira eu tive uma crise de choro, fiquei abalado lá na escola. A diretora quase não queria deixar eu ir embora dirigindo. Na sexta-feira eu fui... os mesmos traficantes que tinham matado o cara, estavam na cerca e eu cismei que estavam olhando pra mim. [...] Foi na época que eu procurei o psiquiatra, a gente começou o tratamento e ele fez um relatório ao final do tratamento, que não tinha condições de eu voltar (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista. Grifo nosso).

Embora o caso de assassinato mencionado pelo Professor Dênis tenha se desviado um pouco do roteiro inicial da entrevista, devido à sua relevância na trajetória do docente, decidimos explorar mais detalhadamente essa questão. Esse evento ocorreu após muitos anos de trabalho na mesma EMEI, onde ele havia

5 Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), os professores são colocados em excedência quando são tirados do quadro de sua escola de origem e passam a trabalhar de forma volante, sem um cargo específico em uma escola. Disponível em: <https://sindrede.org.br/professoras-da-educacao-infantil-protestam-contr-aumento-inexplicavel-de-excedencias/>

superado desafios iniciais e já havia se integrado e conquistado a aceitação de toda a comunidade escolar.

A história de Dênis destaca os desafios que os homens enfrentam ao ingressar na docência na EI, destacando a persistência de estereótipos de gênero arraigados e a complexidade das relações sociais dentro das escolas. Suas experiências ilustram a necessidade de superar essas barreiras e promover a diversidade de gênero na educação, para que homens e mulheres possam contribuir igualmente para o desenvolvimento das crianças na fase inicial de suas vidas educacionais.

Dênis enfrentou preocupações e preconceitos de colegas professoras em relação à sua presença na EI. Algumas demonstraram preocupações de que sua presença pudesse estar ligada a abusos e pedofilia, ilustrando a desconfiança que professores homens frequentemente enfrentam nesse contexto:

Houve muita coisinha, [...] era tipo assim: 'Se fosse filha minha, Dênis, e você fosse professor eu ia querer saber mais da sua vida'. [...] Elas levam logo pro lado sexual, né? Essa coisa do abuso... Percebo que o maior medo das minhas colegas é no sentido assim... [...] Mas era de abuso, que o homem que tava indo pro berçário, poderia ser um abusador querendo ficar perto de criançinha (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Isso destaca as associações negativas estereotipadas da presença masculina na EI, relacionadas a crimes e ameaças (Sayão, 2005; J. Ramos, 2011, 2017; P. Silva, 2014; C. Ramos, 2020).

O professor sentiu a necessidade de provar seu caráter e ser aceito, enfrentando uma espécie de período de comprovação para ser considerado digno de confiança. A presença de sua esposa em uma festa da escola ajudou a aliviar algumas preocupações das colegas. O desafio de ser aceito como professor homem na EI reflete a necessidade de reavaliar estereótipos e preconceitos de gênero no ambiente escolar (J. Ramos, 2011, 2017).

Em relação às famílias das crianças, Dênis teve uma experiência positiva. Ele notou um aumento na participação dos pais na escola devido à sua presença, o que resultou em maior envolvimento nas atividades escolares e nas reuniões. A presença masculina na escola não apenas impactou as crianças, mas também influenciou positivamente a participação dos pais, que se sentiram mais à vontade para participar e interagir com ele.

As famílias me receberam super bem, não teve problema nenhum. Comecei a perceber que na porta do berçário, os pais (os homens) estavam começando a levar mais os filhos porque eu estava lá. Eu percebia... As minhas colegas falavam assim: 'Engraçado, Dênis, os homens estão começando a trazer... Os pais estão trazendo os bebês porque estão te vendo aqui' (Professor Dênis. Dados do pesquisador. Entrevista).

Isso aponta para o potencial positivo da inclusão de professores homens na EI como referências tanto para crianças quanto para os pais (Mendonça, 2016; C. Ramos, 2020).

Os relatos de Dênis enfatizam as tensões existentes em relação ao cuidado e à docência na EI quando exercidos por um homem. Essas tensões são agravadas por preconceitos enraizados e estereótipos de gênero, o que destaca a importância de promover a igualdade de gênero e revisar as concepções tradicionais sobre as funções de cuidado e educação na escola (Maranhão; Sarti, 2008; Monção, 2015; I. Silva; Luz, 2019).

Dênis enfrentou desconfiança e preconceito de colegas, mas também encontrou apoio e aceitação das famílias. Sua experiência reflete a necessidade de superar os desafios para criar ambientes inclusivos e equitativos nas escolas da EI. Além disso, notou resistência por parte de funcionárias da cozinha, faxina e auxiliares ao seu ingresso na EMEI, indicando um período de aproximadamente um ano de desconfiança e estranhamento. Isso demonstra a importância do diálogo e da colaboração entre todos os profissionais da escola, incluindo aqueles envolvidos em cuidados e manutenção (Camilo, 2018; Leite, 2020).

Dênis acredita que a presença masculina na EI é enriquecedora, e destaca que os homens muitas vezes têm habilidades práticas que podem contribuir para o ambiente escolar, como tarefas de manutenção. Ele observou que os homens podem abordar algumas situações de maneira diferente das mulheres e que suas habilidades podem ser valorizadas em contextos que exigem esforço físico: *"Tinha que fazer um furo, tinha que esperar o artífice vir em duas semanas; eu levava a minha furadeira e furava..."*.

A fala de Dênis reforça a visão do que é trabalho de homem e de mulher, pois, por um lado, ele afirma existir uma idealização das mulheres como mais afetuosas e cuidadoras; e por outro, os padrões de masculinidade hegemônica (Connell, 1995; Carvalho, 1999; Connell; Messerschmidt, 2013), no quais os homens são responsáveis por atividades de manutenção, que demandem esforço físico.

O professor ainda enfatiza que preconceitos podem surgir em qualquer etapa da docência, mas é fundamental demonstrar competência e seguir em frente. Ele valoriza os concursos públicos como oportunidades para que os homens possam ingressar na EI e contribuir para o desenvolvimento dessa fase educacional, enfatizando que a presença masculina não é para competir, mas para enriquecer o ambiente educativo: *“Não é uma competição com as mulheres. Pelo contrário, eu aprendi muito com as minhas colegas. Muitas também já falaram que aprenderam muito comigo. Essa troca é importantíssima”*.

Em resumo, Dênis enfrentou resistência inicial de alguns grupos de funcionárias da escola, mas encontrou valorização e aceitação por parte das famílias. Ele destaca as habilidades práticas e as diferentes abordagens que os homens podem trazer para a EI, enquanto reitera a importância de superar preconceitos e promover a colaboração entre todos os profissionais escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, analisamos as complexidades inerentes à presença de professores do sexo masculino na EI, bem como da importância de fomentar a reflexão acerca das temáticas de gênero e diversidade. Por meio da análise das práticas de um educador do sexo masculino que atua em escolas de EI na cidade de Belo Horizonte, foram identificados os desafios e as oportunidades que surgem da interação desse sujeito com a comunidade escolar.

A história de inserção e permanência do Professor Dênis no magistério da EI foi altamente significativa para este estudo por diversas razões. Em primeiro lugar, a trajetória de Dênis apresenta um contexto variado e intrincado, o que viabiliza uma análise profunda das problemáticas relacionadas ao gênero na EI, bem como evidencia as maneiras pelas quais essas problemáticas podem impactar os homens que optam por essa profissão.

Apesar de enfrentar resistência inicial de alguns grupos de funcionárias da escola, o professor Dênis encontrou valorização e aceitação por parte das famílias. Ele destaca as habilidades práticas e as diferentes abordagens que os homens podem trazer para a EI, enquanto reitera a importância de superar preconceitos e promover a colaboração entre todos os profissionais escolares. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de EI e os/as profissionais da área estejam atentos/

as às questões de gênero e diversidade, promovendo ações que visem a inclusão e o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JUNIOR, Josué Durval. *Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil*. 124 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, Benedita Francisca. *A experiência vivida de professores do sexo masculino na Educação Infantil uma questão de gênero?* 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza. Programa Mestrado em Psicologia, Fortaleza (CE), 2012.

BELO HORIZONTE. *Escolas Municipais da Rede Própria*. (2022) Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. *Lei Nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. (Estabelece autonomia das UMEIs e cria as EMEIs)*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BELO HORIZONTE. *Lei Nº 8.679 de 11 de novembro de 2003. (Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil)*. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=913685>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BHANA, Deevia et al. Men in early childhood education and care: on navigating a gendered terrain. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 30, n. 4, p. 543-556, 2022.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do mundo (La misère du monde)*/sob direção de Pierre Bordieu; com contribuições de A. Accardo et. al. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRODY, David L. The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 351-361, 2015.

CAMILO, Rubia da Conceição. *Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. 1. ed. São Paulo: Xamã / FAPESP, 1999. v. 1. 247p.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. In: *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995, p. 185-206.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 241–282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 10 Ago. 2023.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn.; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015. P. 29-50.

CONNELL, Robert William. *Teacher's work (O trabalho do Professor)*. Sidney, George Allen & Unwin, 1985.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2001, n.16, pp.48-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Ago. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*, Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 04 abr. 2022.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na Educação Infantil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000200545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEITE, Deise Bruna Massena. *Cuidado e Educação de Bebês: As práticas alimentares na creche*. 170 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista* nº 46, dez 200 Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cad. Pesqui.* 38 (133) • Abr 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>. Acesso em: 01 mai. 2021.

MENDONCA, Michelle Mariano. *Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de educação infantil: alguns elementos para compreensão*. 129 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIRANDA, Antonio Marcos de Sousa Barbosa. *Ser professor homem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Belo Horizonte: desafios, possibilidades e a relação com a comunidade escolar a partir da percepção de professores*. 154 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, n. 157, p.

652-679, Set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300652&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2020.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Gênero e Gestão da Educação Infantil: Trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais*. Tese. Universidade Estadual De Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas (SP), 2019.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142824>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PEETERS, Jan. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. 42, p. 322-340, 2020.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas, Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 611-626, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2019.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. *Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação Infantil*. 379 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

RAMOS, Joaquim. *Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens*. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017. v. 1. 176p.

RAMOS, Joaquim. *Um Estudo Sobre os Professores Homens da Educação Infantil e as Relações de Gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte – M.G.*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, v. 1, p. 1-9, 2010.

REICH-SHAPIRO, Mindi; COLE, Kirsten; PLAISIR, Jean Yves. "I Am the Teacher": how male educators conceptualize their impact on the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, v. 42, n. 4, p. 381-403, 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2021, v. 26, e260077. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>>. Epub 19 Nov 2021. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SAYÃO, Déborah. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro

de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 25 jul 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 50, e14110, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14110>.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou pai, nem tio, sou professor! A docência masculina na educação infantil*. 180 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUZA, Eliana Batista. *Quebrando Tabus e Educando a Infância: a permanência de homens nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 104 f. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

TEIXEIRA. Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: Primeiras Aproximações Teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

WRIGHT, Travis. Contesting hegemony: Re-imagining masculinities for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 19, n. 2, p. 117-130, 2018.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.005)

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA “POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE GÊNERO E MATERNIDADE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL”

KÁSSIA MOTA DE SOUSA

Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

MARIANA MOREIRA DE QUEIROGA

Acadêmica de Letras na Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

RESUMO

Este artigo apresenta a revisão bibliográfica, percursos metodológicos e os primeiros achados da pesquisa “Políticas Institucionais de Gênero e Maternidade nas Universidades Públicas do Brasil” desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A Pesquisa de Iniciação Científica (IC) se caracteriza por tratar-se de um processo de introdução do sujeito pesquisador ao universo da pesquisa, nesse sentido a IC promove uma aproximação entre a graduanda pesquisadora e as referências teóricas relevantes para o trabalho, como também as metodologias e processos de análises. No artigo em tela organizamos as primeiras ações da pesquisa, durante seu primeiro ano de realização (2023), quando a graduanda se debruçou sobre a revisão bibliográfica e a contextualização da temática, bem como, estudou a metodologia da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir da qual a graduanda identifica as legislações existentes nas Universidades Federais (UF) acerca da temática específica. Aqui apresentamos as reflexões teóricas que tratam do trajetória educacional e histórico-social das mulheres, para tal, nos apoiamos nos escritos de Àries (1986), Badinter (2011) e ainda, das autoras Crenshaw (1989), Davis (1982), Gonzalez (2020) e hooks (2015), afim de compreender como a maternidade é marcada por atravessamentos, responsáveis por configurar

distintas formas de vivê-la a partir dos marcadores como raça, etnia e classe, ainda que no mesmo território, nesse caso em específico, a universidade. Inicialmente, os resultados encontrados dão conta da existência de políticas, ainda que restritas a algumas UF, o que coloca para as pesquisadoras – graduanda e orientadora – a necessidade de aprofundamento do estudo das políticas mapeadas afim de subsidiar a produção e reflexão de estruturas legais que possam conduzir as universidades para a redução das históricas desigualdades institucionais que reproduzem o machismo estrutural de nossa sociedade no seio da universidade brasileira.

Palavras-chaves: Políticas, Universidade, Gênero, Maternidade, PIBIC.

INTRODUÇÃO

O presente texto é um desdobramento da pesquisa Políticas Institucionais de Gênero e Maternidade nas Universidades públicas do Brasil, projeto fomentado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, na vigência 2022/2023, que visa a investigação e análise das políticas institucionais de gênero e maternidade nos âmbitos das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, propomos com essa pesquisa, refletir, ampliar e mapear as ações de permanência e assiduidade de mulheres mães acadêmicas nas mais diversas universidades federais espalhadas pelo Brasil.

É importante iniciarmos informando que entendemos gênero como termo polissêmico que se constitui como dispositivo cultural, construído historicamente, que classifica e posiciona as pessoas, organizando sentido às diferenças percebidas em nossos corpos e articulando pessoas, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder, podendo auxiliar no privilégio de grupos e de indivíduos (BUTLER, 2003; LOURO, 1997). Compreendemos também que as políticas de gênero implementadas no âmbito das Instituições de Ensino Superior são mecanismos institucionais, atos jurídicos internos, regulamentos, ações, programas desenvolvidos pelas instituições com o propósito de promover a equidade de gênero. E que aqui, nosso objetivo é pensar especificamente as mulheres mães, considerando recortes de classe e raça, e as questões provocadas a partir do acesso destas mulheres à universidade.

Aqui, especificamente, apresentamos o esforço de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC) em realizar uma investigação acerca das políticas existentes em Universidades voltadas para atender as mulheres mães, para realização de tal tarefa, as pesquisadoras utilizam metodologicamente a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a partir identificam e analisam as legislações existentes nas Universidades Federais (UF).

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: A COMPREENSÃO DA MATERNIDADE E SEUS ATRAVESSAMENTOS

Ariès (1986); Badinter (2005) entendem a maternidade como uma construção social que se modifica segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. Partem, portanto, da ideia de que, historicamente, o valor dado a

maternidade, à relação mãe-criança e ao amor materno nem sempre foi o mesmo, sendo que as variações de concepções e atitudes relacionadas à maternagem são produzidas por uma série de discursos e práticas histórico-sociais.

A compreensão da maternidade como conceito cultural faz-se importante para o entendimento das estruturas que organizam o lugar social da mulher-mãe, definindo comportamentos peculiares, aspectos psicológicos específicos, limitando as formas de viver e ser para a mulher-mãe, bilogizando-as e distinguindo as mulheres mães das outras mulheres e dos homens, afastando a possibilidade da equidade de gênero para estas mulheres.

Pires (2021), nos lembra que essa maternidade é marcada por atravessamentos, responsáveis por configurar distintas formas de vivê-la, a partir dos marcadores como raça, etnia e classe (CRENSHAW, 1989; DAVIS, 1982; GONZALEZ, 2020; hooks, 2015).

Nesse aspecto, o que podemos observar explicitamente na conjuntura social atual é a maternidade como forma de subjugar uma condição limitante para a mulher, isso implica dizer que tudo relacionado aos cuidados da criança bem como o cuidado do lar é destinado apenas a um gênero. Esse acontecimento factual tem raízes preconcebidas na desigualdade transcorrida até a hodiernidade.

Nesse sentido, a autora Badinter (2011) explica o que o contexto histórico contribuiu para o enfrentamento árduo das mulheres ao resistir a condição imposta para elas.

Assim é que a crise econômica teve consequências negativas na esperada evolução dos homens. sua resistência à divisão das tarefas e à igualdade com isso foi aumentada. As tentativas promissoras a que pensávamos assistir se interromperem aí. A *crise igualitária* que se mede pela desigualdade salarial entre homens e mulheres têm origem na desigual repartição das tarefas familiares e domésticas. Atualmente, bem como há 20 anos, são sempre as mulheres que assumem um $\frac{3}{4}$ delas. Por isso a crise econômica é a única causa da estagnação da desigualdade. Outra, mais difícil ainda de ser resolvida, chegou para reforçá-la: uma *crise identitária* provavelmente sem precedentes na história da humanidade. (BADINTER, 2011, p. 10)

Sob essa perspectiva, a forma como a figura da mulher esteve sempre a margem da sociedade e sobre dominação masculina nos remete a pensar como essa

questão vem atravessando tanto tempo e permanece fortemente enraizada nos costumes da atuais.

Dessa forma, por um viés político e identitário que projeta validar a mulher mãe pela característica biológica que gesta uma criança e faz com que ela se resuma a isto, automaticamente, efetiva o homem a isentar-se dos seus deveres parentais e se resuma a prover o sustento familiar. Dessa maneira, a mulher que forçosamente se debruça de forma solitária aos cuidados dos filhos, por falta de subsídios para conciliar uma carreira acadêmica, conseqüentemente terá grandes frustrações e está propensa ao fracasso profissional. Durante a trajetória de luta e resistência das mulheres por um espaço justo para estas, tem sido atravessadas por inúmeros obstáculos, a exemplo disso é ter uma forma única de ser boa mãe impregnado na sociedade, e a falta de flexibilidade da sociedade para integrar a mulher que se torna mãe, como também fortes críticas áquelas que optam por não serem mães, instaurando um paradoxo econômico, político, racial e social.

Nesse sentido, a parentalidade é um mecanismo de equidade entre gênero para sanar os perçalços construído pela sociedade patriarcal, machista e preconceituosa que até na língua portuguesa demonstra com vigor a superioridade masculina através do uso majoritário de expressões o homem na representação da humanidade, como quando nos referimos a todos de modo geral e omitimos o uso de uma linguagem neutra¹. Além disso, entender a maternidade como um dever apenas da mãe é a forma mais perversa de alimentar o sistema tradicionalista e absolutista. Com isso, é crucial reafirmar a igualdade de gênero e a discussão de parentalidade como forma eficaz de prover e garantir que as mulheres gozem de sua liberdade e a sociedade reconheça que uma criança é responsabilidade de um conjunto e não somente da mulher que pari.

REFLETINDO SOBRE A ESSÊNCIA DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA MATERNIDADE NO ESPAÇO ACADÊMICO

Podemos compreender, de forma simplificada, as políticas institucionais como derivadas das políticas públicas, que por sua vez não possuem consenso

1 Proposta de equiparação da linguagem tradicionalista para uma linguagem usual que abarque as variações e identidades ideológicas da atual sociedade comunicativa na qual estamos vivenciando.

conceitual, e situadas em campos de disputas, tem possibilidades diversas de definição, variando de acordo com orientações políticas, econômicas de compreensão do tipo de Estado que se almeja constituir. As políticas institucionais, são diretrizes que expressam os parâmetros dentro dos quais as ações da Instituição e de seus integrantes devem se desenvolver, no cumprimento da missão para o alcance da visão. São assim, estruturas das instituições que formalizam e consolidam os entendimentos políticos.

Assim, as políticas institucionais, no âmbito do Gênero, são por nós compreendidas, como formas de enfrentamento à desigualdade de gênero, tendo como pauta de suas lutas o combate às opressões estruturais que afetam a condição de mulher na sociedade e nos diferentes aspectos da sua existência, nosso objetivo é mapear como o poder público (universidades federais) reproduzir e/ou reagir a estrutura patriarcal, entendendo o cenário de ações individuais, coletivas e institucionais que impactam na organização da maternidade e sua relação com a ciência, especificamente com a universidade brasileira.

Em nossa pesquisa, as políticas encontradas se relacionaram com ações de implementação de espaços lúdicos, acesso ao refeitório pelas crianças, filhos e filhas de mulheres da comunidade acadêmica, adequações em espaços de vivências para uso de filhos e filhas de mulheres da comunidade acadêmica, como fraldários alocados nos banheiros femininos, constituição de equipes de cuidados, recreação e formação para assistir filhos e filhas de mulheres da comunidade acadêmica.

Sobre essa ótica, encontramos resultados satisfatórios na pesquisa, apesar de restritos e em pequena escala, ou seja, existem universidades que já estão realizando a adequação de seus espaços considerando seu público diverso, inclusive de mulheres mães; Contudo, é necessário informar que tivemos dificuldades em encontrar canais de informação, nos bancos de dados da universidade, as questões da maternidade/parentalidade, pouco são faladas ou não são abordadas – não existe de fato publicização destas informações.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E SEU PÚBLICO

“Nesta Universidade se reunirão as faculdades de teologia, matemáticas, filosofia e medicina: e assim mais um curso de ciências físico-matemáticas, o qual será de sete anos para os militares engenheiros, de cinco para os artilheiros, de três para os militares que se aplicarem à arma de cavalaria, ou à infantaria, e à marinha; um curso farmacêutico, outro

de parto; e a faculdade de letras que prepare os alunos para os estudos universitários” (BARRETO; FILGUEIRAS, p. 1785, 2007)

A partir desta ideia, compreendemos que o movimento de criação das universidades desde o princípio foi algo projetado para a população masculina, uma vez citado acima as formações militares e cavalarias, atribuições ordinariamente atribuídas aos homens da sociedade tradicionalista. E, somente depois de muitos anos e longas disputas por espaços é que hoje é possível mulheres ocuparem tais postos.

Nas próximas linhas abordaremos sobre o espaço que a mulher almejava conquistar e como esse entrave respinga na estrutura de uma organização opressora. Nesse sentido, entendemos que a criação de universidades que incluíssem mulheres só foi efetivada após um período tardio. Destinados a construir um cerco para as mulheres e restringir o acesso da mulher na universidade aponta Bauer (2001, p. 15):

Em meados do século XIV, devido a uma grave crise econômica, a mulher foi banida do mundo do trabalho e reclusa ao lar. A subordinação feminina era quase que total. Elas foram excluídas de atividades que desde tempos remotos, realizavam, como, por exemplo, a enfermagem. As universidades, instituições criadas no século XIII, também foram proibidas às mulheres.

As mulheres tem travado uma luta árdua em favor dos seus direitos, e nesse contexto histórico esteve a revolução industrial que possibilitou a ruptura da mulher dentro do lar e conseqüentemente foi criando mecanismos – trabalhos externo ao domicílio, para que essa mulher saísse da zona do lar e conseguisse se manter e sobreviver nesse cenário machista. Assim, mais adiante ocorreu a criação de escolas para mulheres, um avanço considerável dentro da condição de opressão e exclusão em que as mulheres eram situadas, foi chamada de uma universidade feminina, esse espaço que estas pudessem ser colocadas e conquistassem pertencimento através do conhecimento científico.

No Brasil estima-se que a primeira mulher a ingressar no ensino superior datou-se nos anos de 1880. Portanto, com datas muito tardias em contrapartida aos homens, esse processo aponta um responsável para a hegemonia da desigualdade de gênero. A sobreposição do homem versos mulher acarretou escassez de oportunidades em larga escala e o não desenvolvimento profissional de um gênero.

Nesse sentido, a universidade é um lugar de oportunidade para tantos, contudo, para outros² representa um espaço parcialmente de opressão e rejeição.

Assim, é possível inferir, que o campo da ciência reproduz desigualdades históricas, culturais e de gênero e, por isso, os movimentos feministas vêm pressionando o poder público por políticas públicas e institucionais que apoiem mulheres que se tornam mães acadêmicas, nesse sentido a nossa pesquisa busca mapear tais iniciativas institucionais e suas localidades.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na pesquisa foi utilizada a Revisão Sistemática da Literatura – RSL Caetano (2020), esta possibilitou a identificação precisa na busca por um conjunto de dados provenientes de diferentes realidades, ou seja, nas instituições de ensino superior que possuem assistência através de políticas de gênero e maternidade. Com isso, foi feita a coleta através dos sites institucionais e redes sociais das universidades, com suporte teórico, que contribuiu para que fosse esboçado um mapa panorâmico, seguindo os requisitos pré-estabelecidos na delimitação da pesquisa, e que este sirva de molde para outras futuras pesquisas de caráter comum. De tal modo, no momento em que foi feita a investigação das instituições, foi adotado os critérios que fomenta para a inclusão e possivelmente exclusão do material de análise, passando então pelo filtro estabelecido, foi possível ter a visualização regional dos resultados obtidos. Mediante o desenvolvimento RSL, foi confeccionado uma tabela na qual ocorre a identificação das então políticas institucionais encontradas, através dos marcadores/chaves para a busca, que foram a exemplo de maternidade; creche; gênero, à medida que foi encontrada uma política pública nas instituições, foi mapeada, ilustrado, frisando e analisando como essa política está sendo abordada nos muros da instituição que é oriunda.

DISCUSSÕES ACERCA DE COMO SE DEU ESTA REFLEXÃO

Para esse texto inicialmente após a primeira análise foram encontradas 17 universidades que conferem com os critérios de seleção estabelecidos pelo

2 Termo da língua portuguesa que reforça a desigualdade de gênero, uma vez que outros nesse contexto está posto para relacionar as mulheres.

estudo, sendo então, compreendidas como ações integralizadoras de mulheres mães no universo acadêmico, ações que, conforme nossa análise beneficiam diretamente as mulheres mães universitárias, ou seja, a construção de mecanismos eficazes para que as mães acadêmicas permaneçam nos seus cursos e prosperem academicamente.

Elaboramos um mapa ilustrativo para uma melhor visualização dessas ações e sua compreensão geográfica em território brasileiro. Seguindo os critérios da proposta de RSL, foi feito a exclusão de dados a partir do filtro que limitou-se em “políticas públicas institucionais que atendessem as demandas das mães dentro do espaço geográfico da universidade” considerando uma diversidade de ações políticas que se propunham a atender este público. A partir do mapa fica evidente a pouca existência de políticas públicas institucionais de maternidade e gênero no Brasil, observamos que grande distribuição de IFES no território brasileiros, poucas são as instituições alçadas para nossa análise.

Além disso, é fundamental ressaltar na primeira década do século XXI, houve um avanço de universidades federais no território brasileiro, fruto de políticas de interiorização das universidades, apesar disso, os primeiros resultados indicam para um número pequeno de IFES que atendem as especificidades do gênero da maternidade. Abaixo ilustramos o mapa com as regiões das IFES que possuem políticas:

Figura 1 – Mapeamento das IFES que atendem aos requisitos de gênero/maternidade/parentalidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A partir desse mapa foi expostas as instituições que efetivam as políticas e seus segmentos, levando em consideração as especificidades da da proposta de mapeamento.

Foram encontradas ações de extensão, ações de coletivos de mães da universidade, licença maternidade, creches, auxílio creche, fraldários, bandeijão infantil, portaria que garantem as mães maiores prazos de entrega para atividades acadêmicas.

Muito embora, nem todas as experiências citadas acima se enquadram no formato de política pública, como esta não é uma conceituação consensual, elejemos para a pesquisa, que as políticas seriam atos, ações de caráter administrativo, institucional. Assim, ficam de fora de nossa análise, as ações frutos de coletivos, desdobramentos de pesquisas, ensino e extensão, que podem ter ou não caráter temporário, que ainda que realizadas no âmbito da Universidade, não são proposições administrativas, institucionais.

Nossa intenção ao delimitarmos-nos às práticas com caráter administrativo é fazer as instituições refeletirem e produzirem ações afirmativas que garantam acesso e permanência da mulher na condição de mãe, afirmando o caráter equitativo dessas instituições.

Figura 2: da esquerda para a direita, de cima para baixo: Siglas das universidades mapeadas; Anúncio de implantação dos fraldários da Universidade de Lavras, Minas Gerais; Brinquedoteca da Universidade Federal do Paraná; Resolução CEPE 7.827 da licença maternidade para alunas da Universidade de Ouro Preto.



Fonte: da esquerda para a direita, de cima para baixo: Elaborada pelas autoras; Instagram; Site da UFPR; Site do Ministério da Educação.

De antemão, o acervo de imagens acima ilustra parte do produto da pesquisa de IC, no qual a primeira fornece uma ilustração das siglas das respectivas das universidades exploradas e que contribuíram para compor o mapeamento sistemático. Desse modo, na segunda imagem é uma conquista da universidade federal de Lavras, divulgada no *Instagram*, onde expõe a implementação de um fraldário instalado no centro de convivência da universidade citada. Ainda, na terceira imagem mostra um espaço projetado para receber crianças no âmbito da universidade e criado dentro das dependências da universidade federal do Paraná, composto por brinquedos, tapetes e material pedagógico para interação dos filhos das estudantes. Nessa mesma lógica, na quarta imagem apresentamos uma resolução da universidade federal de Ouro Preto, que consiste em uma política afirmativa em prol das mulheres mães que recebem respaldo da instituição para condição de gravidez, se afastar da instituição e sem prejuízos com o trancamento do curso.

Diante dos achados da pesquisa, observamos que é necessário a maior implementação das políticas institucionais. As experiências encontradas possuem caráter inovador, mas, ainda são incipientes, mapear e refletir sobre elas, é tarefa urgente, para a subsidiar a ação efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, conceituamos e sistematizamos com suporte da RSL a proposta de mapear as políticas institucionais de gênero e maternidade, a partir de um recorte teórico, conceitual amparadas nas perspectivas decoloniais.

As bases teóricas sobre as quais erigimos esta pesquisa abrangem, em maior proporção, a partir de uma abordagem feminista e decolonial, os conceitos teóricos de gênero e educação. Assim, apesar de compreendermos que, as abordagens de gênero estão presentes nas teorias feministas desde uma longa tradição, há aqui, uma definição a priori, que é a eleição da produção a partir do recorte epistemológico, um referencial de mulheres, que produzem a partir das Teorias do Sul.

Os dados levantados, nos colocam de frente a um contexto em que torna urgente que a ciência, a educação e especificamente a Universidade reafirme seu compromisso com o atendimento às demandas sociais, conduzido à criação de novos espaços e instrumentos institucionais atentos às especificidades das identidades específicas, à exemplo das mulheres mães e de seus filhos e filhas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BADINTER, Elisabeth. **O Conflito: a mulher e a mãe.** Rio de Janeiro: Record, 2011.

BARRETO, A. L; FILGUEIRAS, C. A. L. **Assuntos gerais.** Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Quim. Nova, Vol. 30. Rio de Janeiro, Brasil.

CAETANO, L. M. D.; NASCIMENTO, M. M. N. **Formação continuada de professores na área da tecnologia educativa no Estado do Rio Grande do Norte: revisão sistemática da literatura.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

CAETANO, Miguel. **Introdução a RSL, Sessão 01.** Universidade de Aveiro. Cidttf. Portugal, 2020.

CAETANO, Miguel. **Desenvolvimento da revisão sistemática de literatura, Sessão 02.** Universidade de Aveiro. Cidttf. Portugal, 2020.

CAETANO, Miguel. **Revisão sistemática de literatura no webQDA. Sessão 03.** Universidade de Aveiro. Cidttf. Portugal. 2020.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 5th ed. Los Angeles: Sage, 2018.

CRESWELL, John W. **Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.** 6th ed. New York: Pearson, 2018.

CRUZ, Robson. **Cursos de verão sobre escrita acadêmica.** PUC MINAS, 2022. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Fssb77KjL-8> acesso em: 16/02/2023 às 07:00.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHNEN, J. **Machos em crise? A masculinidade nos romances de Daniel Galera.** In: BARBERENA, R; DALCASTAGNÈ, R. (Orgs.). Do trauma à trama: o espaço urbano na literatura contemporânea. Porto Alegre: Luminara Editorial, p. 273-300, 2015.

SILVA, J.M.S; SALVADOR, A.C. **Coletivos de mães universitárias rompendo com a história da exclusão feminina nas universidades.** ANPUH BRASIL - 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021.

VALIM, Patrícia. **A maternidade é um ato político de primeira grandeza.** Universidade Federal de Ouro Preto. UFOP NOTÍCIAS, 2022. Disponível: <https://ufop.br/noticias/em-discussao/politicas-de-maternidade-nas-universidades> acesso: 16/02/2023 às 08:30.

REICHEL, Mariana; CENTENARO, Daniela; SCHNEIDER, Marina. **Ansiedade materna e maternidade: Revisão crítica da literatura.** INTERAÇÃO EM PSICOLOGIA | vol 21 | n 01 | 2017.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.006

EDUCAÇÃO SEXUAL E MASTURBAÇÃO FEMININA: EM BUSCA DO PRAZER REPRIMIDO

JULIANA SAMPAIO

Graduando do Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, lcnardyds@gmail.com;

LAURA COURA NARDY

Doutora pelo Centro de Pesquisa Aggeu Magalhaes – FIOCRUZ - CPqAM, julianasmp@hotmail.com;

RESUMO

A masturbação possui relação direta com o prazer sexual e sua experiência difere conforme o gênero e os processos de socialização, dentre os quais se situa a educação sexual para mulheres. Este estudo analisa a relação entre educação sexual, masturbação e prazer feminino. Para tanto, foi realizada uma revisão integrativa de literatura dos estudos publicados nos últimos cinco anos nas plataformas PubMed, Lilacs, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Scielo com os descritores “mulheres”, “prazer” e “masturbação”, agrupados pelo operador booleano “AND”. Como critério de exclusão, considerou-se: artigos duplicados, idade (crianças, adolescentes ou idosos), tipo de estudo (artigos de revisão ou artigos de opinião), idioma (línguas distintas de inglês, português ou espanhol) e indisponibilidade dos artigos na íntegra gratuitamente. Foram selecionados 12 estudos. Foi visto que mulheres se masturbam menos do que homens e que muitas não se masturbam devido, dentre outros motivos, à influência de valores morais, religiosos e sociais que estimulam a abstinência masturbatória feminina. A busca por prazer, empoderamento e conexão com o próprio corpo ou com a parceria mostraram-se motivadores da masturbação, assim como relaxamento e auxílio no sono. Diferentes formas de estimular o prazer durante a prática foram mencionadas pelas mulheres. A educação sexual aparece como facilitador da prática masturbatória ao colocar em discussão os valores que a desestimulam. A experiência das mulheres com a masturbação enfrenta numerosos desafios, produto da opressão exercida por valores eurocêntricos, patriarcais e heteronormativos sobre o corpo feminino. Nesta direção, a educação sexual é uma importante estratégia de luta por igualdade de gênero através da autonomia erótica e do prazer sexual das mulheres.

Palavras-chave: Masturbação, Mulheres, Prazer, Educação Sexual

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (2015) compreende a saúde sexual como um aspecto fundamental para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar físico, emocional, mental e social. O bem-estar emocional tanto é necessário para a obtenção de prazer sexual como é consequência deste.

No campo da saúde física, a masturbação produz hormônios, como endorfinas e corticosteróides, que auxiliam na modulação da dor, como cólicas menstruais e até mesmo contrações uterinas decorrentes do parto. A prática, ao promover relaxamento, possui benefícios para o alívio do estresse, satisfação sexual e manejo de disfunções sexuais (MARCON, 2022; CHAVES, 2022). O orgasmo também promove lubrificação vaginal, contribuindo para a manutenção do equilíbrio da flora bacteriana da vagina, evitando infecções (Pereira e Souza, 2019), além de ser uma prática de baixo risco para a transmissão de infecções sexuais e gravidez indesejada.

No âmbito social, a masturbação é tanto uma prática sexual complementar ao coito, quanto uma alternativa importante para os casos em que a relação sexual não é desejada ou recomendada (MARCON, 2022; MUNNO, 2022). Quando realizada durante o ato sexual, a prática masturbatória proporciona orgasmos mais intensos para as mulheres e aumenta a satisfação com o relacionamento afetivo-sexual (ROWLAND, 2023).

No âmbito emocional, psíquico, frente à histórica castração da sexualidade feminina, a obtenção de prazer solo é essencial para promover a autonomia das mulheres e subverter as forças coercitivas que as silenciam sexualmente (ROSA, 2019). Dessa forma, a masturbação feminina tem uma série de benefícios, como o próprio empoderamento sexual feminino, visto que prioriza o próprio prazer, explorando seus desejos e sentimentos, bem como o conhecimento e intimidade do seu próprio corpo (GOES, RIBEIRO E MUNHOZ, 2021)

Contudo, o exercício da sexualidade está diretamente vinculado a fatores sociais, históricos e políticos de cada cultura. Em alguns países, ainda hoje, a virgindade por parte das mulheres é considerada um pressuposto para os casamentos arranjados, sendo muitas vezes, e sobretudo na Ásia, exigida a realização de testes comprobatórios que garantam a pureza e a santidade da mulher, conforme compreendem as pessoas desses locais (ABDOLMANAF *et al.* 2018).

No Brasil, embora essa seja a realidade vivenciada por algumas mulheres, não é uma tradição hegemônica. No entanto, a experiência de prazer vivenciada

por muitas é ainda bastante limitada. O tabu que envolve a temática da sexualidade feminina possui raízes no patriarcado, que silencia e inviabiliza a experiência sexual das mulheres, aprisionando-as em posições de submissão e subserviência ao prazer masculino. São fatores culturais, morais e religiosos que atuam como moduladores dessas experiências, produzindo um cenário na maioria das vezes desfavorável ao auto prazer feminino (ROSA, 2019; MARSIGLIA, 2022).

Paralelo às imposições de gênero, demais marcadores sociais como orientação sexual, identidade de gênero, classe e raça são determinantes das experiências que as mulheres possuem com seus próprios corpos e prazer sexual (RECZKOWSKI, 2020).

Em uma sociedade em que o prazer feminino é um tabu, a prática masturbatória torna-se uma ferramenta de autoconhecimento e valorização das mulheres (FAHS, 2020; HAISCH, 2022). A experimentação do próprio corpo, além de promover saúde, permite o conhecimento dos desejos, sensibilidades e particularidades de cada uma.

Nesta direção, as ações educativas voltadas para a sexualidade são essenciais para a promoção da saúde sexual e emancipação feminina em direção ao prazer (MONTEIRO, 2019). Contudo, a educação sexual recebida pela maioria das mulheres está centrada no cuidado fisiológico do corpo, como prevenção de gravidez e infecções sexualmente transmissíveis, sem serem pautadas questões como prazer e autonomia, a partir de um cuidado afetivo-emocional do corpo (Abreu, 2022 e Sampaio e Paixão, 2010). Neste sentido, o presente estudo busca elucidar alguns atravessamentos da educação sexual (ou a ausência desta) na prática masturbatória por mulheres e a obtenção do prazer feminino.

2. METODOLOGIA

O presente estudo é uma revisão integrativa de literatura realizada em quatro bases de dados: PubMed, Lilacs, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Scielo. Para nortear a pesquisa, foi utilizada a seguinte pergunta condutora: “Como as publicações científicas dos últimos cinco (5) anos abordam a relação entre educação sexual, prazer e a masturbação feminina?”.

A coleta de dados foi realizada nas plataformas mencionadas acima entre os dias 15 e 16 de Março de 2023. Para a seleção dos artigos, foram utilizados, primeiramente, os descritores em inglês “masturbation”, “woman” e “pleasure”, e, em

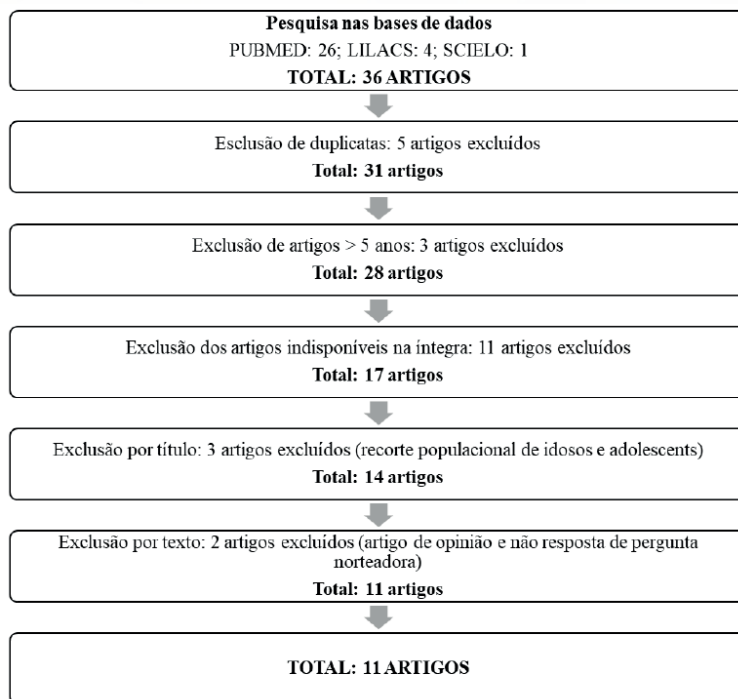
seguida, seus correspondentes em português “masturbação”, “mulher” e “prazer”, encontrados no website “Descritores em Ciências da Saúde” (DecS). Para agrupá-los, foi utilizado o operador booleano “AND”. Foram encontrados vinte e seis (26) artigos na PubMed, quatro (4) artigos no Lilacs, quatro (4) na BVS e um (1) artigo no Scielo, totalizando 36 estudos.

Como critério de exclusão, foram considerados: artigos duplicados, idade (crianças, adolescentes ou idosos), tipo de estudo (artigos de revisão ou artigos de opinião), tempo do estudo (artigos realizados há mais de 5 anos, ou seja, antes de 2018), idioma (estudos em línguas distintas das seguintes: inglês, português ou espanhol), indisponibilidade dos artigos na íntegra gratuitamente e artigos que não respondem à pergunta condutora.

Dos trinta e seis (36) artigos selecionados, foram excluídos cinco (5) trabalhos duplicados, três (3) estudos realizados há mais de cinco anos e onze (11) estudos indisponíveis na íntegra gratuitamente, restando dezessete (17) trabalhos. Vale salientar que, na plataforma PubMed, a busca foi realizada utilizando o login universitário. Além disso, foram utilizados os filtros “tempo”, “idioma” e “texto completo” na PubMed e BVS.

Em seguida, foi feita a leitura dos títulos, dos resumos e dos dezessete (17) textos por completo. Por título, foram excluídos três trabalhos pelo critério idade (estudos feitos com idosos e adolescentes), restando quatorze (14) artigos. Por resumo, foi excluído um (1) artigo por ser uma revisão sistemática, restando treze (13) trabalhos. E, por texto, foram excluídos dois (2) artigos, um por ser um artigo de opinião e outro por não responder à pergunta condutora da pesquisa. Ao final, totalizaram onze (11) trabalhos. A representação esquemática do processo descrito é observada na *figura 1*.

Figura 1: Representação esquemática da coleta de dados



3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos 11 artigos selecionados, para o presente estudo, foi feito um recorte dos resultados mais diretamente relacionados com a discussão aqui proposta, qual seja, a relação entre educação sexual e a prática masturbatória, e obtenção de prazer sexual, entre mulheres.

Inicialmente, vale destacar o perfil das participantes dos estudos selecionados na presente pesquisa. Dentre os oito estudos que avaliaram raça, as mulheres brancas representaram a maioria das amostras, compondo no mínimo 60% do total de mulheres em sete trabalhos, com exceção de um artigo que se dedicou excepcionalmente às experiências de mulheres pretas. Da mesma forma, a maioria das participantes dos estudos é heterossexual, representando no mínimo 70% do total de mulheres em sete trabalhos. Apenas três trabalhos avaliaram a identidade de gênero das participantes, nos quais as mulheres cis-gênero representaram maioria das amostras. Nenhum artigo que versa sobre a masturbação, educação sexual e prazer feminino no contexto das mulheres brasileiras foi encontrado, sendo a

maior parte das participantes dos estudos de origem americana ou europeia. Ainda, mulheres de classe baixa ou muito baixa e solteiras foram a minoria das participantes naqueles estudos que avaliaram essas duas variáveis (Herbenick *et al.* (2022); Hensel *et al.* (2021); Gleason *et al.* (2021); Willis *et al.* (2018); Richters *et al.* (2022)). Apenas dois artigos (Gleason *et al.* (2021); Foust *et al.* (2022)) mencionaram a religião das participantes, nos quais a maior parte das mulheres se consideram religiosas, sendo o cristianismo a religião predominante em um dos estudos (Gleason *et al.* (2021)). No que tange à educação das participantes, mapeada por quatro dos onze trabalhos (Moser (2019); Hensel *et al.* (2021); Horvath *et al.* (2020); Rowland *et al.* (2020)), as mulheres com maior grau de escolaridade representaram a maioria das amostras, possuindo no mínimo ensino superior incompleto ou completo.

Analisar este perfil é imperativo, pois demarca um certo lugar de pesquisa e de produção de conhecimento sobre a sexualidade e a prática masturbatória de mulheres. Na verdade, percebe-se uma evidente prevalência dos estudos com mulheres brancas, americanas ou europeias, cis-gênero, de classe social e nível instrucional mais elevados.

Apesar da Organização Mundial da Saúde (2015) determinar que o acesso a experiências sexuais prazerosas é um direito humano, pois assim como a reprodução, o erotismo e prazer também são aspectos fundamentais da sexualidade (VERGÈS, 2019; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2015), percebe-se que o prazer feminino é um privilégio para determinadas mulheres.

Partindo-se de uma perspectiva do feminismo decolonial (Vergès, 2019), é possível questionar a produção de um feminismo hegemônico, branco, classista, euro e heterocêntrico. Nesta direção, busca-se considerar aspectos como raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero como pontos de partida para entender as relações geopolíticas, as quais se organizam na colonização dos países sulamericanos por parte dos países do Norte, que deu lugar, na modernidade, a outras formas de dominação e exploração. Dentre elas, está a colonização do saber, a partir da qual a Europa e os Estados Unidos permanecem soberanos na produção técnico-científica, simbolizando o extermínio dos saberes das populações subalternizadas (CURIEL, 2019; NASCIMENTO, 2023).

Considerando a intersecção das dominações (VERGÈS, 2019) e o colonialismo do saber (CURIEL, 2019; NASCIMENTO, 2023), é possível concluir que a dificuldade de acesso à educação sexual e, conseqüentemente ao prazer sexual, é ainda maior para mulheres subalternizadas. Somado a isso, destaca-se que a hegemonia do

conhecimento eurocêntrico, branco, heterossexual, capitalista e patriarcal resulta na invisibilidade e no silenciamento das experiências, subjetividades e individualidades das mulheres, sobretudo daquelas negras, africanas, latinoamericanas, lésbicas e pobres, produzindo um saber que se propõe universal, mas é excludente (CURIEL, 2019; NASCIMENTO, 2023).

Tendo a sexualidade como um processo não apenas biológico, mas subjetivo, é imperativo que a produção de saber em torno do prazer sexual feminino individualize as experiências das mulheres. Para isso, é preciso considerar que a interação entre raça, classe, orientação sexual, identidade de gênero e religião produzem contextos históricos, culturais e simbólicos distintos, resultando em diferentes relações das mulheres com seus próprios corpos e prazer sexual (RECZKOWSKI, 2020).

Uma vez realizada a limitação dos resultados encontrados no presente estudo, é possível analisar alguns fatores que interferem na prática sexual masturbatória destas mulheres, buscando identificar em que medida as práticas educacionais podem contribuir para a produção de uma vida mais sexualmente prazerosa para elas.

A sexualidade é um aspecto central da vida humana, mandatária na estruturação e na construção da identidade sexual de cada indivíduo. Dado o desafio enfrentado pelas mulheres na busca por práticas sexuais prazerosas como a masturbação, com destaque para aquelas de menor escolaridade, é notória a importância de uma educação sexual positiva voltada ao público feminino (Sampaio e Paixão, 2010).

Socializadas no imperativo patriarcal, as mulheres são ensinadas desde a infância que devem ser passivas, recatadas e submissas, enquanto os homens são encorajados a serem assertivos e dominantes (ROSA, 2019). Essas expectativas de gênero atuam de maneira negativa sobre a expressão sexual das mulheres, promovendo repressão de desejos e necessidades, preocupação com a aparência e performance sexual em detrimento do prazer, além de sentimentos de culpa e vergonha relacionados à masturbação. Não por menos, Herbenick *et al.* (2022) e Thorpe *et al.* (2022) evidenciam que a prática masturbatória é associada ao gênero masculino, justificando, muitas vezes, a abstinência desta prática pelas mulheres.

Herbenick *et al.* (2022), Thorpe *et al.* (2022) e Foust *et al.* (2022) evidenciaram a existência de uma complexa narrativa social que produz barreiras à prática masturbatória. Sob a ótica da moral, a masturbação é compreendida como algo sujo, vulgar, nojento, vergonhoso e depreciativo para muitas mulheres. Além disso,

a religião, sobretudo cristã, concebe a masturbação como pecado, posto que não está atrelada à reprodução. Além disso, credíes populares também mostraram-se importantes contribuintes para a abstinência masturbatória feminina. Thorpe *et al.* (2022) destaca dentre elas, as crenças de que a masturbação produz males à saúde, como o surgimento de dificuldades em atingir orgasmos, impulsos sexuais e problemas de ordem mental e situações irreais como ficar cego/a e crescer cabelo na palma das mãos.

Neste sentido, vale destacar que certas instituições sociais, como por família, religião, setor privado (empresas) e escolas, foram responsáveis pelo silenciamento do corpo feminino ao longo da história, levando à uma compreensão de sexualidade pautada em valores morais e éticos intolerantes e desiguais entre homens e mulheres (Sampaio e Espindula, 2010).

O desconhecimento das mulheres acerca dos seus próprios corpos e do funcionamento do sistema reprodutor feminino, as tornam mais vulneráveis aos sistemas de dominação operantes na sociedade e menos capazes de atuar sobre seus corpos e de gozar do seu sistema de prazer que estes contêm (Sampaio e Espindula, 2010). Segundo ARTIGO 12, para algumas mulheres a pré e pós-menopausa estão associadas à dificuldade de excitação durante a masturbação. Contudo, Chaves (2022) explica que a redução do desejo sexual vivenciada pelas mulheres neste período é um mito. Para o autor, a rejeição do envelhecimento e a falta de conhecimento acerca da sexualidade feminina em idades mais avançadas são questões centrais que resultam nessa crença errônea. Embora o corpo feminino passe por diversas transformações biomédicas, tanto hormonais quanto fisiológicas, a vivência da sexualidade não se restringe à esfera biomédica, de forma que as mulheres na menopausa são plenamente capazes de obter prazer.

Muitas das participantes, sobretudo latinas, pretas e heterossexuais, acreditam que a masturbação solo é inferior à prática sexual em casal. Para algumas, a masturbação é válida apenas para ensinar ao parceiro como sentem prazer, mas não para sentirem prazer sozinhas (ARTIGO?). Rosa (2019) aponta a persistência de uma permissividade aos homens em comparação a um cenário restritivo às mulheres no âmbito sexual, sustentando a crença feminina de que os homens devem dominar as relações sexuais.

Cinco artigos (Herbenick *et al.* (2022); Thorpe *et al.* (2022)); Foust *et al.* (2022); McNabney, Hevesi *et al.* (2020); Rowland *et al.* (2020)) abordaram a presença de uma parceria como um motivador da masturbação feminina. Dois desses artigos

(Herbenick *et al.* (2022); Thorpe *et al.* (2022)) mencionaram a importância da masturbação para aprimorar a relação entre o casal. Para muitas mulheres que realizam a prática mútua, os aspectos sociocognitivos da experiência, como o aumento da conexão emocional com a parceria e o bem-estar decorrente do sentimento de serem desejadas, se sobressaem ao prazer corporal. Para algumas mulheres, o sentimento de serem desejadas resulta em uma satisfação maior do que o experienciado na prática sexual solo.

Enslar (2018) critica a predominância do falocentrismo na cultura ocidental, que restringe a compreensão do desejo feminino a partir da perspectiva masculina, onde o gozo masculino é considerado o único válido, enquanto o prazer feminino é muitas vezes ignorado, desvalorizado ou visto como secundário. Nesta direção, a presença de uma parceria pode ser razão para a não prática masturbatória para algumas mulheres (Herbenick *et al.* (2022); Thorpe *et al.* (2022)). Algumas mulheres abstêmias consideram o ato masturbatório desnecessário para mulheres comprometidas amorosamente e temem que a prática coloque em risco seus relacionamentos (Thorpe *et al.* (2022)). Já outras participantes, também abstêmias, acreditam que a masturbação representa uma traição à parceria. Ainda, há casos em que a abstinência masturbatória feminina deve-se à proibição realizada pelas parcerias (Herbenick *et al.* (2022)). Para as mulheres heterossexuais, a falta de prazer experienciada nas relações sexuais com o parceiro termina desacreditando-as do seu potencial orgástico, o que termina desestimulando a prática masturbatória (Willis *et al.* (2018)).

Rosa (2019) e Enslar (2018) argumentam que as abordagens heteronormativa e patriarcal da sexualidade nega a subjetividade e o desejo da mulher, reduzindo-a a um papel passivo e secundário e limitando suas possibilidades de experimentação sexual. Na mesma direção, foi visto que mulheres com maior frequência sexual se masturbam mais (Herbenick *et al.* (2022)). Em outro estudo (McNabney *et al.* (2020)), maior satisfação com o relacionamento sexual e menor número de parceiros esteve associada à maior excitação e orgasmo durante a masturbação. Por outro lado, a busca por masturbação também esteve relacionada à ausência de uma parceria sexual, no caso de mulheres virgens e não-vingens solteiras, frequência sexual insuficiente, falta de interesse na parceria ou no ato sexual e sexo insatisfatório (Herbenick *et al.* (2022); Foust *et al.* (2022); Rowland *et al.* (2020)).

(Herbenick *et al.* (2022); Foust *et al.* (2022)) ressaltam ainda que a preocupação excessiva com a imagem corporal influencia a abstinência masturbatória

e dificulta o orgasmo, tanto na prática sexual solo como em casal. Um grupo de mulheres relatou sentimentos de insegurança, estranheza e desconforto em relação aos próprios corpos durante a masturbação. Da mesma forma, a menstruação também mostrou-se uma barreira à prática masturbatória para aquelas mulheres que não possuem boa relação com seus corpos (Fahs *et al.* (2020)). Por outro lado, mulheres que sentiam-se muito ou extremamente satisfeitas com a sua imagem corporal apresentaram prazer orgástico significativamente maior durante a masturbação (Horvath *et al.* (2020)). Abreu (2022) destaca que, somada à opressão patriarcal sobre o corpo feminino, a falta de uma educação sexual voltada para as mulheres que vá além da temática reprodutiva, mas que trabalhe corpo e prazer, é um fator limitante para a saúde sexual feminina.

Ainda, a erotização e a objetificação do corpo feminino promovidos pela mídia reforçam a existência de um ideal de beleza, interferindo na relação das mulheres com seus próprios corpos, gerando insegurança e baixa autoestima. Como consequência, durante a prática masturbatória, a preocupação de muitas mulheres com a aparência sobressai à entrega e ao prazer sexual (MARSIGLIA, 2022; ABREU, 2022). A carência de educação sexual voltada para as mulheres aparece como um agravante desse cenário, resultando em dificuldades em identificar, comunicar e buscar o próprio prazer, já que muitas mulheres podem não estar plenamente conscientes das nuances de sua própria fisiologia e desejo (MUNNO, 2022; MARSIGLIA, 2022).

Apesar das mulheres se masturbarem menos do que os homens, dentre elas, Herbenick *et al.* (2022), McNabney, Hevesi e Rowland (2020) e Rowland *et al.* (2020) apontando que mulheres mais jovens e escolarizadas, de cor branca, classe média-alta e não-heteronormativas, e norteamericanas se masturbavam mais. Dentre as mulheres que praticam a masturbação, esta esteve associada ao alívio do estresse, da dor e do tédio, relaxamento e auxílio no sono, busca por prazer, satisfação sexual e tesão, empoderamento, conexão profunda com o próprio corpo e autoconhecimento (Herbenick *et al.* (2022); Foust *et al.* (2022)); Fahs *et al.* (2020)).

Rowland *et al.* (2020) constatou que as atividades praticadas durante a masturbação de maior preferência das participantes, em ordem de importância, foram: estímulo clitoriano, estímulo vaginal, uso de elementos eróticos, como espelho ou recursos audiovisuais e fantasias sexuais com ou sem a parceria. Além disso, aquelas participantes que utilizam mais de um tipo de estímulo se masturbam com mais frequência, e conseqüentemente obtém maior prazer sexual com a masturbação, do que aquelas que se auto estimulam apenas de uma forma.

Marcon (2022) explica que existem diferentes tipos de estímulos masturbatórios e técnicas de masturbação que podem ser prazerosos para as mulheres. No que tange às áreas erógenas do corpo feminino, o autor menciona o clitóris, a vagina (tanto a parte superficial quanto a profunda) e o ânus, podendo essas regiões receberem estímulos de intensidades, direções, velocidades e características diferentes. No entanto, é evidente que a exploração dessas possibilidades por parte das mulheres e a descoberta das próprias preferências através da prática masturbatória, depende diretamente da educação sexual a qual essas mulheres têm acesso. A autora destaca ainda que várias ferramentas que podem auxiliar as mulheres na obtenção de prazer durante a masturbação como vibradores, que potencializam e facilitam o orgasmo, e de espelhos, que estimulam a aceitação das praticantes com relação aos próprios corpos.

O acesso à informação sobre sexualidade e práticas sexuais está intimamente relacionado com a educação sexual e conseqüentemente ao desempenho de práticas masturbatórias. Três estudos (Herbenick *et al.* (2022); Thorpe *et al.* (2022)); Foust *et al.* (2022); McNabney, Hevesi *et al.* (2020)) demonstraram que o consumo de leituras eróticas ou pornográficas favorece a masturbação feminina. Conforme apontam, o estímulo erótico atua como motivador e/ou facilitador da prática, aumentando o desejo sexual, a excitação e o potencial orgástico, tendo efeito positivo também nas relações sexuais com as parcerias. Segundo McNabney, Hevesi e Rowland (2020), o uso de pornografia é proporcional à frequência masturbatória e ao interesse em sexo e é maior em mulheres jovens, de meia-idade (pré-menopausa), não-heterossexuais, com dois ou mais parceiros e americanas, em comparação com as húngaras.

A educação sexual foi abordada por dois artigos (Hensel *et al.* (2021); Thorpe *et al.* (2022)) como fator estimulador da prática masturbatória. Hensel *et al.* (2021), que avaliou o impacto de uma plataforma educativa online (Hensel *et al.* (2021)) no prazer feminino, mencionou a alienação de muitas mulheres quanto a seus próprios corpos e o prejuízo deste cenário no prazer sexual destas em suas práticas masturbatórias. Em contrapartida, mostrou que o conhecimento feminino sobre os próprios corpos, desejos, limitações e preferências sexuais aumenta o prazer obtido com a masturbação e, conseqüentemente, o estímulo à prática. Além disso, aquelas mulheres satisfeitas sexualmente em suas práticas solo também mostraram-se mais seguras e confiantes durante as atividades sexuais com as parcerias,

resultando em maiores habilidades de comunicação, positividade sexual e satisfação sexual.

Thorpe *et al.* (2022) evidenciou que a educação sexual recebida pelas mulheres ao longo da vida exerce influência significativa na experiência destas com a masturbação. Aquelas mulheres que receberam mensagens positivas sobre a prática possuíam melhores relações com seus próprios corpos e experiências positivas com a prática masturbatória. Dentre essas mensagens, destacam-se a importância da masturbação para a autoconsciência, saúde dos relacionamentos, saúde sexual, alívio do estresse, promoção de sono, relaxamento, cuidado e empoderamento feminino. Por outro lado, informações negativas sobre a masturbação são causa de abstinência masturbatória para muitas mulheres. Ainda segundo essas autoras, as principais fontes de informação sexual das mulheres são mães, amigas, livros, parceiros masculinos, mulheres da família, educadores sexuais, músicas, espaços feministas, redes sociais e “pessoas consideradas livres sexualmente”.

McKeown *et al.* (2018), orientando por uma perspectiva ciberfeminista, argumentam que o consumo de pornografia através de tecnologias digitais associada à prática masturbatória pode auxiliar as mulheres a explorarem seus desejos, fantasias e necessidades sexuais, de maneira privada e discreta, proporcionando independência sexual e autoconhecimento. As autoras mencionam a existência de diferentes tipos de conteúdos pornográficos disponíveis online, inclusive pornografia feminista, e defende a autonomia das mulheres na escolha de materiais pornográficos que mais lhes agradam. Por outro lado, para Horta (2018), o erotismo é um aspecto mais subjetivo e profundo da vida sexual das mulheres.

CONCLUSÃO

O erotismo é um componente essencial da psique humana, capaz de fortalecer importantes pilares da vida individual como autoconfiança, auto-estima, auto-preservação, amor próprio e poder pessoal. Através da sexualidade, as mulheres têm a oportunidade de apropriarem-se de seus próprios corpos, desejos e aspirações, subvertendo as forças impositivas do patriarcado, capitalismo e racismo.

Este estudo evidencia a ausência ou invisibilidade científica de pesquisas que discutam a masturbação feminina, e as diferentes realidades das mulheres, em especial daquelas subalternizadas pelos processos de colonização das Américas, África e Ásia por parte dos países do norte, ainda nos dias atuais.

Ele elucida por sua vez, algumas expressões do patriarcado sobre os corpos das mulheres, em especial brancas, cis-heteronormativas e de classe social e nível instrucional mais alto, que subaterniza a sexualidade feminina ao protagonismo sexual masculino, através de crenças, valores e práticas educativas e sociais que desvalorizam as práticas masturbatórias e um maior empoderamento das mulheres sobre seu prazer sexual. Diante disso, o desenvolvimento da autonomia erótica feminina enfrenta numerosos desafios, que se agravam na medida em que escolas, ambientes familiares e espaços de cuidado deixam de produzir saberes emancipatórios e tornam-se instrumentos de manipulação e controle sexual das mulheres.

Mas esse cenário pode e deve ser enfrentado com políticas públicas de saúde e educação que visem a produção e a popularização de informações sobre a fisiologia do prazer de cada corpo, educação sexual de qualidade e discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual, numa perspectiva decolonial, no sentido de construir uma cultura de valorização da sexualidade feminina, que abram espaço para as práticas de autocuidado e conhecimento sexual como a masturbação.

REFERÊNCIAS

ABDOLMANAF, Atefe; NOBRE, Pedro; WINTER, Sam; TILLEY, P. J. Matt; JAHROMI, Reza Ghorban. Culture and Sexuality: Cognitive-Emotional Determinants of Sexual Dissatisfaction Among Iranian and New Zealand Women. *The Journal of Sexual Medicine*, [S. l.], 2018.

CHAVES, Kelly Cristina Sousa. A Sexualidade de Mulheres Idosas. *Revista da ABRASEX: Sexualidade Feminina*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.abrasex.com.br/revista-abrasex/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2xYcEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=interseccionalidade&ots=xYCJcMgnNA&sig=NsubBVEpxB33GTgLiFxcVbPnWs#v=onepage&q=interseccionalidade&f=false>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VII SERNEGRA. *Descolonizar o feminismo*. Brasília: IFB, 2019. Disponível

em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ENSLER, Eve. Os monólogos da vagina. Rio de Janeiro: **Globo Livros**, 2018.

FAHS, B. Sex During Menstruation: Race, Sexual Identity, and Women's Accounts of Pleasure and Disgust. In: BOBEL, C. *et al.* (Eds.). **The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies**. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. Cap 69. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33347212/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FOUST, M. D.; KOMOLOVA, M.; MALINOWSKA, P.; KYONO, Y. Sexual Subjectivity in Solo and Partnered Masturbation Experiences Among Emerging Adult Women. *Archives of Sexual Behavior*, v. 51, n. 8, p. 3889-3903, nov. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36036871/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

GLEASON, N.; BANIK, S.; BRAVERMAN, J.; COLEMAN, E. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Sexual Behaviors: Findings From a National Survey in the United States. *Journal of Sexual Medicine*, v. 18, n. 11, p. 1851-1862, nov. 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34535369/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GOES, Fernanda Dantas Nobre; RIBEIRO, Ananda Almeida Santana; MUNHOZ, Felipe Camargo. Masturbação feminina: benefícios, desafios e o papel do profissional da saúde. *Archives of Health*, v. 2, n. 4, p. 1109-1112, 2021. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/download/575/549/1762>.

HAISCH, Josefa Delfino de Freitas. O Orgasmo Feminino no Universo da Sexualidade e seus Benefícios à Saúde da Mulher. **Revista da ABRASEX: Sexualidade Feminina**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.abrasex.com.br/revista-abrasex/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

HENSEL, Devon J. *et al.* "OMG, Yes!": Feasibility, Acceptability, and Preliminary Efficacy of an Online Intervention for Female Sexual Pleasure. *Journal of Sex Research*, v. 59, n. 3, p. 269-282, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34176390/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

HERBENICK, D.; FU, T. C.; WASATA, R.; COLEMAN, E. Masturbation Prevalence, Frequency, Reasons, and Associations with Partnered Sex in the Midst of the COVID-19 Pandemic: Findings from a U.S. Nationally Representative Survey. *Archives of Sexual Behavior*, v. 52, n. 3, p. 1317-1331, abr. 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36575264/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo-_2020.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

HORTA, Maria Teresa. *Poemas Eróticos*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018.

HORVATH, Z.; SMITH, B. H.; SAL, D.; HEVESI, K.; ROWLAND, D. L. Body Image, Orgasmic Response, and Sexual Relationship Satisfaction: Understanding Relationships and Establishing Typologies Based on Body Image Satisfaction. *Sexual Medicine*, v. 8, n. 4, p. 740-751, dez. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32727690/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LANDERDAHL, M. C. Buscando novas maneiras de pensar o climatério feminino. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 130-134, 1997

MARCON, Maria Lucimar Domingues. A Masturbação Feminina como Técnica de Autodescoberta. *Revista da ABRASEX: Sexualidade Feminina*, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.abrasex.com.br/revista-abrasex/>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MARSIGLIA, Andrei Uemura Martins. O Controle e a Libertação da Sexualidade Feminina: da religião à publicidade X avanços feministas e educação sexual. *Revista da ABRASEX: Sexualidade Feminina*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.abrasex.com.br/revista-abrasex/>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MCKEOWN, Janet; PARRY, Diana; PENNY LIGHT, Tracy. "My iPhone Changed My Life": How Digital Technologies Can Enable Women's Consumption of Online Sexually Explicit Materials. *Sexuality & Culture*, v. 22, 2018. DOI:

10.1007/s12119-017-9476-0. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA535531451&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10955143&p=HRCA&sw=w&userGroupName=anon%7Eb59c0b97&aty=open-web-entry>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MCNABNEY, S. M.; HEVESI, K.; ROWLAND, D. L. Effects of Pornography Use and Demographic Parameters on Sexual Response during Masturbation and Partnered Sex in Women. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 9, p. 3130, abr. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32365874/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MEDEIROS, G. J. M. DE. Por um feminismo decolonial: a leitura antipatriarcal, anti-capitalista, antirracista de Françoise Vergès. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 2, p. e74626, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/jBDCNQDSdy-zXMK6NRGnTVst/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2022.

MOSER, A. *et al.* The influence of cannabis on sexual functioning and satisfaction. *Journal of Cannabis Research*, v. 5, p. 2, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36658600/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MUNNO, Sabrina. Práticas Sexuais e Tabus Durante o Período de Gestação. *Revista da ABRASEX: Sexualidade Feminina*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.abrasex.com.br/revista-abrasex/>. Acesso em: 4 ago. 2023.

NASCIMENTO, Aline Maia; SANTANA JR, Humberto Manoel de. Epistemologias des-toantes na encruzilhada: saberes em confluência. In: VII SERNEGRA, 2018, Brasília. *Descolonizar o feminismo*. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115>. Acesso em: 3 ago. 2023.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Sexual health, human rights and the law*. Geneva, 2015. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

PEREIRA, A. S.; SOUZA, W. F. Prazer sexual feminino: a experiência do orgasmo na literatura. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, [S. l.], v. 30, n. 2, p. [páginas], 31 dez. 2019.

RECZKOWSKI, Rosemeire Pego. Um olhar sobre as disfunções sexuais da mulher: revisão bibliográfica. *Estudos em Sexualidade*, São Paulo, v. 2, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341029678_Estudos_em_Sexualidade_Volume_2_ESA2_Instituto_Paulista_de_Sexualidade/link/5ea9c5eb299bf18b9587b7bc/download. Acesso em: 4 ago. 2023.

RICHTERS, J.; YEUNG, A.; RISSEL, C.; MCGEECHAN, K.; CARUANA, T.; DE VISSER, R. Sexual Difficulties, Problems, and Help-Seeking in a National Representative Sample: The Second Australian Study of Health and Relationships. *Archives of Sexual Behavior*, v. 51, n. 3, p. 1435-1446, abr. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35142971/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RIOS, Flavia. Por um feminismo radical. In: Por um feminismo decolonial: a leitura antipatriarcal, anticapitalista, antirracista de Françoise Vergès. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 2, p. e74626, 2021. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6SvfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=decolonialismo&ots=4nTCrdauNf&sig=9ymLOpl8iY5ECJp5Hy85pNTz1iQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 1 ago. 2023.

ROSA, Aline de Oliveira. A sexualidade invisível e a escrita do gozo proibido. Ekstasis: *revista de hermenêutica e fenomenologia*, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/48576/33647>. Acesso em: 3 ago. 2023.

ROWLAND, D. L.; KOLBA, T. N.; MCNABNEY, S. M.; URIBE, D.; HEVESI, K. Why and How Women Masturbate, and the Relationship to Orgasmic Response. *Journal of Sex & Marital Therapy*, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32000629/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SAMPAIO, J.; ESPINDULA, D. H. . O corpo na roda: discutindo o cuidado com o corpo com adolescentes de Petrolina em defesa dos seus direitos sexuais e reprodutivos..

In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diversidades, deslocamentos, diásporas, 2010, Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diversidades, deslocamentos, diásporas. p. 1-8.

SAMPAIO, J.; PAIXAO, L. A. ; ANDRADE, M. P. ; TORRES, T. S. . Gênero, Sexualidade e práticas de prevenção das DST/AIDS. *Psicologia: Teoria e Prática* (Impresso), v. 12, p. 173-187, 2010.

SAMPAIO, J.; SANTOS, R. C. ; CALLOU, J. L. L. ; SOUZA, B. B. C. . ?Ele não quer com camisinha e eu quero me prevenir?: exposição de adolescentes do sexo feminino às DST/Aids no semi-árido nordestino. *Saúde e Sociedade* (USP. Impresso), v. 20, p. 171-181, 2011.

SAMPAIO, J.; SANTOS, R. C.; SILVA, A. C. F. Desafios para reorganização do processo de trabalho e articulação de redes na atenção à saúde sexual e reprodutiva de adolescentes no Vale do São Francisco. *Extensão em Foco* (Curitiba), v. 6, p. 133-142, 2010.

THORPE, S. *et al.* From Sin to Sexual Self-Awareness: Black Women's Reflection on Lifetime Masturbation. *Archives of Sexual Behavior*, v. 52, n. 4, p. 1403-1415, maio 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36469144/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VERGÈS, Françoise. Um Feminismo Decolonial. [S. l.]: Ubu, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Um-feminismo-decolonia-l.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

WILLIS, Malachi; JOZKOWSKI, Kristen N. ; LO, Wen-Juo; SANDERS, Stephanie A. Are Women's Orgasms Hindered by Phallogentric Imperatives?. *Archives of Sexual Behavior*, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29464449/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.007

EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL NA ARGENTINA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

FELIPE FERREIRA DO NASCIMENTO

Mestrando em Educação da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação/Universidade Nacional de La Plata – FAHCE/UNLP e Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, felipefnascimento22@gmail.com.

RESUMO

No contexto escolar, o currículo é considerado uma importante instância educativa e um dispositivo pedagógico capaz de colocar em funcionamento diversas estratégias de regulação social. Tendo isso em conta, este trabalho pretende desenvolver-se, primeiramente, a partir da discussão sobre a criação, na Argentina, da Lei nº 26.150/2006, que institui a garantia de Educação Sexual Integral nos currículos escolares, reconhecendo essa demanda como política pública essencial para o contexto histórico, político e social do país. Em seguida, esta análise objetiva teorizar acerca das possibilidades de queerizar o currículo escolar para, por fim, discorrer sobre o processo de implementação e desenvolvimento de um projeto de educação sexual integrado ao currículo escolar de uma instituição pública de nível médio da cidade de La Plata/Buenos Aires. Com a finalidade de transcender o plano de conteúdos curriculares e propósitos formativos hegemônicos, o projeto foi criado com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre as sexualidades e as expectativas de gênero que se propagam na sociedade, através da cultura dominante, e que incidem diretamente na educação das e dos jovens, caminhando para o combate às formas de opressão. Para isso, adotamos como perspectiva teórico-metodológica os estudos pós-críticos do currículo escolar e a perspectiva da pedagogia queer. Entendemos, portanto, que ações e práticas contra-hegemônicas no contexto escolar, apesar dos desafios enfrentados, podem criar linhas de escape no interior das instituições educativas, transformar experiências e conhecimentos e construir dispositivos curriculares democráticos e inclusivos.

Palavras-chave: Educação Sexual Integral, Currículo queer, Proposta pedagógica.

INTRODUÇÃO

Com a criação da lei 26.150/2006, o governo argentino instituiu a garantia de Educação Sexual Integral (ESI) nos estabelecimentos escolares de todo o país, reconhecendo essa demanda educativa no contexto histórico, político e social nacional. No contexto dos documentos curriculares oficiais se inclui na política educativa a abordagem relativa às questões de gênero e sexualidade como um tema transversal, ainda que isso, em muitos casos, tenha se instituído como um meio de reafirmação da cultura dominante, utilizando práticas e conteúdos que somente servem para a regulação e controle dos diversos corpos. Assim, torna-se de grande importância a observação e realização de mudanças na escola relacionadas com as especificidades das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

O propósito desse trabalho é, em um primeiro momento, descrever a criação, na Argentina, da Lei nº 26.150/2006, que instituiu a garantia de Educação Sexual Integral nos currículos escolares, reconhecendo essa demanda como política pública essencial para o contexto histórico, político e social do país. Em seguida, apresentar a discussão sobre os currículos escolares em articulação com a temática de gênero e sexualidade para, finalmente, descrever a implementação e algumas práticas pedagógicas de um projeto educativo que está sendo desenvolvido em uma escola de ensino médio da cidade de La Plata¹, em Buenos Aires, intitulado “Educar na Diversidade Sexual². Considerando o embate hegemônico social e cultural, o projeto foi criado no âmbito escolar por um grupo de professoras e professores preocupados em promover a reflexão crítica sobre as sexualidades e as expectativas de gênero que se propagam na sociedade e que incidem nos processos formativos da juventude.

Para tanto, adotamos como perspectiva teórico-metodológica os estudos pós-críticos do currículo escolar e a perspectiva da pedagogia queer. Entendemos, portanto, que ações e práticas contra-hegemônicas no contexto escolar, apesar dos desafios enfrentados, podem criar linhas de escape no interior das instituições educativas, transformar experiências e conhecimentos e construir dispositivos curriculares democráticos e inclusivos.

1 Neste trabalho optamos por preservar o nome do estabelecimento educativo.

2 Com autorização do coordenador do projeto, tivemos acesso a um de seus documentos que sintetiza os aspectos relacionados à implementação e ao planejamento pedagógico.

A EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL NA ARGENTINA

Em cooperação com a UNICEF, o governo argentino implementou e vem desenvolvendo, a partir da lei nº 26.150/2006, o *Programa Nacional de Educação Sexual Integral - ESI*, ampliando e fortalecendo o direito de crianças, adolescentes e pessoas adultas em contexto de aprendizagem a receber educação sexual em todos os estabelecimentos de ensino. Sua função é coordenar a concepção, implementação, monitoramento e avaliação de ações de educação sexual em todo o país. Trata-se de um direito fundamental de acesso ao conhecimento relativo à saúde, ao respeito pela diversidade, à garantia da igualdade de gênero e à produção de saberes críticos que contemplem não somente os aspectos biológicos, mas também psicológicos, sociais, afetivos e éticos. (ARGENTINA, 2006).

Através do site oficial do governo argentino, na seção destinada ao programa supracitado, verificamos que a ESI se constitui como uma política pública que entende a educação sexual nas escolas como um espaço sistemático de ensino e aprendizagem que abarca distintos conteúdos das diversas áreas curriculares, passando os níveis inicial, primário, médio e a formação docente. Possui a proposta de trabalhar os temas e conceitos de modo transversal, incluindo o desenvolvimento de saberes e habilidades sobre gênero e sexualidade articulados aos aspectos da saúde, organizações sociais e famílias.

O programa possui cinco objetivos fundamentais, conforme apresentado na lei 26.150/2006, os quais reproduzimos a seguir:

- Incorporar a educação sexual integral dentro das propostas educativas orientadas a uma formação harmônica, equilibrada e permanente das pessoas;
- Assegurar a discussão de conhecimentos pertinentes, precisos, confiáveis e atualizados sobre os distintos aspectos envolvidos na educação sexual integral;
- Promover atitudes responsáveis ante a sexualidade;
- Prevenir os problemas relacionados com a saúde, em geral, e a saúde sexual e reprodutiva, em particular;
- Procurar igualdade de trato e oportunidades para todas as identidades de gênero e orientações sexuais das pessoas.

Com a Resolução nº 45/2008, são criados lineamentos mais específicos para a organização dos conteúdos mínimos a serem abordados nas diversas escolas, tentando sempre reconhecer a diversidade cultural que existe nas distintas regiões do país. Entre os propósitos formativos descritos nessa normativa encontramos, por exemplo, a promoção do cuidado com o corpo, tanto relativo aos aspectos físicos, como também aos emocionais e modos de expressão; aprendizagem de competências referentes ao reconhecimento de maltrato infantil e abuso sexual; aprendizagem baseada no respeito à diversidade e a rejeição a qualquer forma de discriminação; resolução de conflitos através do diálogo. Esses propósitos, de acordo com a normativa, são formulados e postos em prática a partir de dados e conhecimentos cientificamente validados e significativos em torno do tema, visando apresentar informações adequadas.

O programa apresenta sete principais linhas de ação, a saber:

- **Formação presencial e virtual para equipes docentes, de gestão e de supervisão que incorporam os cinco eixos conceituais da ESI**

Promoção de dispositivos de capacitação presencial e virtual para docentes, equipes diretivas, de supervisão e para os espaços comunitários de modo geral. As propostas são de caráter massivo e apresentam conteúdos e estratégias para fortalecer o trabalho da educação sexual nas escolas, facilitadas por propostas didáticas. Essas atividades, segundo informa o texto, procuram abordar o exercício dos direitos das pessoas, questões de paternidade e maternidade na adolescência, diversidade sexual, promoção de vínculos saudáveis para a prevenção de violências de gênero, levando em consideração também os desafios que possam surgir da Lei de Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (n. 27610/2021).

- **Produção, impressão e distribuição de materiais sobre ESI em mídia impressa, audiovisual e digital**

Essa linha de ação se refere ao encargo de produzir materiais didáticos para fortalecer a implementação e o desenvolvimento do programa nos estabelecimentos educativos e sensibilizar a comunidade em geral. Os materiais são confeccionados levando em conta as necessidades dos níveis de ensino e da equipe escolar. Entre estes recursos podemos encontrar cartazes de sensibilização, folhetos para famílias, professores

e jovens, cadernos com fundamentação teórica e propostas didáticas, fichas interativas, produções audiovisuais e recursos digitais, incorporando também materiais a partir da língua de sinais.

- **Acompanhamento do desenvolvimento do Dia Nacional “Educar para a Igualdade: prevenção e erradicação da violência de gênero” (Lei nº 27.234) nos estabelecimentos de ensino**

Trata-se de uma jornada que ocorre nas escolas de todo o país para aprofundar o trabalho realizado pelas instituições acerca da problemática da violência por motivos de gênero. A partir dessa ação, foi elaborada uma cartilha intitulada “educar em igualdade”, propondo estratégias e recursos para o trabalho antes, durante e depois da jornada, proporcionando assistência técnica às equipes dos sistemas de ensino no acompanhamento dos estabelecimentos educativos. A ideia é, ainda, desenvolver recursos para sensibilizar a comunidade acerca da temática e divulgar as experiências das escolas.

- **Participação na implementação do Plano ENIA que visa dar uma resposta abrangente e intersetorial à gravidez involuntária na adolescência**

A partir da ESI e do ENIA são promovidos saberes e habilidades para que as crianças e adolescentes possam conhecer e tomar decisões conscientes com relação ao cuidado com seu corpo, relações sexuais e seus diversos direitos nesse campo. Para tanto são realizadas capacitações com as equipes diretivas e docentes com fim de planejar curricularmente o trabalho com a ESI. Essa linha de ação tem intenção mais especificamente de tratar sobre a saúde sexual e reprodutiva.

- **Assistência, suporte e formação de equipes técnicas ESI jurisdicionais**

A ESI procura trabalhar de forma articulada com as equipes das 24 jurisdições do país com propósito de alcançar sua plena implementação. Para isso, são realizados encontros federais e regionais das equipes de ESI, nos quais se coordena a implementação de políticas públicas que o Ministério da Educação define em termos de educação sexual integral, acompanhando o desenvolvimento de ações das equipes. Estas equipes jurisdicionais têm a função de desenvolver ações de formação contínua

de docentes e outros agentes do sistema educativo, produzir material próprio e distribuir nas escolas, organizar as jornadas referidas na linha de ação 4 (Educar em igualdade) e revisar os projetos pedagógicos de suas jurisdições, para assegurar a inclusão dos lineamentos curriculares da ESI.

- **Ações de seguimento, avaliação e investigação sobre a implementação da ESI no país**

Este tópico se refere às ações de monitoramento, avaliação e investigação que são promovidas pelo programa ESI. É desenvolvido, nesse sentido, um Sistema de Informação (SIESI) que centraliza informações sobre as ações realizadas a nível nacional e jurisdicional. Tem por objetivo sistematizar informações sobre as ações das equipes.

- **Fortalecimento da ESI na comunidade educacional e estudantil**

Tem como propósito estabelecer diálogos com diferentes atores da comunidade educativa, como espaços comunitários e organizações sociais, com intuito de construir consensos que colaborem com a implementação da ESI nas escolas, fortalecendo seu protagonismo. Essa ação é realizada em articulação com áreas inter e intraministerial, organizações sociais, espaços de representação estudantil e agências internacionais.

Nos anos iniciais da implementação da ESI, o governo argentino esteve preocupado por efetivar seu cumprimento, a partir de questões legais como a convocatória da Comissão Assessora Interdisciplinar e Intersetorial; a redação e aprovação dos Lineamentos Curriculares de Educação Sexual Integral e a criação do Programa Nacional em todo o país. Em seguida, se fortaleceram as linhas de ações que descrevemos acima, com o propósito de acompanhar a implementação da ESI nos estabelecimentos educativos.

A ESI avançou bastante no que se refere à institucionalização da educação sexual nos estabelecimentos de ensino, através principalmente da elaboração de materiais didáticos e da capacitação docente, porém ainda falta muito para que haja um efetivo trabalho relativo à integralidade, à transversalidade e ao trabalho com conteúdos que, na prática, ultrapassem a abordagem meramente biológica que são realizados nas salas de aula. Nesse sentido é que nos propomos a apresentar a

experiência de uma escola que, desde o início da criação da lei, vem pensando e colocando em prática atividades e reflexões acerca da discussão da diversidade sexual e de gênero.

SUBVERSÕES TEÓRICAS DO CURRÍCULO ESCOLAR

A Educação Sexual Integral é território permanente de discussão pedagógica. Essa afirmação, feita por Val Flores (2015), adverte que, embora a ESI tenha se instituído como política pública, promovendo direitos e obrigações para as pessoas envolvidas com o campo educacional, por meio de diretrizes curriculares específicas, ou seja, incentiva a discussão sobre gênero e sexualidade, não o faz desde um lugar neutro ou imparcial. Segundo a autora argentina, quando a ESI entra na sala de aula é rapidamente convertida em campo de disputa pela legitimidade de concepções de sexualidades, corpos, desejos e práticas.

Assim, a discussão sobre as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero aparece articulada com diferentes marcadores sociais e configurações curriculares dentro da escola. Nesse contexto, os currículos escolares são percebidos como um campo de construção social. A perspectiva crítica dos estudos do currículo alerta que é necessário pensar a questão a partir da identificação de roteiros de gênero abrangendo contextos em que as relações sociais são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que, por sua vez, são interpeladas na formação educacional e na construção de identidades.

Nesse sentido, a Lei 26.150/2006 cria o Programa Nacional de Educação Sexual Integral estabelecendo garantias do Estado sobre o direito das pessoas à Educação Sexual Integral em todas as instituições de ensino na Argentina. Espera-se, então, que essas instituições escolares promovam espaços de discussão sobre o assunto e também gerem trabalhos de relacionamento interpessoal, emoções e respeito às demais pessoas.

A Lei de Educação Sexual Integral, bem como outras leis afins, tem o propósito geral de se constituir como uma ferramenta para a ampliação e a garantia de direitos. E as escolas se apresentam como os espaços do Estado mais adequados e mais bem distribuídos territorialmente para cumprir essa tarefa. (MIRABAL, 2018, p. 2) (Livre tradução)³.

3 Texto original: La ley de Educación Sexual Integral, y otras leyes afines, tiene el sentido general de constituirse en una herramienta para la ampliación y la garantía de derechos. Y las escuelas han

A partir desse entendimento, a problematização sobre gênero surge como uma rejeição ao determinismo biológico, ou seja, busca levar a sociedade a compreender que ser de um gênero ou de outro não depende de sua natureza biológica, mas de construções culturais baseadas em uma relação social instituída (LOURO, 2014). Assim, esta autora ressalta que não se trata de negar a biologia simplesmente, mas sim enfatizar o caráter de construção social e histórica que se produz sobre essas características biológicas, afinal os gêneros se constituem sobre corpos sexuados. É no campo do social que se produzem as diferenças que muitas vezes produzem também desigualdades nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação.

Também dentro desse tema, Morgade (2008, pág. 8) menciona que trabalhar as questões de gênero e sexualidade sempre terá efeitos positivos na medida em que sua abordagem ultrapasse a visão biológica vinculada à reprodução, atuando desde o nível inicial em questões do conhecimento dos corpos, preconceitos gerados por estereótipos, resolução de conflitos e aspectos relacionados ao respeito, ao cuidado e aos direitos das crianças. Assim, é importante destacar o que a autora fala sobre a Educação Sexual Integral na Escola:

A educação escolar referente à sexualidade, para a fruição e o cuidado, cobra sentido integral, em toda sua complexidade, quando se desenvolve a partir de uma abordagem de gênero e queer. E quando se baseia na problematização de estereótipos e valores tradicionais que se reforçam em seu próprio enquadramento. (MORGADÉ, 2008, p. 8, livre tradução)⁴.

Entretanto, é justamente pelo exercício das pedagogias da sexualidade que a escola constrói, histórica e socialmente, desigualdades e diferenças. Nesse espaço, historicamente, aprende-se uma linguagem socialmente situada, que determina o que pode ser dito e o que deve ser silenciado, o que deve ser mostrado e o que deve ser escondido. Nesse sentido, para manter a afirmação da natureza binária dos

demonstrado que son los espacios del Estado más adecuados y mejor distribuidos territorialmente para cumplir con esa tarea. (Mariposas Mirabal, 2018, pag. 2).

- 4 Texto original: la educación escolar en la sexualidad, para el disfrute y el cuidado, cobra sentido integral, en toda su complejidad, cuando se desarrolla desde un enfoque de género y queer. Y cuando se apoya en problematizar los estereotipos y valores tradicionales que se refuerzan en su propio marco. (Morgade, 2008, p. 8).

gêneros, são acionadas técnicas, exercícios, disputas e confrontos no interior da instituição (Louro, 1999).

As marcas de gênero e sexualidade interferem profundamente nessas demarcações e, conseqüentemente, na construção do currículo escolar e na forma de organizá-lo. Os discursos que perpassam esse currículo quase sempre reforçam posições binárias e heteronormativas, resultado de relações de poder e controle sobre o que pode ou não ser dito. Sobre isso, Butler (2017) sustenta que a sociedade estabelece normas a partir da perspectiva heterossexual, que regulam e concretizam o sexo das pessoas, as quais são arbitrárias e continuamente reiteradas. Desse modo, a educação passa a ser, segundo ela, uma formação em gênero e cidadania.

Segundo Silva (2019), esse aspecto pode ser observado por meio do currículo oculto que é praticado na escola, onde a conformidade e a obediência geralmente são ensinadas dentro de determinados comportamentos sociais. No que diz respeito às dimensões de gênero e sexualidade, por exemplo, o currículo oculto ensina como ser homem e como ser mulher.

Nesse mesmo plano do oculto, Morgade (2001) identifica, por exemplo, que quando transgridem a mesma norma de comportamento (por falar “palavrões” ou por brigar entre si com golpes), as meninas são mais punidas do que os meninos, porque se presume que o uso da violência está mais associado a eles e não a elas, como se isso fizesse parte da natureza do sexo masculino. Portanto, para que haja alguma possibilidade de mudança, é necessário tomar conhecimento da existência desse currículo e desarmá-lo.

Seguindo essa linha de pensamento, Britzman (2018) alerta que é por meio das relações de poder que o currículo produz e reproduz as diferenças. Assim, é necessário observar e questionar essas relações de poder para que o currículo escolar, além de ensinar tolerância e respeito, se concentre em analisar os processos assimétricos e desiguais que produzem essas diferenças. Embora a cultura hegemônica busque domesticar a sexualidade por meio da escola, a autora destaca que a curiosidade leva à experiência, que por sua vez leva a diferentes formas de agir.

Pensando os processos contra-hegemônicos dentro do currículo, é possível suspender as narrativas hegemônicas e as formas curriculares normativas, especialmente os modos de fabricação, hierarquia, classificação e privilégios de identidades e saberes. A partir dos movimentos de resistência, outros estilos de vida e subversões performativas são vislumbrados. A força da experiência citada

por Britzman (2018) e promovida pelas dissidências é uma força capaz de gerar situações irreversíveis aos discursos normativos e prescritivos da educação.

Ao citar a teoria queer para estudos de currículo e organização escolar, Silva (2019) também enfatiza a importância de questionar os processos institucionais e discursivos e as estruturas de significado que definem o certo e o errado, o moral e o imoral, o normal e o anormal. Nesse sentido, ele afirma que um currículo inspirado na pedagogia queer é um documento de identidade que provoca os limites das epistemologias dominantes, aventurando-se a explorar as potencialidades de tudo o que ainda não foi construído (SILVA, p. 109).

A Teoria Queer, citada por Silva (2019), refere-se a um campo de estudo interdisciplinar que surgiu das investigações que vinham sendo empreendidas desde os Estudos Culturais e da corrente Pós-estruturalista, sendo também muito ancorada no pensamento de Michael Foucault no que diz respeito às questões de conhecimento, poder e resistência. Sua proposta é desconstruir o lugar convencional em que se situam as questões de gênero e sexualidade, investigando os laços que a sociedade cria entre estas questões e as relações de poder, opressão e discriminação.

Para esta teoria, é importante desterritorializar a heterossexualidade compulsória e questionar seu caráter imutável. Para tanto, é necessário refletir sobre as articulações de discursos sobre sexo, sexualidade, classe, raça e cultura em geral para entender os alcances dos dispositivos de normalização e, assim, desestabilizá-los. (PRECIADO, 2004). Nesse sentido, podemos entender que esses conceitos, cada um em sua individualidade, mas também observáveis em seu emaranhado, têm sua construção social e histórica e são marcados pela possibilidade de serem plurais.

A escola é uma instituição que, frequentemente, é alimentada por discursos religiosos, jurídicos ou morais excludentes, tendo em vista que se baseia na cultura dominante heteronormativa. A partir da pedagogia queer, ela tem a possibilidade de se reconfigurar e desenvolver a educação sexual desde um novo prisma, trabalhando para eliminar a produção de preconceitos e discriminação em seu interior e auxiliando na formação das pessoas que irão levar essa educação para além de seus muros.

Portanto, esta pedagogia tem o propósito de questionar os estereótipos de gênero e sexualidade que são apresentados nos currículos escolares, seja ele prescrito ou na forma oculta em que são realizadas as práticas educativas. Analisa, pois, a instabilidade das identidades e a produção das diferenças, observando no espaço

escolar a relação que surge entre o “eu” e o “outro”, bem como cada uma dessas pessoas se constitui nessa interação.

Para isso, segundo Louro (2001), é necessário desconstruir o processo que situa as pessoas em dois extremos: normalizadas e marginalizadas. Isso implica ir além do reconhecimento das diferenças. É preciso, como já explicitamos, repensar a matriz heterossexual que sustenta a conduta social. O currículo deve agir reconhecendo esse jogo político e interferir nas relações de conflitos, disputas e negociações que aparecem nas interações entre diferentes pessoas e suas vivências no ambiente institucional.

A instituição escolar deve promover um ensino e aprendizagem baseados em novas compreensões de gênero e sexualidade, rompendo a abordagem hegemônica que classifica como única opção o modelo heterossexual e com fins reprodutivos. Discutir esses aspectos com a sociedade significa fazê-la questionar os conceitos e classificações que ao longo da história foi sendo dado aos corpos das pessoas a partir meramente dos atributos construídos socialmente com respeito, por exemplo, à cor da pele ou ao órgão sexual. Louro (2001) ressalta a tendência da equipe escolar como um todo em compreender as dissidências a partir de uma perspectiva corretiva e propõe ampliar essa compreensão enfatizando a ideia de que as relações não necessariamente são constituídas a partir do binômio mulher/homem.

Com foco na atuação docente, Bell Hooks (2019), em seu texto “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, traça um panorama de suas experiências como professora universitária e observa a crença de que em sala de aula está presente apenas a mente, deixando de lado os aspectos demandados pelo corpo. Por esse motivo, muitas vezes, a educação sexual é rejeitada na escola e os temas que se relacionam com essa educação não são considerados na construção do currículo.

A autora explana que a exclusão do corpo está envolvida com um entendimento geral do erotismo de modo estreito em termos sexuais, excluindo-se do processo pedagógico os aspectos relacionados aos processos emocionais. Ela propõe que o corpo docente deve perceber sua prática para além das divisões entre público e privado, mundo acadêmico e aquilo que está exterior a ele, ideias e paixões, entrando na sala de aula inteiro e não como “espírito descorporificado”. Nesse sentido, é necessário redescobrir o lugar do Eros na prática docente, permitindo que mente e corpo se entrelacem.

Desse modo, destacamos o que Preciado (2013) menciona sobre o direito de todas as pessoas serem educadas de acordo com sua autodeterminação de

gênero e sexualidade. Assim, é importante intensificar os discursos em defesa de currículos e propostas pedagógicas que abordem a temática e considerem as pessoas como subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero e sexual (Preciado, 2013).

A questão que se coloca é a de desnaturalizar as verdades que se apresentam como absolutas. É preciso lembrar que existem outras práticas que disputam a legitimidade e atuam como linhas de escape ao padrão hegemonicamente estabelecido. Essas forças resistentes não param de habitar e circular nas escolas. A pedagogia queer tem permitido o desenvolvimento de práticas baseadas na assimilação de um discurso voltado para a subversão de normas que excluem não apenas as sexualidades dissidentes, mas todas as formulações vinculadas à reprodução do sistema.

OBJETIVOS E ESTRUTURA CURRICULAR DO PROJETO “EDUCAR NA DIVERSIDADE SEXUAL”

Nesta seção, buscamos descrever alguns aspectos importantes que contribuíram para o desenvolvimento e implementação do projeto Educar na Diversidade Sexual em uma escola pública de educação em nível médio para jovens e adultos, situada na cidade de La Plata/Buenos Aires. As análises e descrições foram feitas a partir da leitura do programa elaborado pelo grupo de docentes participantes do projeto, em que se traça uma síntese do projeto, ou seja, sua justificativa, objetivos e organização curricular.

De natureza interdisciplinar, com o objetivo de transcender o nível de conteúdo curricular prescrito e as finalidades hegemônicas de formação, o projeto surgiu em 2006, primeiro ano da criação da ESI pelo governo federal, a partir da observação cuidadosa de alguns professores e professoras sobre os aspectos que giram em torno da educação sexual na escola. Seu objetivo é promover uma reflexão crítica sobre as sexualidades e expectativas de gênero que se propagam na sociedade por meio da cultura dominante e que afetam a formação de estudantes.

O projeto começou a ser pensado a partir de algumas motivações, a saber: havia uma aluna trans na escola que aparecia na lista com nome masculino, o que, segundo o grupo de docentes do projeto, violava seus Direitos Humanos. No espaço físico da escola, foi observada a produção de xingamentos, escritos em grafite e paredes de banheiro, dirigidos a pessoas LGBTQIA+. A implementação do projeto

também foi motivada pelo fato de a escola estar localizada em um bairro de “zona vermelha”⁵, com todo o significado social que isso acarreta, como perseguição policial, criminalização, violação de direitos básicos e violência transfóbica.

Assim, o projeto Educar na Diversidade Sexual busca desconstruir o heterossexismo no ambiente escolar e os preconceitos e violências decorrentes dessa prática para a concretização de uma sociedade mais democrática. A desconstrução do heterossexismo consiste justamente em desaprender e desestabilizar os discursos e modos heterossexualizados de pensar, olhar, sentir e questionar, colocando em crise as formas de subjetivação propostas pela cultura hegemônica. “Trata-se de inscrever a ESI numa pedagogia e estética de desheterossexualização do conhecimento escolar como política epistemológica descolonizadora.” (FLORES, 2015, p. 5)⁶.

A partir desses fatores, foram estabelecidos os objetivos específicos da proposta pedagógica: trabalhar os conceitos de sexo, gênero, identidade e orientação sexual de forma interdisciplinar; tornar visíveis as diversidades sexuais e de gênero não hegemônicas no contexto escolar; identificar e desconstruir preconceitos; reconhecer e rejeitar a violência de gênero, heterossexista e androcêntrica e desenvolver o pensamento crítico para contribuir com uma sociedade mais justa, estreitando os laços com grupos LGBTQIA+, incorporando-os nas experiências de aprendizagem e no currículo escolar.

As atividades do projeto começaram com uma pesquisa com o corpo discente para diagnosticar preconceitos em relação ao tema. A equipe docente também promoveu o uso de jornais para analisar como a mídia trata o assunto. Nos primeiros anos de execução, o projeto promoveu rodas de conversa com ativistas e visitas a organizações LGBTQIA+, realizando entrevistas com integrantes. O trabalho é realizado de forma transversal, nas diferentes disciplinas. De acordo com o programa, os alunos que ingressam na escola passam por um processo de nivelamento e são convidados a fazer, entre outras atividades, uma leitura sobre o tema da diversidade sexual.

Na biblioteca há uma seção bibliográfica sobre o assunto para uso de toda comunidade escolar. Nesse espaço são elaboradas fichas informativas sobre notícias que afetam a comunidade LGBTQIA+. Implementa-se uma estratégia de “aulas

5 Termo usado para se referir a bairros com maiores índices de pobreza e violências variadas.

6 Texto original: “Se trata de inscribir la ESI en una pedagogía y una estética de desheterossexualización del saber escolar en tanto política epistemológica descolonizadora” (Flores, 2015, p. 5).

abertas”, nas quais são trabalhados os conceitos de sexo, gênero, orientação sexual, etc., permitindo à comunidade escolar o contato direto com culturas LGBTQIA+ socialmente subordinadas. A partir dos objetivos do projeto, essas ações buscam promover no grupo discente a compreensão da relação entre educação e identidade de gênero e sexual, de forma a colaborar com a produção de um ambiente que respeite a diversidade de vida escolar.

A equipe docente realiza atividades de divulgação levando o projeto a outras instituições, ministrando workshops ou participando em fóruns-debates. Entendemos, assim, que esse tipo de projeto se caracteriza como *locus* de construção de identidades plurais na juventude, uma vez que proporciona seu pertencimento e identidade social, um lugar de discurso, de (auto) representação e reconhecimento da alteridade. A partir da aprovação de normas por parte do Estado, como a “Ley de Matrimonio Igualitario” ou a “Ley de Identidad de Género”, a escola realiza atividades e debates, além de exposições fotográficas para avançar no assunto.

A propósito, o grupo Mariposas Mirabal (2018) cita que, a partir do ano em que a lei foi implementada, as conquistas de direitos vinculados ao tema tiveram efeitos potenciadores relativos à visibilidade (dentro e fora da escola), proporcionou novos conteúdos indispensáveis à formação social e política das pessoas e deu valor e legitimidade ao trabalho de docentes que estavam desenvolvendo projetos de educação sexual nas escolas, como é o caso da escola em análise. Segundo o grupo, a ESI conferiu uma linguagem comum e inteligível sobre a educação em gêneros e sexualidades para o campo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Sexual Integral, na Argentina, é obrigatória em todos os níveis educativos e em todas as instituições escolares e de formação docente, sejam estatais, privadas ou religiosas. Isso significa, conforme discorreremos no texto, que toda pessoa estudante tem direito a receber a referida educação no estabelecimento o qual frequenta diariamente. A lei também discorre sobre o que se entende por “educação sexual integral”, ou seja, trata-se da articulação dos aspectos humanos em suas esferas biológica, psicológica, social, afetiva e ética. Situar a ESI como um direito humano assegura também o acesso a outros direitos de forma igualitária e equitativa, como o direito à saúde, à informação, ao cuidado do próprio corpo e a tomar decisões informadas e livres com respeito aos direitos sexuais e reprodutivos.

Com relação ao projeto analisado neste trabalho, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos enfrentados pela escola para implantar uma educação sexual integral no contexto educacional, o trabalho com gênero e sexualidade vem se consolidando e auxiliando a escola a se tornar um ambiente no qual se promove o respeito à diversidade, dando atenção às diferentes performatividades presentes no contexto educacional. É interessante notar que o projeto trabalha dentro de uma perspectiva que articula os estudos de gênero e os estudos da sexualidade, levando o grupo discente a uma discussão mais geral sobre o campo da diversidade.

Ressalta-se também que, com essa prática, a escola invalida a ideia de que o assunto só pode ser trabalhado nas aulas de biologia, que geralmente enfocam apenas a abordagem da reprodução humana e das doenças sexualmente transmissíveis. Portanto, é preciso questionar e desconstruir currículos para produzir uma escola que respeite as diferenças.

Nesse sentido, entendemos que as ações e práticas pedagógicas contra-hegemônicas, que envolvem redes comunitárias e afetivas, criam linhas de escape dentro das instituições. Assim, favorecem ações no campo pedagógico que, em sua relação com identidades subordinadas, transformam experiências e conhecimentos em crítica institucional e em dispositivo curricular capaz de contribuir para a construção de novos laços sociais. Flores (2015) nos alerta que não existem receitas ou planejamentos que possam ser aplicados de forma universal.

É preciso levar em consideração o contexto e realizar uma abordagem situada, construindo conhecimentos a partir da própria tarefa educativa como forma de transformar “normalidades”. Daí a importância de implementar projetos que observem as práticas pedagógicas também a partir de uma perspectiva queer, com o objetivo de repensar a educação a partir de experiências historicamente invisíveis, e que contribuam para repensar a sociedade e superar as desigualdades e injustiças.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley N.º 26.150/2006**. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0830.pdf, p. 04.

HOOKS, B. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. Em LOURO, G. (Ed.), O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 4ª ed. 2018, pp. 143-156.

BRITZMAN, D. **Curiosidade, sexualidade y currículo**. Em LOURO, G. (Ed.), O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 4ª ed. 2018, pp. 105-142.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 14ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017, 236p.

MIRABAL, M. **12 años de la ley de ESI**. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado. (2018). Disponível em <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

FLORES, V. **ESI**: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterossexualizar la pedagogía. Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior N°1. Cauce UBA y Desde el Fuego CABA. 2015.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. **O Corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoría queer**: una política pos-identitaria para la educación". Cuadernos de Pedagogía. Rosario. N° IV. N° 9. 2001. Laborde Editor.

MORGAGE, G. **Educación, relaciones de gênero y sexualidad**: caminos recorridos, nudos resistentes. Em Villa, Alejandro (comp.) Sexualidad, relaciones de gênero y de generación: perspectivas históricas. 2008.

_____. **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.** Buenos Aires: novelduc. 2001.

PRECIADO, B. **¿Quién defiende al niño queer?** Museu D'Art Contemporani de Barcelona. 2013.

_____. **Multitudes queer.** Notas para uma política de lós "anormales". 2004. Disponível em: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/multitudes_queer.pdf. Acesso em: 02/10/2023.

SILVA, T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (2019).

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.008

ESPAÇOS DE DEBATES ENTRE ADOLESCENTES HOMENS: RELATO DE UM TRABALHO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PAULO HENRIQUE VIEIRA DE MACEDO

Mestre em Ensino (Univates), paulo.macedo@universo.univates.br;

MARIA BEATRIZ PEREIRA DA SILVA

Professora Doutora do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, bibiapereira1959@gmail.com;

ANA CLAUDIA DE ALMEIDA VARÃO

Professora Doutora do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, cadinhafalmeida@hotmail.com;

ADRIANO EDO NEUENFELDT

Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), adrianoneuenfeldt@universo.univates.br.

RESUMO

O presente estudo foi elaborado a partir de um relato de experiência advindo de um projeto de iniciação científica, desenvolvido com por um grupo de adolescentes homens de uma escola Estadual Pública do interior do Maranhão, Brasil. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral destacar os espaços que possibilitaram aos adolescentes do sexo masculino expressarem seus pensamentos acerca de questões que perpassam sua existência, como, por exemplo, questões de gênero, violência e sexualidade. Em relação à metodologia, foi de abordagem qualitativa, com aproximação da pesquisa-ação, sendo realizadas oficinas por um acadêmico de Enfermagem sob orientação de uma professora universitária, para dez adolescentes entre a faixa etária de 13 a 18 anos. Destaca-se que esses jovens serviam de multiplicadores da proposta, repassando as aprendizagens para os demais estudantes daquela escola. Como resultados pode-se destacar que foram realizadas durante 12 meses, 50 oficinas sobre diversos temas, a saber: infecções sexualmente transmissíveis (IST), gravidez e paternidade na

adolescência, violência, *Bullying*, preconceitos. Já nas rodas de conversa, os adolescentes apresentavam o que aprendiam durante as oficinas para outros adolescentes (homens e mulheres) da mesma escola. Ao final das atividades, é possível argumentar que existe a necessidade de articular espaços para que os adolescentes dialoguem sobre suas inquietações. E assim, compartilhem suas subjetividades para os demais pares. Espaços estes que podem ser na escola, ou em grupos direcionados, como o presente, proporcionado pelo Curso de Enfermagem.

Palavras-chave: Adolescentes homens. Espaços de diálogo. Oficinas. Rodas de conversa.

INTRODUÇÃO

O presente estudo perpassa por ações realizadas em um público adolescente do sexo masculino, propondo reflexões e ações dentro do contexto escolar, aliando conhecimento de saúde para alicerçar um saudável crescimento e futuro para cada estudante participante.

De antemão, os adolescentes que foram selecionados para participar deste projeto foram denominados de multiplicadores. Pois, eram acompanhados por profissionais especializados para em seguida protagonizarem em rodas de conversas suas ideias sobre os assuntos propostos para cada encontro.

Diante disso, é notório destacar que a adolescência é uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta é uma fase caracterizada por intenso crescimento e desenvolvimento que se manifesta por marcantes transformações anatômicas, fisiológicas, mentais e sociais (MARCONDES 1979). Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é a “segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Identifica os adolescentes jovens (15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos)” (BRASIL, 2005 p. 07).

Os adolescentes são caracterizados pelo crescimento e desenvolvimento intenso, manifestados por mudanças fisiológicas, anatômicas, psicológicas e sociais (BRASIL, 2000). Esta fase da existência humana é também propensa a exposição a riscos e a existência de conflitos pelos os quais nem o jovem e sua família se encontram preparados a enfrentar. Esses riscos e conflitos expõe principalmente jovens do sexo masculino, levando-os a violência sexual e física, infecções sexualmente transmissíveis (ISF) e o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas que constituem desafios que requerem da equipe de saúde e também da escola, atuarem em parceria no enfrentamento de tais situações.

Para Becker (2003) a evolução do jovem em direção ao estabelecimento de sua sexualidade madura completa é um processo complexo, às vezes difícil, cheio de conflitos e crises, mas também de momentos maravilhosos de paixão, descobertas e realizações.

O debate sobre essas temáticas dentro do grupo de profissionais da saúde e educação são comuns, e isso tem-se massificado em alguns desafios, como: a pouca participação nas questões de saúde sexual e reprodutiva e em aspectos violentos do comportamento de adolescentes homens. Por muito tempo, assumiu-se que os adolescentes do sexo masculino tinham menos necessidades em termos de

saúde que as meninas, algumas iniciativas nas áreas de saúde do adolescente tem encarado os rapazes como obstáculos difíceis de transpor (BECKER, 2003).

Em 1998, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decidiu prestar outro olhar para as necessidades dos homens jovens e adolescentes. Nos últimos anos houve também um reconhecimento dos custos de alguns aspectos tradicionais da masculinidade tanto para homens adultos quanto para os rapazes; como pouco envolvimento nos cuidados na infância, maiores taxas de morte por acidentes de trânsito, suicídios e violência, assim como consumo de álcool e drogas (PROMUNDO, 2005).

Algumas organizações internacionais já despertaram para a necessidade de um trabalho específico para esta clientela e a necessidade de construção de estratégias à atenção do homem adolescente e jovem. Como por exemplo, o programa Conjunto das Nações Unidas para a AIDS (UNAIDS) dedicou a campanha do ano 2000 a 2001 aos homens, incluindo os jovens, por entender que o comportamento deles poderia colocá-los em riscos, assim como seus parceiros. Como e aonde trabalhar com estes jovens?

Muitas vezes as unidades de saúde não possuem espaços para trocas de experiências e outras vezes a equipe de saúde não se sente preparada para trabalhar com esta demanda com tantas singularidades. Uma alternativa é buscar parceiros como a comunidade e a escola que pode representar um espaço importante para o fortalecimento de um trabalho com homens jovens.

Historicamente, os homens são participantes de todas as formas de violência, principalmente em questões de gênero, sem dúvidas a atenção a saúde masculina iniciando pelos mais jovens podendo significar para várias comunidades uma força transformadora. Muitas culturas promovem a ideia de que ser “homem de verdade” significa provedor e protetor, com virilidade (CALIBAN, 2016 texto digital). Os meninos são moldados a seguir um modelo de masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Dessa forma, existe um código de honra, que incentiva a competição e a usar a violência entre si para provarem sua masculinidade, segundo este modelo de masculinidade, os meninos são criados para serem autossuficientes e a não se preocuparem com a sua saúde e não procurar ajuda quando enfrentam problemas relacionados à saúde.

Segundo Promundo (2007) os jovens têm percepções equivocadas sobre seu corpo, sobre transmissão de HIV/IST e sobre anatomia e a sexualidade feminina. Promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres em todas as esferas da

vida, incluindo família e comunidade, levando o homem a assumir sua parcela de responsabilidade por seu comportamento nas esferas sexuais e reprodutivas, bem como por seus papéis sociais e familiares.

O esforço de aprofundar o diagnóstico de problemas enfrentados pelos adolescentes e jovens brasileiros constitui em um enorme desafio sócio-político e cultural, propor estratégias para esses desafios tem ocupado profissionais de diversas áreas.

A proposta para trabalhar com adolescentes homens acerca de temáticas envolvendo a masculinidade partiu da demonstração compartilhada por Korin (2001) que, na construção de gênero, muitos homens assumem riscos que interferem em suas condições de saúde. Essa construção também define a forma como os homens usam e percebem os seus corpos.

Na América Latina e no Caribe tem crescido o interesse por trabalhos com rapazes em sexualidade e saúde reprodutiva. Essas iniciativas, entretanto tem enfrentado vários obstáculos, um deles é a falta de preparo dos profissionais de saúde e educação para atender a clientela masculina. Frequentemente, a equipe de saúde é tomada por uma sensação de impotência diante dos problemas apresentados pelos jovens, as unidades de saúde necessitam também de espaços para as trocas de experiências, assim como oportunidades de reflexão sobre valores que orientam a prática dos profissionais.

A escolha da escola como ambiente estratégico pautou-se no fato dessa instituição social ter como missão primordial desenvolver processos de ensino aprendizagem, desempenhando papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as áreas da vida. Desse modo, pode tornar-se local para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes e jovens adultos (DEMARZO; AQUILANTE, 2008).

O projeto "Roda Gigante, o parque da adolescência: construindo o perfil masculino", sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), sob nº de registro BEX 03920/10, em parceria com o Curso de Enfermagem, da Universidade Estadual do Maranhão, no Campus Bacabal, fomentou a realização de grupo de discussões, oficinas e rodas de conversa com um grupo de estudantes de um Centro de Ensino Estadual no interior do Maranhão.

A opção por trabalhar com grupos de adolescentes do sexo masculino, partiu do seguinte pressuposto: através de grupos mistos, os jovens dizem que se sentem

mais à vontade em discutir temas como sexualidade, raiva, em expressar suas emoções sem a presença feminina. Num contexto de grupo, com um facilitador e outros homens, alguns rapazes são capazes de falar sobre sentimentos e temas que nunca haviam falado antes (PROMUNDO, 2001).

Este projeto pretendeu engajar homens adolescentes nas discussões sobre o uso e abuso do poder nas relações como forma de levá-lo a reconhecer a igualdade de direitos entre homens e mulheres. O profissional de enfermagem tem um papel importante na promoção de igualdade entre os gêneros, contribuindo para a saúde de forma preventiva.

É nesse contexto que o presente estudo pretende destacar no formato de relato de experiência, algumas ações desenvolvidas através dos grupos de discussões, oficinas e rodas de conversas, advindas do projeto, realizadas no espaço escolar que possibilitaram os adolescentes homens expressarem suas opiniões acerca de temáticas envolvendo o horizonte de ideias que cerceiam a fase da adolescência. Além disso, destacar alguns movimentos que ocorreram durante as rodas de conversas com os demais adolescentes.

Para isso, a seguir serão destacadas a metodologia, com as características da pesquisa. Em seguida, os principais resultados e discussões serão apresentados, e por fim as considerações finais que destacam a relevância de todos os esforços atingidos.

METODOLOGIA

A metodologia baseou-se numa abordagem qualitativa, que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV, 2013, p. 70), com aproximação da pesquisa-ação, pois para Thiollent (2006, p. 156), a pesquisa-ação é “realizada em um espaço de interlocução onde os autores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”.

Dessa forma, o pesquisador participou das intervenções do projeto de iniciação científica atuando como facilitador, e estimulador dos estudos e debates acerca de alguns temas selecionados.

Sobre o público alvo, diretamente foram acompanhados dez adolescentes, com faixa etária entre 13 a 18 anos. Esses adolescentes foram considerados

multiplicadores, pois através dos grupos de discussões e oficinas pudessem apresentar aos demais estudantes da escola o que haviam aprendido durante cada ciclo temático, trabalhado sistematicamente durante todo o ano.

Para atrair a curiosidade e interesse dos adolescentes sobre as temáticas foram organizados grupos de discussão, que tiveram como finalidade recuperar a participação ativa dos sujeitos na pesquisa, “outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas à sua vida cotidiana” (MENA MANRIQUE; MENDEZ PINEDA, 2009, texto digital). E ainda, as oficinas, serviram como uma reunião de um “pequeno grupo de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, texto digital). E por fim as rodas de conversa, que ocorriam na forma de palestras e conversas entre os demais adolescentes nas salas de aulas. Ou seja, uma conversa direta entre “adolescente-adolescente” orientada.

Sendo assim, a participação do pesquisador deu-se na organização das temáticas trabalhadas com os dez adolescentes multiplicadores, sob a ótica das respectivas temáticas, a saber: infecções sexualmente transmissíveis (IST), gravidez e paternidade na adolescência, violência, *Bullying*, preconceitos. Totalizaram cinquenta oficinas repletas de diálogos e provocações dentro do horizonte de significados desses assuntos.

Sobre as condutas éticas: o projeto mencionado perpassou por uma seleção estadual, com obtenção de consentimento das principais instituições envolvidas. E principalmente, com o aceite e anuência dos responsáveis dos estudantes que participaram dos momentos de oficina e rodas de conversa, estabelecendo sigilo sobre o público participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as atividades realizadas nos meses do projeto de iniciação científica, “Roda Gigante, o Parque da Adolescência: Construindo o Perfil Masculino”, foram selecionados dez adolescentes entre as idades de 13 a 18 anos na escola C.E Elisa Monteiro, cidade de Bacabal-MA, no período de Novembro de 2010 a Outubro de 2011.

Figura 1 – Logotipo do Projeto de Iniciação Científica



Fonte: Imagens fornecidas pelo Projeto Roda Gigante (2010)

A ideia por detrás dessa temática partiu dos diversos giros que são dados por um roda gigante. Pois em alguns momentos, percebe-se que está no alto e em outros embaixo. A metáfora inerente a isto é o fato de que muitos adolescentes costumam ter pensamentos de baixa autoestima, e às vezes ficam eufóricos, muito comum nessa faixa etária. Essa simbologia trouxe esse significado, de resgate diante desses momentos de descaso consigo mesmo, que muitas vezes levam a caminhos vulneráveis.

Entre os vários pontos observados e ligando-os ao centro do objetivo do trabalho, “o de possibilitar aos adolescentes do sexo masculino reflexões acerca de questões que perpassam sua existência como questões de gênero, violência, sexualidade. Identificando suas vulnerabilidades e tornando-os protagonistas de seu processo de desenvolvimento”, percebe-se com os relatos dos adolescentes a gradual mudança de comportamento em comparação à forma de pensar antes de participarem das atividades do projeto. Como pode ser observado nos relatos do adolescente A.R.M:

"[...] – Antes de entrar no projeto, eu não pensava que as escolhas que eu faço hoje, iriam ser importantes para um bom futuro [...]"

"[...] – Eu brigava muito com meus irmãos. Depois que comecei a fazer parte das atividades do projeto, comecei a repensar antes de brigar com eles! [...]"

"[...] Eu não sabia o que realmente é a menstruação! Gostei muito dessa explicação [...]"

Essa nova fase lança desafios que muitas vezes precisam ser vistos com seriedade e atenção. Como pode ser visto, os adolescentes necessitam de um suporte para que possam tirar dúvidas, conversar sobre assuntos que causam estranheza e podem ser indesejados pelos pais e até mesmo por alguns docentes e profissionais da saúde despreparados – devido ao excesso de trabalho.

As atividades do projeto pautavam-se: na realização de oficinas semanais, com um encontro geral – roda de conversa – com os adolescentes do 8º Ano, 9º ano do Ensino Fundamental e os adolescentes da 1ª e 2ª Séries do Ensino Médio. No decorrer dos meses foram trabalhados diversos assuntos relacionados com essa fase de transformações biopsicossociais, como por exemplo: O que é adolescência? Quais são as transformações que ocorrem no corpo, psicológico, em nível social e jurídico? Quais são os órgãos públicos que asseguram e garantem proteção ao adolescente?

Além disso, foi exposto aos jovens alguns temas relacionados com a Educação Sexual, entre eles: Apresentando o que é a Educação Sexual; Anatomia masculina e feminina; Células reprodutivas: espermatozoides e óvulo; Célula ovo e gravidez; A saúde dos jovens - Vacinação; Higienização; Cuidados com a alimentação; As doenças da idade (Hipertensão e Diabetes); e algumas curiosidades sobre sexualidade; E ainda foram discutidos por meio de três apostilas do Instituto Promundo, a temática significado do papel masculino na sociedade e da Violência para convivência.

Cabe destacar que o Instituto Promundo é uma organização não governamental brasileira, fundada em 1997 que busca promover igualdade de gênero e prevenção da violência com foco no envolvimento de homens e mulheres na transformação e ressignificação de masculinidades (PROMUNDO, 2023, texto digital).

No final de cada abordagem era proposto a realização de algumas atividades que fizessem com que eles pudessem mostrar aos demais estudantes, as principais atividades executadas nas oficinas durante todo o mês. Foram propostos no decorrer dos meses a produção de vídeos curtos, onde podem ser vistos nos **hiperlinks** a seguir: [vídeo 1](#) e [vídeo 2](#). Ressalta-se que os adolescentes multiplicadores

realizavam algumas oficinas no laboratório de informática da escola, produziam e postavam alguns vídeos. Noutros momentos, em salas de aula vagas era utilizada para realização das mesmas, com a realização de colagens e recortes, confecção de quadros de aviso e até mesmo a reciclagem de garrafas pet, na modelagem de utensílios para o lar.

Figura 2 – Adolescente Produzindo utensílio de casa com garrafas pet



Fonte: Imagens fornecidas pelo Projeto Roda Gigante (2010)

Os adolescentes participantes realizam diversas produções dentro das oficinas, como a confecção de utensílios para casa com garrafas pet, realizavam pesquisas na internet o assuntos estudado, e diante dessas pesquisas selecionavam algumas reportagens, ou recortes de notícias para produção de quadro/murais de aviso na área comum da escola. Esse momento era de extrema participação e satisfação, pois no pátio da escola, nas aulas regulares, os demais estudantes paravam para ler ou até mesmo olhar o que era aquele novo cartaz. Essa produção pode ser acompanhada na imagem a seguir. Para prevenir a imagem dos adolescentes serão utilizadas tarjas na faixa dos olhos.

Figura 3 – Adolescentes produzindo quadros/murais de aviso na escola



Fonte: Imagens advindas do Projeto Roda Gigante (2010)

As produções eram divulgadas para os demais estudantes da escola, e também, a própria direção escolar estimulava a participação de outros adolescentes para participarem.

Ressalta-se que os integrantes que participavam dessas atividades assistiam as aulas em um turno e no outro turno participavam das ações do projeto (contra turno). Essa dinâmica foi autorizada pela direção da escola e também teve o apoio da Universidade Estadual do Maranhão, com acompanhamento da docente coordenadora do projeto e acadêmicos envolvidos.

Sobre as rodas de conversas: dentro da 1ª e 2ª Rodas de conversa foram feitas pesquisas para analisar o nível de aprendizagem dos alunos que participaram das rodas de conversa. Na primeira Roda de Conversa, com os alunos da escola C.E Elisa Monteiro, no 9º Ano do Ensino Fundamental e 1ª Série do Ensino Médio.

Cabe uma observação nesse quesito, pois as pesquisas lançadas dentro das atividades do projeto foram organizadas pelo Curso de Enfermagem. No entanto, a aplicação, o roteiro de tabulação e as possíveis interpretações foram realizadas pelos adolescentes multiplicadores que percebiam a realidade de alguns fatos apresentados pelos seus próprios grupos de pares. Então, a seguir serão apresentados

apenas alguns dados que representam essas pesquisas. Sem aprofundamento analítico. No entanto, serviram de motivação.

Antes de alguma roda de conversa, era questionado, por meio de questionário o seguinte: “Você se considera um adolescente?”. Os principais resultados apontaram que: 94% dos alunos consideraram-se adolescentes e apenas 6% não se consideraram adolescentes; Na pergunta referente ao questionamento: “Para você, o que é a adolescência? Justifique”. As principais respostas encontradas foram:

- “[...] são transformações do corpo e das ideias [...]”;*
- “[...] respeito [...]”;*
- “[...] é uma fase de transição da infância para a adolescência [...]”;*
- “[...] se tornar um adulto com responsabilidade [...]”;*
- “[...] quando nosso corpo começa a se desenvolver [...]”.*

Como se pode perceber muitas respostas coadunam com as transformações condizentes à fase, pois existe uma mudança psicossocial, que marca a transição do estado infantil para o estado adulto. Para Levisky (1981, p. 65), “as características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestações ao nível comportamental e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade onde o processo se desenvolve”.

Na pergunta referente a “Quais as principais transformações que fizeram com que você refletisse sobre essa etapa da vida? Justifique.”. As principais respostas foram:

- “[...] Transformações de comportamento além do caráter [...]”;*
- “[...] Gostar de estudar [...]”;*
- “[...] Alterações corporais [...]”;*
- “[...] Comportamento e respeito [...]”;*
- “[...] Nascimento de pêlos no corpo [...]”;*
- “[...] Aumento dos mamilos [...]”;*
- “[...] Surgimento de coisas estranhas no corpo [...]”;*
- “[...] Menstruação [...]”;*
- “[...] Mudança do corpo e amadurecimento [...]”;*
- “[...] Mudança de voz [...]”;*
- “[...] Mudança do rosto [...]”;*
- “[...] Altura [...]”;*
- “[...] Forma de se vestir [...]”.*

Observa-se que as principais respostas decorrentes dos adolescentes participantes das rodas de conversa, estão atreladas à corporalidade que são marcantes no desenvolvimento fisiológico dos adolescentes. Iniciando-se na puberdade com as mudanças hormonais e desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, a imagem corporal começa a ser preocupação dos adolescentes. Em virtude dessas intensas alterações biológicas puberais, o adolescente passa a habitar um novo corpo, a viver e a assistir uma série de transformações que se operam em seu corpo e, por conseguinte, em seu psiquismo, criando um sentido de impotência perante a realidade. Este fenômeno poder ser vivido ansiosamente transformando o corpo em um depósito de intensas ansiedades (BRETAS, et al., 2009)

Para Kalina (1979), a puberdade é um termo de predominância biológica que compreende as transformações corporais, principalmente com o aparecimento da menstruação em meninas e a ejaculação em meninos.

Na pergunta referente a: "Atualmente, qual é a característica da adolescência que é mais intensa no seu dia-a-dia? Justifique.". As principais respostas foram:

"[...] Agitação [...]";

"[...] Crescimento dos músculos [...]";

"[...] Crescimento das mamas e dos quadris [...]";

"[...] Vaidade [...]";

"[...] As espinhas que aparecem e desaparecem [...]";

"[...] Rebelia [...]";

"[...] Impaciência [...]";

"[...] Arrogância [...]";

"[...] Transpiração excessiva [...]";

"[...] Alteração no humor [...]";

"[...] Fome [...]".

As principais respostas aportam novamente na mudança hormonal que é ocasionada por essa fase. Sendo que os adolescentes sentem-se pressionados por si mesmos a conviverem a reconhecerem e adequar-se a essas novas condições desenvolvidas em seus corpos.

Na pergunta referente a: "Após ter visto as explicações, qual é a função do ECA?", Cerca 92% souberam responder corretamente e apenas 8% não souberam responder.

No decorrer do sexto mês, o qual tem como referência as oficinas para os jovens educadores e rodas de conversa com o temática: “gravidez na adolescência, de quem é a responsabilidade?”. A ação deste, deu-se da seguinte forma: após as oficinas com os adolescentes educadores, houve um encontro (roda de conversa) com uma determinada série – geralmente com o oitavo, nono ano do ensino fundamental ou com a primeira ou segunda série do ensino médio. Nesses encontros, antes de iniciar as discussões e exposições eram aplicados questionários para se avaliar os conhecimentos sobre um determinado assunto – que pautava-se no que seria oferecido. Por exemplo, em meio às perguntas contidas no questionário foi feita a seguinte análise: “De quem é a responsabilidade de um caso de gravidez na adolescência?”, os principais resultados obtidos envolveram as seguintes respostas: 24% responderam que é a responsabilidade da garota, 21% do garoto, 7% da família, 36% de ninguém e 12% de outros fatores. Ou seja, dentro da própria roda de conversa, avaliava-se os conhecimentos dos adolescentes, sendo assim, as rodas de conversa baseavam-se nas dúvidas e questionamentos dos mesmos.

Promovendo um conhecimento direcionado! No sétimo, oitavo e nono mês, as atividades encontraram em período de análise entre alguns professores, coordenador pedagógico e diretores. O questionamento nas reuniões baseou-se em que consequências a aplicação das oficinas e rodas de conversa poderiam agir na vida desses adolescentes. Foi elaborado um conjunto de hipóteses as quais futuravam uma mudança gradual, mas significativa na vida de cada um.

No decorrer dos últimos meses de atividades, vários momentos foram notados, entre elas: gincanas, visita ao Campus Bacabal/UEMA, entrevistas com lideranças políticas e com os idosos da Universidade da Terceira Idade (UNITI), dramatizações. Até mesmo, a elaboração de mídias digitais na forma de entrevistas e fotos – Canal no YouTube – onde alguns vídeos estão postados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é importante ter um bom preparo para trabalhar com adolescentes homens, pois a forma de envolvê-los perpassa por todo um acolhimento gradativo com bastante paciência e persistência. A iniciação científica alicerçada na comunidade, especialmente na escola, é desafiada a enfrentar as diversas situações que podem causar vulnerabilidades no público envolvido. Muitas vezes, o planejamento realizado precisa ser modificado por conta de uma demanda emergente que

surge. Por conta disso, as múltiplas respostas destacadas nesse relato foram obtidas pelos adolescentes multiplicadores com o acompanhamento supervisionado.

Em seguida, no decorrer do trabalho com adolescentes foi percebido que o uso das oficinas e rodas de conversa no espaço escolar mostrou ser uma estratégia de ensino com notório destaque entre os adolescentes, pois a orientação, estudos, produção das rodas de conversa foram realizadas de forma compartilhada, sem prerrogativas ou medo de fazerem perguntas.

Os adolescentes multiplicadores que participaram das oficinas tiveram seu primeiro contato com a pesquisa científica, como forma de sondar, analisar o ponto de vista dos grupos de pares. E diante desses resultados foram realizadas intervenções.

Durante os encontros nas oficinas as opiniões expressadas pelos adolescentes e também nas perguntas e “silêncios” nas rodas de conversa demonstraram o quanto que esse grupo etário necessita de acolhimento por parte dos profissionais da saúde e escolares. Principalmente em relação a alguns temas que envolvem a sexualidade: gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, e infecções sexualmente transmissíveis.

Observa-se ainda que as oficinas funcionaram como eficiente local para realização de discussões no grupo de homens, cuja principal evidência foi a expressão de seus sentimentos, medos e angústias, como podem ser vistos em seus relatos. Além de projetar reflexões acerca de suas atitudes e comportamentos na escola, família e sociedade.

Já nas rodas de conversa, os adolescentes expressaram um contundente relativismo em relação aos assuntos trabalhados. Ou seja, uma considerável parcela desconhece o que são métodos contraceptivos, a transmissão das IST, a responsabilidade de uma gravidez indesejada, etc. Esta implicação pode proporcionar em condições futuras quadros de vulnerabilidade que podem atingir os adolescentes e jovens.

Nesse sentido, essa maneira de trabalho serviu como experimento para a construção da atuação da Enfermagem na comunidade, no ato de edificar junto com o adolescente sua autonomia como sujeito pensante de práticas preventivas de saúde. Além disso, perceber que os assuntos de saúde precisam ser debatidos pelos docentes de forma enfática, realista, com uma linguagem acessível e pertinente para o grupo de adolescentes.

E ainda, os espaços sociais precisam ter a participação dos adolescentes como sujeitos pensantes, promotores de opiniões dentro do grupo social, a fim de perceber por meio das subjetividades do grupo de pares espaços de trocas, percebe-se como ser de mudança, de escolhas que refletem na vida futura de forma radical.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. –10ª ed –.Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2015.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência.** Ed. 13ª. São Paulo: Editora brasiliense, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde: Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do jovem. **Caderno de Juventude e Desenvolvimento** V.1. Brasília DF, Agosto, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRETAS, J.R.S. A mudança corporal na adolescência: a grande metamorfose. **Rev. Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo. v.12, n.72, 2003

CALIBAN, Ed. Reflexões sobre a masculinidade contemporânea: pelo direito de brochar!. **Revista Caliban.** 2016. Disponível em: <<https://revistacaliban.net/reflex%C3%B5es-sobre-a-masculinidade-contempor%C3%A2nea-pelo-direito-de-brochar-9ac9555670d>>. Acesso em: 20 agosto 2023.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1):424, jan-abr. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DEMARZO, M.M.P.; AQUILANTE, A.G. Saúde escolar e escolas promotoras de saúde. In: **Programa de atualização em medicina de família e comunidade**. Porto Alegre, RS: Artmed., v.3. p. 49-76. 2008

INSTITUTO PROMUNDO. **Instituto Promundo** [livro eletrônico]: relatório anual 2022. – Brasília, DF: Instituto Promundo, 2023. Disponível em: <<https://promundo.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Relatorio-Anual-2022-8.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KALINA, E. **Psicoterapia de adolescentes**: teoria, técnica e casos clínicos. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1979.

KORIN, D. **Novas perspectivas de gênero em saúde**. Adolescência Latino-Americana 2(2): 2001. p. 67-79.

LEVISKY, David L. Desenvolvimento Psicossocial do adolescente. In: SETTIAN, Nuvart *et al.* [...]. **Adolescência**. São Paulo: Servier, p. 65-89, 1981.

MARCONDES, Eduardo. Introdução ao estudo da adolescência. In: SETTIAN, Nurvate. *et al.* [...]. **Adolescência**. São Paulo. Sarvier, p. 1-12, 1979.

MENA MANRIQUE, Ana Maria; MENDEZ PINEDA, Juana Maria. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49/3. p. 1-7. 2009. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/2094/3110>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PROMUNDO. **Da violência para convivência**. Série trabalhando com homens jovens, nº 03, Rio de Janeiro, 2001.

PROMUNDO. **Homens Jovens e Saúde**: promoção de saúde e qualificação dos serviços para a população masculina jovem. Rio de Janeiro: Promundo. [Relatório não publicado], 2005

PROMUNDO. **Homens jovens e prevenção de HIV** [livro eletrônico]: um guia para a ação. Brasília, DF: Instituto Promundo, 2007. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/homens_jovens_e_prevencao_de_hiv_0.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias Et. Letras, 2006. p. 151–165.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), que financiou a bolsa de iniciação científica no período de 2010 a 2011 para o acadêmico de Enfermagem. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e ao Curso de Enfermagem Bacharelado que acolheram a ideia e deram prosseguimento ao andamento das atividades sistematizadas pelo projeto. Além disso, a todos os acadêmicos envolvidos naquele período.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.009

GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE DISCUSSÕES SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES À ABORDAGEM DA TEMÁTICA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

MARIANA XIMENES MARTINS

Mestranda do Curso de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, mariana-ximenessocio@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma revisão de literatura, com enfoque analítico sobre as temáticas gênero e diversidade sexual, no contexto educacional. Tendo como objetivo principal: compreender quais são os debates principais sobre as (im)possibilidades em se abordar a temática diversidade sexual e de gênero, no contexto do ensino médio. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico e documental buscando realizar uma reflexão teórica, com a abordagem de análise qualitativa. Como escopo das análises bibliográficas foram selecionados 6 (seis) artigos científicos nas bases de dados: Google Acadêmico; CAPES e SCIELO. Como fonte documental foram analisadas a BNCC; Constituição Federal; PCNs; Parecer 09/2001- CNE. Para fundamentar os conceitos sobre gênero e diversidade sexual, trabalhamos com autores clássicos e contemporâneos a exemplo de Foucault (1977); Scott (1995); Louro (1997), Candau, (2008); Foster (2001); Freire, (1998); Frigotto, (2017) entre outros. Os resultados do estudo demonstram a urgência em se debater sobre as temáticas em foco no contexto escolar. Entendendo que incluir o debate sobre essas questões nos currículos contribui para combater o preconceito, a discriminação e a violência tão presentes hoje em nossa sociedade, por influências do conservadorismo; além do que incluir as temáticas gênero e diversidade sexual no âmbito escolar contribui para levar aos jovens a compreensão sobre identidades e sexualidades.

Palavras-chave: Gênero, Diversidade Sexual, Escola, Currículo, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de inquietações e desdobramentos de dados obtidos através de um levantamento bibliográfico realizado no período de construção do nosso Pré-projeto de pesquisa, requisito para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Sociologia-PPGS, da Universidade Estadual do Ceará-UECE, cuja pesquisa teórica e de campo está em andamento.

As possibilidades de discussões acerca de gênero e diversidade sexual no contexto educacional são permeadas de polêmicas, visto que esses debates contestam os valores socialmente estabelecidos, como o da relação heteronormativa¹. De um lado, estão os que defendem que esses assuntos devam ser abordados nas escolas; de outro – principalmente no congresso composto por parlamentares evangélicos e católicos- há aqueles que almejam mantê-los longe dos processos de ensino-aprendizagem.

O discurso que se mostra resistente a abordagem da temática é alicerçado às questões culturais e religiosas, preconceito, lacunas na formação inicial de professores, dentre outras questões. Desse modo, discutir esses aspectos é também desconstruir estigmas, estereótipos, 'tabus' e diversos outros fenômenos que dificultam a reflexão acerca da temática.

Os estudos de gênero no Brasil ocorreram através de iniciativas de lutas de movimentos feministas em busca de direitos iguais entre homens e mulheres, possibilitaram, desse modo, a construção de outros movimentos sociais, como o LGBTQIAP+ (lésbicas, **gays**, bissexuais, transexuais, travestis, **queer**, intersexo, assexuais e pansexuais), que ganharam mais notoriedade nas décadas de 70 com o debate sobre a pílula anticoncepcional e 80 com as discussões sobre AIDS/HIV. Surgiram através dessas questões, diversos estudos a fim de compreender a invisibilidade de homossexuais e das mulheres (MEYER, 2004).

Esses movimentos desencadearam debates acerca dos 'tabus' existentes, influenciando uma quebra de estigmas e preconceitos que permeiam a sociedade. Louro (1997) aponta que a partir das discussões sobre sexualidade e relações afetivas surgiram discussões sobre a diversidade de orientações e/ou identidades sexuais. Nessa perspectiva, os movimentos sociais feministas impulsionaram

1 Para Foster (2001, p. 19) "a heteronormatividade entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)s)."

estudos sobre outras temáticas, como educação, para que fossem discutidas em um contexto macro (IBIDEM, 1997).

Entretanto, na sociedade brasileira contemporânea permanecem conflitos a respeito das discussões de gênero e sexualidades. Nesse aspecto, conforme pontua Neto (2002) é indispensável debater essas questões na esfera educacional, de modo a desconstruir preconceitos e discriminações que estão enraizados na sociedade e perpassam também o ambiente escolar, visto que a instituição reproduz crenças e ensinamentos sociais.

Dessa forma, o questionamento que direciona o estudo que está em desenvolvimento na pesquisa de mestrado é: quais são as principais discussões sobre as (im)possibilidades relacionadas à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero no contexto do ensino médio? Nessa perspectiva, o objetivo geral desse artigo é compreender quais são as principais discussões sobre as (im)possibilidades relacionadas à abordagem sobre diversidade sexual e de gênero no contexto do ensino médio, mediante o currículo, a proposta pedagógica e da formação inicial de professores. Como objetivos específicos, analisar o debate sobre a inclusão das questões de gênero e diversidade sexual no ensino médio e verificar as consequências da omissão ou inclusão dessa temática em sala de aula.

Com esse intuito, iniciamos a nossa exposição tratando sobre Gênero como uma construção histórica. Em seguida, debateremos essas questões no âmbito escolar; complementando o debate tratando sobre alguns aspectos importantes que auxiliam na discussão dessas questões na esfera educacional, como os já citados: proposta pedagógica, currículo e formação de professores.

Esta pesquisa constitui-se uma revisão bibliográfica, aponta Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica é aquela que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Visto o estudo ser composto por 6 (seis) artigos científicos sobre a temática publicados em indexadores, tais como: Scielo (A Scientific Eletronic Library Online); Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e **Google Acadêmico**.

Para auxiliar as reflexões teóricas e conceituais utilizamos como fontes Foucault (1977); Scott (1995); Louro (1997), dentre outros. A investigação bibliográfica, nesse contexto, permite compreender os fenômenos de forma ampla, sem necessariamente interagir diretamente com sujeitos em campo de pesquisa.

Sendo assim, realizamos a seleção, classificação, leitura, fichamentos do material pesquisado e em seguida procedemos a análise do conteúdo na perspectiva

de Bardin (2011) buscando inferir significados a esse conteúdo como preconiza o método de análise qualitativa de Richardson (1999).

GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A partir do século XVIII, ocorre uma “explosão” de discussões relacionadas a sexualidade, demarcou-se um único objetivo para as relações sexuais: a reprodução. Tudo o que fugisse dessa lógica era considerado desviante.

Nesse contexto histórico, como aponta Foucault (1977) para a medicina, as relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas doentias e perversas. Esse raciocínio se perpetua, no entanto, na década de 70 e 80, através de eventos como a invenção da pílula anticoncepcional, o prazer entra em pauta e ganha visibilidade, entretanto, assuntos como diversidade sexual e de gênero, ainda continuam alicerçados em um discurso que institui e reproduz diferenças. Existindo uma ideia biologizante internalizada na sociedade patriarcal de “macho” e “fêmea” de acordo com o sexo biológico.

No entanto, como aponta Butler (1995), o sexo é a materialização de uma norma. A determinação biológica contribui à naturalização das desigualdades entre mulheres e homens. Quando se naturaliza o poder, camuflam-se como seus dispositivos funcionam, bem como, as formas de modificação e oposição da organização social. A definição de gênero manifesta-se dessa forma, para afirmar que as diferenças anatômicas não são intrinsecamente determinantes das diferenças sociais entre as pessoas, mas são definidas e enaltecidas pela cultura, de modo a realizar distinções que são convencionalmente demonstradas como naturais (SCOTT,1995).

Por ser uma construção social, as concepções de gênero atribuem formas de ser homem e mulher – tal como o menino e a menina – devem se comportar e se relacionar entre si. Essas construções são postas mesmo antes do nascimento de uma criança. Young (2019) afirma que os atributos tradicionais do gênero defendem a ideia de que os meninos devem ser agressivos e destemidos; enquanto as mulheres devem ser recatadas, delicadas e maternais. Assim sendo, os papéis sociais são um conjunto de comportamentos associados com a ideia de masculinidade e feminilidade, em um grupo/sistema social.

Nesse aspecto, o gênero está interligado ao papel sexual que o sujeito deve desempenhar na sociedade. Desde o nascimento os pais já planejam um determinado comportamento ao qual o sujeito irá seguir; se o quarto será azul ou rosa, as

roupas serão de determinados modelos e cores. Os papéis sociais são, portanto, representações das relações de poder.

A identidade de gênero refere-se como nos enxergamos e como queremos que as pessoas nos enxerguem, nos tratem e nos respeitem. O sentimento de pertencimento a determinado gênero diferente do estabelecido socialmente de acordo com seu sexo biológico ou mais está interligado ao conforto ou desconforto que sente com o próprio corpo (JESUS, 2008). Para tanto, uma pessoa que possui o “sexo feminino” pode apresentar uma identidade masculina ou até modificar o corpo como uma alternativa de se adequar a sua identidade interna, fazendo parte de outro grupo: transgêneros ou transexuais e travestis.

Desse modo, o gênero está intimamente interligado à construção de identidade das pessoas. É importante destacar esses conceitos para que a pessoa se reconheça como sujeito social, identifique sua personalidade e ter respeito diante da sociedade. Nesse aspecto, é imprescindível abordar essas questões na escola como forma de promover o respeito entre os alunos, perante comportamentos que divergem das normas pré-estabelecidas através dos papéis sociais.

É importante evidenciarmos também, a distinção entre gênero e orientação sexual. A orientação sexual relaciona-se à atração sexual que o sujeito sente diante de outros sexos, seja por pessoas do mesmo sexo ou não. A orientação não é uma opção, nem uma escolha, como muitos acreditam. Trata-se de um fato construído através de uma convivência social.

Em conformidade com Rios e Piovesan (2001), a orientação sexual é resultado de um conjunto de fatores que envolvem o desejo erótico e construção de afetos. Não se trata, portanto, de um comportamento intencional, mas determinado através dos nossos processos de socialização, a partir disso, construímos uma identidade que reflete no modo de vestir, de comportar e até mesmo falar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (MEC, 1998) o conhecimento sobre orientação sexual deve ser abordado de forma sistemática pela escola. Suas metas não abarcam somente conhecimentos referentes às questões reprodutivas, mas, especialmente, a preparação para o convívio social, abordando as diversas visões da sociedade. Assim, o jovem deverá encontrar o ponto de autorreferência, o desenvolvimento de sua identidade e maturidade psicoemocional, tornando-o responsável por tomar decisões, se autorregular e autogerir sua educação.

Desse modo, discutir orientação sexual nas escolas é essencial, visto que engloba aspectos relacionados a gênero, sexualidade em seus variados sentidos, expressões culturais e também um emaranhado de questões históricas, sociais e políticas dos jovens. Trata-se, portanto, de debater sobre a diversidade sexual presente no cotidiano social.

Nesse sentido, como apontam Castro; Abramovay e Silva (2004) diversidade sexual relaciona-se às múltiplas vivências e manifestações da sexualidade humana, que envolve gênero, identidade sexual e orientação sexual. A sexualidade, por sua vez, relaciona-se a aspectos afetivos, eróticos, amorosos, entre outras questões da vivência e valores culturais. Sendo compreendida conforme nos ensina Bourdieu (2003) como construção social, derivada de questões eróticas íntimas do sujeito, corporificadas, socializadas e apreendidas dentro de um “campo sexual” autônomo.

Por conseguinte, sexualidade engloba o sexo, o gênero, os papéis sociais e a diversidade sexual. Investigar aspectos sobre a sexualidade é considerar esses conceitos e buscar uma compreensão aprofundada. Limitar o assunto ou negar a relação sexual como algo prazeroso e parte das relações sociais é contribuir para disseminação da ideia do sexo apenas como meio de reprodução. Ao tratar a sexualidade dessa forma, a escola acaba inibindo as possibilidades de reflexão acerca do corpo e demais questões. A sexualidade na escola deve ser abordada como ferramenta de reflexão e sensibilidade acerca das diferenças e sobre essa questão trazemos uma reflexão no tópico a seguir.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE: INDISSOCIÁVEIS

A existência de diferentes sujeitos e construções culturais no interior do ambiente escolar nos faz refletir sobre os processos de interação que ocorrem nesse campo de relações sociais. A reflexão sobre práticas em relação à sexualidade, gênero e diversidade sexual nos remete aos significados, sentidos e prática social. Como nos explica Junqueira (2007), significados socialmente construídos, compartilhados e internalizados historicamente que apropriados pelos sujeitos tornam-se articulados e sustentam a abordagem dessa temática nas escolas: disciplinar, normativa e reducionista.

Apesar das resistências ao debate sobre questões de gênero no âmbito educacional, tais discussões são fundamentais e deve se tornar uma prática comum, visto que, a educação escolar se constitui como instrumento eficaz de combate às

violências, luta por direitos iguais, promoção de respeito e a construção de uma sociedade mais segura e justa (FREIRE, 1998). Sendo assim, acreditamos na educação como elemento de transformação das estruturas sociais. Nesse ponto Freire (1998) afirma que a educação problematizadora propicia a liberdade dos sujeitos submetidos a uma estrutura dominante, para que lutem por emancipação.

O papel da educação emancipadora não é impor sua visão de mundo ao jovem, mas, dialogar com ele sobre os diferentes pontos de vista. Além da desconstrução, um dos principais papéis da educação é a formação de jovens capazes de refletir criticamente acerca dos deveres e direitos enquanto cidadãos que se orientam pelos princípios éticos e democráticos.

Desse modo, a escola cabe aprofundar conhecimentos científicos historicamente construídos e através de reflexões e discussões, propiciar a mudança de práticas a todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar. Portanto, a educação por meio de debates pode auxiliar na desconstrução de atitudes discriminatórias nos ambientes educacionais, como também sociais e dessa forma, a promover respeito a população LGBTQIAP+, bem como à saúde corporal e psíquica das pessoas.

Neto (2002) defende que o fato de a escola abordar a heterossexualidade e deixar as demais formas de orientações sexuais às margens do conhecimento pode desencadear sentimentos de anormalidade/desaprovação perante as pessoas que não se enquadram nesse padrão, o que pode ocasionar atos discriminatórios e preconceituosos contra pessoas LGBTQAP+.

Nessa perspectiva, Louro (1997) aponta que a escola contribui com a disseminação da desigualdade e divisão social. É preciso, portanto, quebrar com o paradigma da heteronormatividade, porque sua função é demarcar as diferenças e reproduzir as desigualdades. Essa postura heteronormativa e a ausência de discussões acerca da sexualidade, gênero e diversidade sexual dentro do ambiente escolar, como aponta Junqueira (2007) resultam em dois aspectos:

1. Altos índices de violência física e psíquica que podem ser caracterizados como homofobia e/ou transfobia, a repulsa e discriminação contra uma pessoa em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero;
2. Fenômenos como o **bullying** nas escolas, que comumente é influenciado por preconceitos e discriminações que se baseiam, especialmente, nas diferenças de orientação sexual e gênero, elementos considerados estruturantes das identidades dos sujeitos. Violências simbólicas ou físicas

que comprometem a qualidade de vida e da educação daqueles que não se encaixam nos padrões heteronormativo.

Esses são motivos essenciais para incluir tais discussões no ambiente escolar. A sexualidade, portanto, deve ser abordada em sua esfera macro, compreendendo-a como uma construção social, que inclui normas, valores, atrações afetivas e sexuais.

Considerando a diversidade de sujeitos existentes no interior do ambiente escolar, torna-se imprescindível privilegiar os debates de todas as formas de relacionar, auxiliando desse modo, os jovens a compreenderem seus sentimentos, relacionamentos e identidades. Além de comentar assuntos como homossexualidade, deve-se debater também sobre heterossexualidade e como essas orientações sexuais se relacionam dentro de um campo cultural.

Dado o exposto, há necessidade e relevância do debate sobre diversidade sexual e gênero na escola. Compreende-se que a função escolar é favorecer uma formação emancipadora do jovem, debatendo sobre o universo das sexualidades, tema inserido nos currículos escolares de forma transversal, com intuítos de uma formação integral. Nessa perspectiva, argumentamos o tópico seguinte.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO.

Na escola, o currículo é a diretriz fundamental das práticas de ensino adotadas pelos docentes e pela gestão escolar, porque nele estão inscritos os objetivos almejados, ele também destaca a organização, os conteúdos, as avaliações e os métodos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a problemática da educação escolar abrange diferentes dimensões, a destacar: “a qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, relações com a comunidade, função social da escola, violência, processos de avaliação, formação de professores/as, entre outras” (CANDAU, 2008, p. 11).

No entanto, o cenário político contemporâneo vem relutando à incorporação das temáticas de gênero e diversidade sexual nos currículos e práticas escolares. No ano de 2011, a ex-presidenta Dilma Rousseff cancelou a distribuição em escolas brasileiras de um material elaborado em seu Ministério da Educação. O objeto em discussão envolvia uma cartilha pedagógica que abordava o preconceito contra a

diversidade sexual e de gênero no campo da Educação, com atividades propostas para o desenvolvimento da referida temática nas salas de aula.

Nesse sentido, Almeida (2016) aponta que uma das razões que motivaram o cancelamento da distribuição do material ocorreu devido a uma acalorada polêmica conjugando o Governo Federal, o Congresso Nacional, veículos de comunicação, redes sociais e a sociedade civil.

A primeira exposição pública do material deu-se no seminário “Escola sem Homofobia”, em novembro de 2010, no Congresso Nacional. O caráter polêmico do projeto se manifestou já nesta ocasião e não apenas por opositores do setor conservador da política brasileira. Como aponta Almeida (2016), a comissão participativa da sociedade civil e alguns dos representantes do movimento LGBTQIAP+ presentes no evento demonstraram indignação diante do material audiovisual em que apresentava um beijo entre duas meninas.

O título dos cadernos *Escola sem Homofobia* foi omitido em suas aparições públicas no período, tendo ele passado a atender por outro nome, que já indiciava o caráter depreciativo com que era performado por diversos representantes da política. “Kit **Gay**”, um apelido insultuoso, não deixa dúvidas quanto à índole negativa do material, que era discutido por seus opositores como uma ameaça às crianças e jovens.

Outro debate presente entre os opositores da temática de sexualidades refere-se ao movimento “Escola sem partido”. O projeto surge em 2004 e articula atores sociais em torno de uma agenda conservadora para a educação no Brasil, fruto da indignação do advogado Miguel Nagib com “O grau de contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa-moral dos seus filhos” (FRIGOTTO, 2017).

O movimento *escola sem partido* deu origem a quase sessenta projetos de leis que estão entre as Assembleias Legislativas, Câmaras Municipais e o Congresso Nacional, com o objetivo de criar mecanismos para que os professores não possam doutrinar ideologicamente seus alunos. Vários desses projetos tiveram sua constitucionalidade questionada pelo Ministério Público. A base do projeto é um cartaz que seria colocado em todas as salas de aula com os deveres do professor.

Conforme aponta Frigotto (2017) a insegurança do professor em realizar debates que abrangem a temática em sala de aula é em parte consequência das disposições do projeto, uma vez que os professores possam ser denunciados como doutrinadores a qualquer momento. As denúncias poderiam ser feitas pelos

próprios alunos, podem render ao professor uma condenação de até 6 meses de detenção, perda de cargo, inabilitação do exercício de qualquer outra função pública no prazo de três anos, conforme a Lei do Abuso de Autoridade de 1965.

Em contraposição à proposta do movimento “Escola sem Partido”, uma carta organizada pelo Instituto Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), em novembro de 2018, professores e pesquisadores do movimento “Escola com Diversidade e Liberdade” apresentaram argumentos de promoção da pluralidade de opiniões e do debate de ideias e luta contra todas as formas de discriminação e preconceito (EMPINOTTI, 2018).

Assim sendo, a sala de aula precisa ser um lugar no qual questões ligadas a gênero, diversidade sexual e preconceitos possam ser discutidas. Como observamos na Constituição Federal, capítulo III, art. 206, parágrafo II, o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (p.4, 1988).

Nessa perspectiva, Empinotti (2018) presidente do Movimento Mapa Educação, reitera a necessidade de um currículo escolar que auxilie na desnaturalização das práticas discriminatórias: “Os dados mostram que crianças que são lidas como LGBT sofrem muito *bullying* e discriminação. Acredito que ao falar com os estudantes sobre o respeito, podemos diminuir a violência” (IBIDEM, 2018, p.4).

Outrossim, a proposta curricular apresentada no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não tem menção explícita às questões de gênero, sexualidade e promoção da cidadania de pessoas LGBTQIAP+. Apesar de não existir menção às temáticas no documento, acordou-se incorporar aos currículos a abordagem de forma transversal, ou seja, atravessa todas as áreas do conhecimento, mas, não é inserida em uma disciplina específica. Neste cenário, sem orientações expressas para o debate, as questões de gênero e diversidade sexual são incorporadas de acordo com as decisões tomadas pelas propostas pedagógicas das escolas.

É importante compreendermos que os temas transversais quando bem articulados, podem proporcionar alternativas eficazes de explorá-los em um âmbito transdisciplinar de acordo com o paradigma educacional emergente. Colocar um currículo em prática é uma forma de assegurar a todos os jovens a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em um âmbito fundamental para sua vida.

Destacamos, portanto, que é preciso inserir essas questões no ambiente escolar. Porém, quando mencionamos a inserção de tais aspectos, devemos considerar

que é necessária uma alteração estrutural do currículo, da proposta pedagógica e da formação inicial. O currículo se constitui como fundamento das atividades educacionais e para tanto, a inclusão da referida temática nesse documento deve oferecer instrumentos para que o professor possa concretizar um trabalho significativo (JOCA, 2009).

Desse modo, currículo deve ser interpretado como algo macro, visto que, para além de orientar discussões, é responsável por formar sujeitos segundo o intuito pelo qual ele é construído. Assim, considerando os debates a respeito da identidade de gênero e sexual que discutimos, apontamos que inserir tais questões nos currículos podem auxiliar os alunos na construção de identidades.

No entanto, é necessário considerar que o currículo pode se constituir como um instrumento de poder, como destaca Silva “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (1999, p. 46). Assim, as relações de poder existentes na sociedade estão diretamente interligadas ao tipo de educação que se almeja realizar. Além do que, Silva (1999) afirma que desmistificar essas organizações, significa desconstruir os princípios do poder.

Neste sentido, é fundamental a inserção dos temas de Gênero e Diversidade Sexual nos currículos, instrumento base da prática docente. Devemos considerar também, que para uma abordagem segura e consistente da temática em sala de aula é preciso uma formação inicial e continuada dos educadores, acerca deste aspecto teremos um diálogo mais aprofundado no tópico seguinte.

GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação docente consiste num processo contínuo de construção de conhecimento e de treinamento das habilidades teórico-práticas de um professor. Currículo não se refere apenas à escola, mas também à universidade, a inserção desses conteúdos em documentos e políticas, serão efetivados pelos professores em sala de aula, como afirmam Roseno e Guimarães (2016):

Os nossos cursos de licenciatura precisam também passar por uma reformulação do seu currículo, articulando os conhecimentos científicos com os práticos, as questões teóricas com as questões sociais, fazendo assim que surjam uma nova classe de docentes que tenham com primazia o zelo pelo respeito à diversidade humana e sexual. Assim, como a rede pública de educação deve oferecer cursos de formação continuada

na respectiva área, estabelecendo um compromisso social com as gerações futuras (p. 9).

Dessa forma, a diversidade humana e sexual deve privilegiar todas essas questões referentes a gênero no currículo. Ademais, refletir sobre diversidade sexual inserida nas práticas curriculares é compreender o currículo como construção sociocultural e histórica. Nessa perspectiva, o currículo também serve como construtor de realidades sejam elas justas e democráticas ou não.

A formação inicial e continuada referente ao assunto se torna, portanto, uma necessidade, a exemplo os cursos superiores em pedagogia que para Dantas (2015) parecem negligenciar a temática. A autora realizou uma pesquisa fazendo uma análise sobre gênero e sexualidade expressos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e nos discursos dos formandos de 2015. Os resultados e conclusões apontaram que apesar de existir um discurso favorável ao ensino desta temática, a prática tem sido diferente ou insuficiente levando em consideração a amplitude e complexidade das temáticas.

O desafio da formação docente para o avanço profissional e o aprimoramento educacional é persistente. Conforme verificamos no parecer 09/2001 sobre a reforma das licenciaturas, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “apesar da democratização do acesso à educação básica ter avançado enormemente em nosso país, há problemas sérios a serem superados na aprendizagem dos alunos” (ARANHA, 2011, p. 57), especificamente a aspectos referentes ao acesso e produção do conhecimento de qualidade, à inclusão, à compreensão acerca das questões de diversidade cultural e humana. Desse modo, ao suprir tais impasses será possível concretizar uma educação de qualidade.

Por conseguinte, discutir essas questões sobre a formação corrobora com a reflexão de saberes, assim como aponta Pimenta (1999, p.84) “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação a prática, pois esta lhe é anterior” (IBIDEM, p. 83).

No que se refere à formação continuada, a autora explica, ainda, que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar” (IBIDEM, p. 84).

Neste sentido, compreende-se que a profissão de professor é um contínuo processo de formações, aprendizado e aperfeiçoamento, portanto, o professor

deve estar atento as novas práticas na contemporaneidade, visto que os alunos estão imersos a fluxos constantes de transformações e informações. Assim sendo, compreendemos que as artes recíprocas de ensinar e aprender são eficazes no processo de transformação das estruturas dominantes sociais; neste aspecto, discorreremos o tópico a seguir.

PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA

A literatura consultada nos permite compreender ser a proposta pedagógica um instrumento importante, no sentido da busca por igualdade e respeito entre os gêneros. Como apontam Auad, Silva e Roseno (1999) a proposta pedagógica se configura como ferramenta principal de cumprimento dos objetivos da escola. Através dela, os professores incluem as questões de gênero de uma forma contextualizada considerando as especificidades de cada realidade. Esse instrumento político/pedagógico permite ao professor adquirir mais autonomia, ainda de acordo com os autores:

Os projetos políticos pedagógicos das escolas precisam ser estruturados obedecendo não apenas as legislações presentes da educação, mas os temas que são suscitados em nossa sociedade, articulando os saberes, promovendo a equidade, buscando a permanência daqueles/as que são marginalizados/as. A escola precisa ser plural, nela deve-se emergir o respeito. Lembrando, por fim, que nem todo mal encontra-se na escola ou no Congresso (IBIDEM, p. 9).

Nessa perspectiva, o que possivelmente dificulta a inclusão dessas questões no contexto educacional é a ausência de uma legislação específica que permita uma abordagem sobre a temática. Almeida (2016, p. 16) acredita que “a inexistência de uma legislação específica sobre a diversidade sexual e sua contemplação no âmbito educacional dificulta, ou mesmo impede, ações já existentes ou em curso voltadas para essa temática”.

Assim sendo, apesar da autonomia do professor referente à proposta pedagógica e aos outros instrumentos didáticos, a ausência de uma legislação específica dificulta a prática, afinal, muitos membros no cenário político, como os que nos referimos anteriormente, desaprovam tal efetivação.

Outrossim, a criação de uma legislação específica proporcionaria também a participação de outras instituições sociais a exemplo da família, pois sua presença

nessas discussões se faz necessária, visto que se trata de um trabalho coletivo entre família, Estado e escola, essas interligações devem primar pela construção de um olhar crítico e emancipatório de crianças e adolescentes, como também, pode proporcionar o desenvolvimento de uma educação transformadora e libertadora (FREIRE, 1998).

É necessário pensar um modelo escolar que priorize a construção de uma estrutura que considere toda a diversidade cultural, religiosa e sexual, existente entre seus participantes. Neste sentido, Auad, Silva e Roseno (2019) afirmam, que:

Uma nova escola precisa ser pensada para a inclusão desses/as novos/as estudantes. O caráter conservador da educação, até então vigente, não contempla esse público diverso, que agora acessa a escola, contribuindo para a manutenção de privilégios historicamente construídos (p. 2).

Essa nova postura é necessária para a construção de um ambiente seguro, a fim de que os alunos enxerguem as diferenças como algo positivo, sem medos de assumir /vivenciar a sua sexualidade, suas identidades de gênero e não serem discriminados em razão disso. Visto que, o debate sobre a diversidade sexual e de gênero deve ser inserido na escola como ferramenta pedagógica para proporcionar a compreensão sobre direitos da cidadania (JOCA, 2009). Ou seja, tomar as diferenças como forma de liberdade e não de desigualdade, como encontra-se nos PCNs o se tratar do papel da escola:

O papel da escola é abrir espaço para que a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre sexualidade possa se expressar. Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias” (BRASIL, 1998, p. 305).

Por conseguinte, a sexualidade embora na maioria das vezes, não seja tratada como tema de debate nos currículos das escolas, o assunto permeia os espaços escolares de diversas maneiras, seja representado nas paredes e banheiros através de escritos e desenhos de órgãos sexuais, ou, através de comportamentos, falas e relacionamentos. Assim sendo, cabe a escola por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos e de propostas pedagógicas privilegiarem essa temática destacando-a como direito educacional, contribuindo para a promoção de uma sexualidade segura, valorizando o conhecimento e à liberdade.

METODOLOGIA

Mediante o objetivo do estudo: compreender quais as principais discussões sobre as (im) possibilidades em se abordar a temática diversidade sexual e de gênero, no contexto do ensino médio definimos como abordagem de análise o método qualitativo.

O método qualitativo, como afirma Richardson (1999), permite ao pesquisador incorporar os significados e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Assim sendo, torna-se este, um estudo explicativo, pois, através da análise qualitativa dos dados, foi registrado e analisado com profundidade o conhecimento sobre o objeto em estudo, além de identificarmos os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos relacionados ao tema (GIL, 1999).

Trata-se de um estudo bibliográfico, correspondendo a bibliografias; periódicos e publicações especializadas, entre outros trabalhos que são elaborados a partir de revisões de literatura, desse modo, reunimos as informações e dados que serviram de base para a construção da investigação proposta (CUNHA, 2001).

Foram utilizados autores clássicos e contemporâneos que fundamentaram os conceitos e as concepções sobre Gênero e diversidade sexual: Almeida, (2016); Bourdieu, (2003); Butler, (1995); Candau, (2008); Castro; Abramovay e, Silva (2004); Dantas, (2015); Foster (2001); Foucault, (1977); Freire, (1998); Frigotto, (2017); Jesus, (2008); Joca, (2009); Junqueira, (2007); Louro, (1997); Pimenta, (1999); Rios e Piovesan, (2001); Roseno e Guimarães, (2016); Scott, (1995); Silva, (1999); Young, (2019). Suas teses auxiliaram na compreensão da temática como indissociável dos debates mais amplos sobre escola, prática pedagógica e currículo.

Fazem parte, ainda, como escopo das análises bibliográficas 6 (seis) artigos científicos: Aranha, (2011); Auad, Silva e Roseno, (2019); Empinotti, (2018); Meyer, (2004); Neto, (2002); Scott, (1995). Realizou-se buscas nas seguintes bases de dados: **Google** Acadêmico; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e, **Scientific Electronic Library Online** – SCIELO. Foram utilizados, para busca dos artigos, os seguintes descritores e suas combinações: Gênero; Diversidade Sexual; Prática pedagógica e Escola.

Por ser um estudo onde tratamos o sobre a prática e o currículo pedagógico foi fundamental a análise dos seguintes documentos: Base Nacional Comum

Curricular – BNCC; Constituição Federal; Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs; parecer 09/2001-

Conselho Nacional de Educação (CNE); sendo, portanto, considerados fontes documentais. Assim sendo, consideramos o documento como fonte de estudo. Utilizamos a análise documental buscando identificar informações pontuais nos documentos a partir dos objetivos propostos.

A descodificação de um documento pode utilizar-se de procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. Outrossim, o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para ressaltar os indicadores que permitam compreender sobre outra realidade implícita a mensagem (BARDIN, 2011 p. 48).

Dado o exposto, os instrumentos utilizados como coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica de acordo com a literatura pertinente, análise documental e de conteúdo, de modo a alcançar os objetivos que nos propomos analisar. Assim sendo, discorreremos sobre os resultados do estudo no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo analítico permite compreender que os assuntos de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar não são amplamente discutidos em virtude do conservadorismo ainda fortemente influente em nossa sociedade. As propostas de implementação das temáticas nas escolas, a exemplo o projeto “Escola sem homofobia”, são alvos de perseguições políticas, em sua maioria oriundas da bancada evangélica. Verificou-se ainda, que para o debate se consolidar nas escolas é preciso inicialmente de transformações estruturais no currículo além de uma formação inicial e continuada dos professores.

Para compor a análise dos dados foram utilizados como fontes artigos científicos publicitados em anais e/ou revistas eletrônicas, eles permitiram identificar como gênero e diversidade sexual na educação estão sendo discutidos de acordo com o cenário contemporâneo, como também os documentos já citados nos auxiliaram compreensão aplicabilidade da temática no âmbito escolar, conforme observamos nos quadros 1 e 2:

Quadro 1- Artigos que abordam Gênero e Diversidade Sexual a partir da perspectiva da educação:

ARTIGO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	OBJETIVO
1-Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação	ARANHA, Antônia Vitória Soares	2011	Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente	Delimitar uma compreensão do que seja a diversidade, bem como contextualizá-la no quadro brasileiro.
2- Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. <i>ETD</i>	AUAD, D., Silva, J. G. da F. e ., & Roseno, C. dos P.	2019	Educação Temática Digital.	Analisar projetos de lei pretensamente proibitivos quanto ao diálogo sobre relações de gênero na escola.
3-Por que é importante falar de educação sexual nas escolas	EMPINOTTI, G.	2018	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional	Reportar a importância da abordagem da educação sexual nas escolas.
4-Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais	MEYER, Dagmar Estermann	2004	Revista brasileira de enfermagem	Compreender a introdução do conceito de gênero no campo dos Estudos Feministas e discutir os desdobramentos teóricos e políticos decorrentes de sua utilização.
5-De geometrias, currículo e diferenças	NETO, Alfredo Veiga	2002	Educação & Sociedade	Imprimir uma ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar aos saberes e práticas escolares, o currículo promovendo a abstração do espaço e do tempo e contribuir para o estabelecimento de novas articulações entre ambos.
6- "Gênero: uma categoria útil de análise histórica	SCOTT, Joan Wallach	1995	Educação & Realidade	Compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la.

Quadro 2- Documentos analisados

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVO
1- Parâmetros Curriculares Nacionais	1998	Orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.
2- Constituição da República Federativa do Brasil	1988	I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação
3- Base Nacional Comum Curricular	2018	Garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.
4- 09/2001- Conselho Nacional de Educação (CNE);	2001	A busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Nesse sentido, observamos uma autonomia pouco significativa para a abordagem acerca da temática, visto que, os atuais documentos que regulam a educação afirmam que as temáticas podem ser trabalhadas de forma transversal, no entanto, não oferecem explicitações claras de como/meios o professor possa trabalhar o assunto em sala de aula. Conforme observamos, nos cursos de licenciatura, bem como formações continuadas, não costumam realizar uma formação do professor voltada ao estudo da diversidade humana, que o torna em muitos casos, incapacitado para a abordagem da temática.

Nessa perspectiva, as mudanças no currículo, poderiam ocorrer, se a temática de gênero fosse incluída explicitamente no documento da **Base Nacional Comum Curricular**, de modo a fixar uma disciplina específica ou descrever os aspectos principais que cada disciplina deveria privilegiar para o debate.

Nesse aspecto, todavia, existe um forte discurso conservador a exemplo **Escola Sem Partido** (FRIGOTTO, 2017), contra a abordagem dos temas de gênero e diversidade no cenário educacional, que acaba dificultando a implementação da temática nas escolas. No entanto, como Foucault (1977) aponta, a ação autoritária gera uma resistência, desse modo, movimentos como **Escola com Diversidade e Liberdade** buscam maior autonomia no debate sobre diversidades humanas em sala de aula.

Assim sendo, é preciso considerar o avanço dos debates no âmbito científico sobre diversidade, gênero e escola que proporcionam alcance de informações e a continuidade de posteriores estudos, como também a conquista da abordagem em sala de aula, ainda que de forma transversal. Além do que, o professor possui uma ferramenta emancipadora: a ação pedagógica, esta deve problematizar, buscando auxiliar na construção de sujeitos sensibilizados e cientes dos direitos e deveres enquanto seres sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permite reconhecer a escola como espaço de fundamental importância na promoção do respeito as diversidades sociais, visto que ela é composta por sujeitos múltiplos. Assim sendo, este espaço deve ser privilegiado na produção uma nova perspectiva sobre as relações de gênero e diversidade sexual, promovendo o pensamento reflexivo acerca da pluralidade de identidades na sociedade.

A omissão desses aspectos inseridos no ambiente escolar se configura como uma forma de reafirmar o preconceito existente, porque invisibiliza uma questão social e isso corrobora com uma perpetuação da ideia de anormalidade internalizada na cultura conservadora.

Assim sendo, como destacamos anteriormente, incluir discussões de gênero e sexualidade na escola, implica mudanças estruturais curriculares que na conjectura política estão limitadas e em constante vigilância devido a valores conservadores, se configurado assim como um retrocesso para as discussões acerca da temática. Compreendemos, portanto, que incluir o multiculturalismo no currículo implica diretamente um ato de resistência diante as relações de poder existentes na sociedade.

Nesse sentido, a educação precisa ser voltada ao acolhimento, reconhecimento, autonomia e desenvolvimento, nas suas especificidades, por ser a escola, um "espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (BRASIL, 2017, p. 14).

Por conseguinte, reiteramos que debater sobre questão sexual não vai influenciar os alunos a assumirem uma postura sexual diferente das que possuem. Abordar essas temáticas auxilia no entendimento das especificidades e valoriza a diversidade como parte da socialização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edson Leandro. O kit anti-homofobia e a (re)produção da identidade sexual nos discursos escolares: paráfrases e polifonias. In: **VI EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, 6., 2016, Juazeiro, Bahia: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 54-61, jan./jul. 2011.

AUAD, D., Silva, J. G. da F. e., & Roseno, C. dos P. (2019). Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD - Educação Temática Digital**, **21(3)**, 568–586. Disponível em: < <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654669>> Acesso em: 20/04/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2003. BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 4.898**, de 9 de dezembro de 1965. Regula o Direito de Representação e o processo de Responsabilidade Administrativa Civil e Penal, nos casos de abuso de autoridade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4898.htm> Acesso em 30/04/2022. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASTRO, Mary G., ABRAMOVAY, Míriam e SILVA, Lorena B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Mec, Coordenação Nacional de SDT/Aids, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto Airton Senna, 2004.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168p.

DANTAS, Lara Daiana da Silva. **Gênero e sexualidade na formação do pedagogo**. 2015, Brasília- DF, Universidade de Brasília Faculdade de educação.

EMPINOTTI, G. **Porque é importante falar de educação sexual nas escolas**. São Paulo: [s.n], 2018. Disponível em: <<https://www.portaliade.com.br/ponte-por-que-e-importante-falar-de-educacao-sexual-nas-escolas/>>. Acesso em: 27/05/2022.

Foster, D. W. Considerações sobre o estudo da heteronormatividade na literatura latino-americana. **Letras: literatura e autoritarismo**, V.22, P.49-53, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11823/725> > Acesso em 24/04/2022.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. Vol. 1: **A vontade de saber**. 12^a ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edición: 1998). Rio de Janeiro: Paz e Terra. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

JESUS, Beto; et al. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

JOCA, Alexandre Martins. A escola e o trato com a sexualidade na formação educacional da juventude. *In*: FREITAS, Geovani Jacó de; JOCA, Alexandre Martins; LOIOLA, Luís Palhano; SARAIVA, Antonio Crístian. **Respeitar as diversidades e combater as desigualdades**. Fascículo 5 – Deus é menino e menina. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Revista Bagoas, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista brasileira de enfermagem**, Brasília, 2004, jan n. 57, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 04/05/2022).

NETO, Alfredo Veiga. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, N 79, 2002. P163-186.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry e Colaboradores. **Pesquisa social Métodos e Técnicas**. 3ª Edição revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Roger Raupp; PIOVESAN, Flávia. A discriminação por orientação sexual. In: **Seminário Internacional- As minorias e o direito**, 2001, Brasília (Série Cadernos do CEJ, v. 24). RJ: Vozes, 2001.

ROSENO, Camila; GUIMARÃES, Janaina. A emersão diante da proposital invisibilidade: por que não falar de gênero na educação? In: **VI EPEPE – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO**, 6., 2016, Juazeiro, Bahia. Anais Juazeiro: Universidade do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016, 1 CD.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

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

YOUNG, Fernanda. **Pós-F.: para além do masculino e do feminino**. São Paulo: LeYa, 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.010

INTERVENÇÕES VOLTADAS PARA PESSOAS IDOSAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO CRAS

RENATA VIEIRA

Psicóloga, Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe-UFS, Referência Técnica Estadual do Serviço de Proteção e Atenção Integral à Família -Sergipe. Psicóloga do Centro Especializado em Reabilitação- CER IV . Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Avançados em Desenvolvimento Humano e Saúde Mental- UFBA. revieiranata@gmail.com

RESUMO

O presente estudo traz relatos de práticas interventivas voltadas para pessoa idosa tendo como espaço de reflexão o Centro de Referência de Assistência Social -CRAS com foco no grupo de idosas(os); trata-se de um estudo qualitativo. Primeiramente buscou-se situar o funcionamento da proteção social básica, só então, partiu-se para a reflexão acerca da inserção da(o) psicóloga(a) no CRAS e sobre as práticas interventivas realizadas com vista a oportunizar a participação ativa das idosas e trocas de vivências que favorecem o desenvolvimento nesta etapa da vida. Esse estudo fornece dois exemplos de intervenções: Festividade e Ensaio fotográfico que visam contribuir para prática voltada para as reais demandas das idosas, sendo pautadas no protagonismo das usuárias e no estímulo à reflexão crítica e aprendizado continuado. Sabe-se que a velhice é uma etapa permeada de preconceitos e por vezes reduzidas a limitações, porém é possível ampliar esse olhar e apresentar possibilidades de enfrentamento dessas visões limitantes. A prática revela que há carência de suportes direcionados ao fazer da(o) psicóloga (o). Assim é necessário redescobrir novas formas de atuação com foco na velhice, sendo urgente que os profissionais se apropriem dessas situações para que possam desenvolver uma psicologia pautada no compromisso ético, contribuindo para a melhoria contínua das ações no CRAS, promovendo intervenções que façam sentido para as pessoas idosas participantes desses serviços, estimulando o protagonismo e contribuindo para reafirmar o lugar das pessoas idosas como sujeitos capazes de aprender e implementar mudanças ao longo da vida.

Palavras-chave: Velhice, Sexualidade, Psicologia, Política Pública, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O sistema Único de Assistência Social- SUAS foi implementado em 2005 e tem como objetivo promover bem-estar e proteção social a todos que dele necessitem. Faz parte desse sistema: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial. O Centro de Referência de Assistência Social é responsável por operacionalizar a proteção social básica desse sistema, nele são desenvolvidos serviços, projetos e programas que visam atender a população de baixa renda e vulnerável, sendo eles de caráter preventivo. (Santos, 2016).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV integra a proteção social básica, isto é, trata-se de uma estratégia de caráter preventivo, com vista a promover o protagonismo social dos participantes. O SCFV, é organizado por etapas da vida e assim os usuários são direcionados para coletivos(grupos) distintos, além disso, a faixa etária de atendimento é definida pelo município, isto é, a partir de 2013 em função do reordenamento dos serviços o Ministério do Desenvolvimento Social- M.D.S proporcionou maior autonomia ao município para redefinir o público a ser atendido de acordo com a realidade de cada território permitindo assim o repasse específico para o grupo de idosos. (Vieira,2019).

Em 2013 os municípios firmaram um acordo que definiu o quantitativo máximo de usuários a serem atendidos e puderam reordenar os coletivos conforme necessidade. Garantindo assim uma oferta com base na realidade de cada território. O cofinanciamento passa assim a ser repassado trimestralmente levando em consideração o quantitativo informado no Sistema de Informação do Serviço de Convivência- SISC, cabendo a equipe de vigilância socioassistencial informar a frequência dos usuários. O grupo de de pessoas idosas assim se caracteriza como um dos coletivos do SCFV e pode inclusive ser ofertado de maneira intergeracional, mas o município precisará entrar com a coparticipação, pois o recurso só é destinado para tais faixas etárias (3 a 17 e de 60 em diante). (Vieira, 2018).

Nos casos em que a psicóloga ou o psicólogo é designada(o) para atuar como técnica (o) de referência do SCFV deverá participar da definição dos critérios de inserção dos usuários no serviço; assessorar as unidades que desenvolvem o SCFV no território; manter registro do planejamento do SCFV no CRAS; avaliar com as famílias, os resultados e impactos do SCFV além disso, precisa garantir que as informações sobre a oferta do SCFV estejam sempre atualizadas no Sistema de

Informação do Serviço de Convivência- SISC e utilizá-las como subsídios para a organização e planejamento do serviço(Vieira,2018).

Vale ressaltar que a nomenclatura utilizada para designar a atuação da(o) psicóloga(o) no CRAS é referência técnica, além disso, também é importante destacar que a presença da psicóloga(o) nesse espaço assume um caráter de obrigatoriedade, contudo não se trata de realizar atendimento psicoterapêutico, sendo esse proibido nesses espaços e cabe aos profissionais ao identificar a demanda de acompanhamento psicoterápico, fazer os devidos encaminhamento em rede.

As atividades desenvolvidas nesses espaços, precisam levar em consideração a peculiaridade de cada coletivo, assim ao implementar intervenções voltadas para pessoa idosa é preciso conhecer os participantes que estão inseridos, garantir que haja o respeito à heterogeneidade da velhice, abrindo espaço para que a pessoa idosa contribua ativamente no processo de construção e implementação dessas atividades.

A dificuldade em realizar intervenções voltadas para pessoas idosas está presente no cotidiano de inúmeros técnicos que atuam na Assistência Social, recentemente, o conselho regional de psicologia da Bahia realizou um levantamento sobre as dúvidas e dificuldades da(o) psicóloga(o) no atendimento a pessoas idosas da Bahia. No que se refere às dificuldades no âmbito de atuação no CRAS, destacaram ausência de materiais de suporte especializados; oficinas que contemplem a heterogeneidade da velhice entre outros (CRP-03, 2021).

Vale ressaltar que tal realidade se presentifica também no estado de Sergipe, afinal nas discussões realizadas em diversos espaços, os técnicos (psicólogos e assistentes sociais) enfatizam a necessidade de ampliação de suportes para realizar um trabalho que de fato esteja voltado para a pessoa idosa. Sobre essa ausência de discussões relativas ao trabalho com as pessoas idosas. Rabelo (2019, p.17) salienta que “a formação profissional para o trabalho com idosos deve iniciar-se na graduação, considerando que a inclusão de conteúdos gerontológicos no currículo está determinada pela lei nº8.842/94.”

Neri e Rabelo (2013) destacam a carência de material de suporte da atuação com os idosos, que de fato orientam a realização dos trabalhos em grupo. Essas intervenções precisam estar articuladas com o objetivo que se pretende atingir, além disso é preciso entender que após a efetivação é essencial avaliá-las.

Nesse sentido, acredita-se que a publicização dessas intervenções poderá auxiliar no preenchimento das lacunas percebidas por profissionais da assistência

social no que tange a exemplos de práticas assertivas voltadas para pessoa idosa e assim servir de orientações aos mesmos com vista a contribuir para maior eficácia das intervenções que são realizadas nos múltiplos espaços e em especial no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV voltados para as pessoas idosas.

Assim, as intervenções que serão apresentadas por meio deste estudo se constituem como espaço de partilha e de questionamentos constantes do lugar ocupado pela psicologia, além de enfrentamento das dificuldades oriundas desse espaço de prática. No decorrer desse estudo, serão apresentados dois exemplos de práticas interventivas resultantes da atuação como psicóloga responsável pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculo-SCFV. Pretende-se a partir dessa publicação minimizar as lacunas existentes no referente a exemplos de práticas, contribuindo assim para melhoria das intervenções técnicas realizadas, contudo é preciso atentar-se para as características específicas de cada grupo, podendo assim ser replicados nas práticas realizadas as adequações cabíveis.

AS PECULIARIDADES DA VELHICE

Para realização de um trabalho social voltado para usuários idosos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV é preciso considerar as peculiaridades do sujeito para entender não apenas o processo de envelhecimento, mas sobretudo abrir espaço para compreender a velhice, articulada ao contexto histórico-social levando em consideração a territorialidade.

Segundo Birman (1994) a velhice se configura historicamente e se estabelece a partir de uma dinâmica cultural que enuncia algo sobre o “ser”. Nesse caso, especificamente, a cultura silenciou aquele que envelhece. Nas últimas décadas, houve um aumento de estudos e discussões com foco no envelhecer, esse aumento de produção pode ser entendido como uma espécie de sentimento de culpabilidade, após tanto descaso.

A forma como a pessoa idosa se insere na sociedade e como lida com as questões sociais possibilita a criação de alternativas para lidar com um suposto sofrimento acumulado e com a proximidade da morte. Esse sujeito compreende que a sociedade apresenta dificuldade quanto à aceitação da velhice e na tentativa de encontrar uma visão menos estereotipada do envelhecimento, faz uso de termos

que conotam preconceito ao invés de focar no sujeito que habita o corpo que envelhece. (Lazzarini; Lima e Viana,2011).

Ampliando essa ideia Vieira (2018) realizou pesquisa com idosas sendo possível constatar a multiplicidade de experiência do envelhecer e ainda evidenciou que a forma como a pessoa lida com as questões oriundas da passagem do tempo tem a ver com a trajetória de vida, assim a aceitação ou negação da marcas do envelhecimento no corpo adquire significados distintos e podem libertar o sujeito das amarras sociais ou deixá-los engessado numa concepção limitante sobre si mesmo, assim o trabalho efetivo do luto e elaboração das situações traumáticas revela como uma possibilidade de dar novos destinos experiência da velhice.

Lesmam e Bost (2004) consideram que a velhice é concebida a partir dos aspectos biológico, social e psicológico, porém quando percebido na perspectiva abstrata nos leva a dimensão do corpo de maneira muito vaga. “A velhice se apresenta de alguma maneira, através da imagem do corpo, e mesmo que o indivíduo encontre uma imagem mais ou menos convincente e satisfatória de si mesmo, não pode fugir das modificações que o corpo vai apresentando com o passar dos anos. Portanto, reconhecer as transformações do corpo na maturidade significa incluí-lo no registro da diferença, colocando-o num lugar de valor que o faz permanecer no circuito do desejo, contudo sem exageros e negação de si mesmo” (Lima e Rivemeles, 2013, p.161-162).

Para Maia (2008) é preciso questionar a visão propagada da velhice como sinônimo de degeneração, precariedade e incapacidade é uma forma de romper com a transmissão dessa imagem que provoca no sujeito uma não identificação. A ausência de conhecimento relativo às peculiaridades do envelhecimento promove uma repetição de ações sem sentido que não agrega valor nem tampouco contribui para politização dos usuários. Nota-se que é preciso ampliar pesquisas que tenham como proposta apresentar possibilidades de intervenções.

Neri e Rabelo(2013) concebem como insuficientes os materiais de suporte voltados para operacionalização de trabalhos com as pessoas idosas, além disso, no âmbito de atuação torna-se necessário entender todo os procedimentos a ser realizados de maneira ampla, para que possa verdadeiramente atingir os objetivos propostos e avaliar o alcance das intervenções realizadas com vista a promover ações que estejam de acordo com as reais demandas das pessoas que fazem parte dos serviço.

A ausência de conhecimento relativo às peculiaridades do envelhecimento promove uma repetição de ações sem sentido que não agrega valor nem tampouco contribui para politização dos usuários. Nota-se que é preciso ampliar pesquisas que tenham como proposta apresentar possibilidades de intervenções.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de relato de experiência sendo caracterizado como estudo qualitativo, tipo de estudo que segundo Minayo (

Participaram dessa intervenção 50 pessoas idosas, na faixa etária de 60 a 87 anos frequentadoras do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos operacionalizado pela Política de Assistência Social. Todas as pessoas idosas eram moradoras de município pequeno porte I do estado de Sergipe. As atividades foram realizadas no prédio que funciona o Serviço e desenvolvidas em grupo, sendo previamente planejadas e executadas em consonância com as diretrizes da Política de Assistência Social. Essas intervenções foram nomeadas.

Na realização da primeira intervenção denominada Festival grupo Reviver foi preciso dois meses de estruturação e no decorrer deste período aconteceram os ensaios, confecção dos materiais e vestes, como também, convites ao público externo (familiar e homenageados). A proposta dessa intervenção estava centrada na abertura de um espaço de partilha das diversas formas de manifestações culturais vivenciadas pelas idosas como forma de resgate de sua historicidade. A distribuição das participantes foi realizada conforme definição do grupo, isto é, algumas integraram a apresentação; outras deram suporte e as demais se identificaram com o ser plateia, o mais importante era sentir-se bem com a escolha que desejasse.

Na segunda intervenção nomeada como Ensaio fotográfico objetivou-se proporcionar um espaço de compartilhamento voltado para o sentido da sexualidade pelas idosas e por a partir daí trabalhar as demandas referente a singularidade das experiências, participaram dessa atividade 25 idosas. Assim foi realizada roda de conversa para problematizar a temática e construir espaço de fala livre, também foi utilizada técnica de dinâmica e por fim uma sessão fotográfica.

Cada intervenção foi dividida em três partes: acolhimento, efetivação e avaliação e em todos os processos as pessoas idosas participaram ativamente. Vale ressaltar que a proposta de abertura de espaço de fala e escuta ativa dos conteúdos

expostos pelas integrantes faz parte desse delineamento metodológico, trazendo sobretudo o espaço de potência e pertencimento, pois não se pode deixar escapar a relação de multiplicidade de formas de ser e agir do integrantes e levar em consideração essa característica essencial se tornou um elemento primordial no processo de identificação e engajamento, pois tratava-se de atividades que faziam sentido para as mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar cada intervenção que será aqui apresentada, foi preciso definir o propósito das mesmas, e isso foi possível a partir da escuta das usuárias, acolhendo e respeitando as opiniões, promovendo assim a participação ativa das mesmas em todo o processo de elaboração das intervenções. Segundo Rabelo e Libermanesco (2014) a oferta de ações precisa estar bem articulada com a intencionalidade, é preciso ter clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar, público que participará e formas de avaliar as consequências das intervenções, assegurando o espaço de reflexão e crítica.

Toda etapa foi estruturada a partir do planejamento, entendido como um processo imprescindível, como também posteriormente foi realizada a avaliação para mensurar se as intervenções fizeram sentido para vida das usuárias e entender os impactos reais das mesmas.

Seguem abaixo o detalhamento e reflexões acerca de cada intervenção.

FESTIVIDADE: FESTIVAL CULTURAL DO GRUPO REVIVER

Essa intervenção foi organizada pelas idosas juntamente com a equipe do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- SCFV, essa ideia nasceu dos anseios que as usuárias manifestaram em realizar algo diferente no SCFV que não fosse o já instituído no calendário de ações do CRAS. O foco estava em apresentar as diversas formas de manifestações culturais a partir do resgate de atividades vivenciadas pelas idosas. A partir das narrativas das idosas foi possível elencar esse resgate. O local de realização foi o próprio CRAS e o dia e horário foi definido com base no dia de execução, que nesse caso ocorria na quarta-feira no turno vespertino.

Para estruturar o planejamento dessa intervenção, inicialmente foi realizada uma reunião para construir uma proposta do Festival e as idosas decidiram o que cabia nas apresentações e o formato. Uma das integrantes do grupo era famosa por aboiar (canto utilizado pelos vaqueiros para contar suas histórias), assim o aboi se configurou como uma proposta de apresentação e foi imediatamente incluída. Além disso, havia também outras que declamavam poesias no tempo de escola e queriam trazer esse momento para o festival, foi decidido também que um desfile seria uma boa atração para o festival.

Houve também espaço para a equipe propor e a orientadora social lançou a proposta de escolher representantes da região para homenagear e daí juntamente com as idosas foram elencando quais os representantes na música, na poesia, no trabalho rural, sendo realizada uma votação e assim ficou decidido o nome de três pessoas para essa homenagem. Essas pessoas foram contactadas com antecedência, explicada a proposta e no dia da realização do evento essas pessoas receberam uma lembrança personalizada.

Foram dois meses de organização. A equipe técnica precisou conversar com a gestora para garantir o recurso, afinal o festival precisava de materiais que não eram permanentes. Os oficinairos organizaram os ensaios e definiram com o grupo o público: participantes e seus familiares, a equipe técnica e os convidados homenageados. Após todo planejamento, projeto apresentado à gestão, organização dos horários dos ensaios, escolha dos vestuários, seleção das músicas. Houve também a ideia do cardápio que contemplasse produtos da região: o mungunzá, arroz doce precisavam está inserido.

Durante os ensaios as idosas juntamente com a equipe técnica decidiam o que precisava incrementar, conversavam entre si, trazendo as diversas histórias já vivenciadas, lembrando dos bailes que participavam e davam muitas risadas, lembrando de paqueras; da forma como se estabeleciam as conquistas, os dribles que davam nos pais para conseguir namorar escondido, traziam também lembranças das relações de amizades, sentiam a perda de amigos que foram companheiros de longa jornada e assim a construção do festival permitia a partilha de diversos momentos e fortaleceu os laços grupais.

Os oficinairos horas ficavam encantados com tanta energia e outras irritados por acreditar que elas exigiam demais tornando desafiador alinhar as exigências grupais com demandas da gestão, afinal os materiais necessários demoravam a chegar, foi necessário reestruturar o planejamento, mudando os horários de ensaio,

realizando trabalhos extras, mas havia algo ali que os motivaram. O Festival estava tomando corpo e a equipe também estava se divertindo apesar de todo trabalho. Na época foram concedidos momentos de folga para compensar os trabalhos. A oficina de artes se transformava em artesã e eu estava mergulhada também nas atividades, me descobrindo como péssima bordadeira, mas esses momentos são lembrados com muitas risadas.

Esse festival promoveu muito mais que interação, sendo possível estabelecer um espaço de partilha das vivências, resgate da história de um povo. E sem dúvida, possibilitou o engajamento das idosas, na medida em que elas compartilharam as habilidades, reafirmaram o seu poder de decisão e respeitaram o ritmo delas. A alegria expressada durante as apresentações, mostrava o quanto foi significativo a realização dessa intervenção. Os familiares que se fizeram presentes se emocionaram em diversas partes do festival. Como de costume no encontro seguinte houve dois momentos de avaliação, um da equipe técnica e o outro da equipe juntamente com as usuárias. Nesses espaços elas expuseram as opiniões, destacaram pontos que poderiam melhorar, lembro particularmente de um em que uma da participante se posiciona quanto a realização da intervenção que segundo ela era necessário “que o próximo festival fosse em um espaço maior e que entrasse como atividade a ser desenvolvida anualmente”.

O posicionamento acima de abertura verdadeira de espaço de fala para entender as demandas das pessoas para quem a atividade está voltada já foi discutido por Neri e Rabelo ao destacar (2019) que é preciso explorar as percepções das idosas na relação com o seu entorno e dar voz, para que naquele espaço possa ser propulsor de motivação para aquilo que desperta o interesse dos mesmos e assim trabalhar as temáticas que surgem.

Ficou evidente que criar um espaço de livre expressão, promover o compartilhamento e respeitar o ritmo do sujeito ali inserido também faz parte de exercer o compromisso da psicologia com o social entendendo que intervir nesses espaços não cabe no modelo tradicional e isso não é limitador, ao contrário permite volta-se para o grupo, entender os anseios e potencializar a autonomia e protagonismo das usuárias.

Sendo assim torna-se um espaço de possibilidades múltiplas em que ao trabalhar especificamente com a velhice a partir dessas intervenções contribui para romper com o instituído socialmente para o seu velho. Trazendo também o entendimento da existência de múltiplas formas de viver a velhice, concebendo um caráter

dinâmico, percebendo as estratégias que são utilizadas para compensar as marcas oriundas do envelhecer e questionando os papéis sociais vinculados ao ser idoso. Concebendo assim uma importante premissa que é preciso dar voz e espaço para as pessoas velhas existirem enquanto sujeitos sociais.

ENSAIO FOTOGRÁFICO

A temática trabalhada nesta intervenção foi a sexualidade e teve como objetivo proporcionar um espaço de compartilhamento sobre o sentido da sexualidade para cada usuária e por essa via trabalhar as demandas referente a singularidade das experiências.

A educadora social do grupo de idosos solicitou ajuda para trabalhar a temática sexualidade e durante a conversa surgiram algumas demandas: uma se referia a relação com o corpo associado ao vestir e mostra-se e o outro se referia a questão dos conflitos gerados quando relatos íntimos eram socializados pelos integrantes. Após alguns momentos de conversa foi decidido que a temática seria trabalhada a partir de três pontos: o primeiro momento conversando sobre para que as integrantes do grupo pudessem socializar o que concebiam como sexualidade e assim também deixar livre para trazer os seus relatos. No segundo, foram circuladas fotos de mulheres e homens sexagenários em ensaio fotográfico que trazia a exposição do corpo vestido e despídos e a partir dos relatos foi trabalhada a temática que circulava nesse espaço.

No decorrer da atividade algumas idosas destacaram “havia muito pudor fruto de uma criação que escondia a vida sexual, porque era muito bom e se deixasse aberto logo elas iriam experimenta antes do casamento” e outras criticavam o comportamento de mulheres que “deveriam abaixar o fogo pela idade” e a partir desses discursos foi trabalhado a sexualidade envolvendo as questões do ponto de vista individual e também relativas às construções sociais.

É preciso pensar que não existe uma forma de viver a velhice, pensar em outras estratégias de envelhecimento que não sejam centradas no imperativo do corpo jovem. Entender a experiência de envelhecer como um processo múltiplo e não único, em que o sujeito pode ser percebido e valorizado para além do que aparentemente se apresenta. Um ser que carrega as marcas do tempo, mas que não se reduz a aparência. Talvez assim se possa pensar em velhices (Maia,2008).

Ao serem convidadas a participar de um ensaio fotográfico, e explicada como aconteceria, algumas de imediato levantaram entusiasmas e outras permaneceram um pouco receosas, mas a medida em que tinham contato com o cenário, começaram a perguntar se daria tempo para todas participarem, pois queriam enviar fotos para as filhas. Esse ponto especificamente marca uma questão muito interessante no que se refere ao entendimento da sexualidade, pois na medida em que essas mulheres se apropriaram desse espaço e sentiam o desejo de também participar do ensaio fotográfico elas estavam se permitindo a expressar a sexualidade de maneira singular, conforme se sentiam e a seu próprio modo, afinal a consciência de que é preciso se desprender de um modelo único, fixo, também estava sendo circulado nas posturas dessas mulheres e a fotografia se apresentou como um elemento extremamente importante, pois ao se vê, se permite ser, também houve um processo ampliar o entendimento relativo à sexualidade.

Para realização da intervenção o oficinairo de artes organizou o espaço para as fotografias, uma maquiadora ficou a disposição para fazer penteado e maquiar aquelas que desejassem e havia também a pessoa responsável pela fotografia. O interessante é que nos momentos das fotos elas dividiam muitos relatos de como no tempo delas não conseguiam ter acesso a fotografia, pois era muito caro, restrito a pessoas que possuíam um grande capital financeiro e não era o caso delas. Outro ponto percebido é que para algumas velhas ali reunidas, o olhar do outro interferia em aceitar o corpo. Ficou evidente que essa experiência também se transformou numa possibilidade de romper com alguns padrões instituídos socialmente para o corpo da pessoa velha.

No decorrer dos ensaios elas começaram a opinar sobre o tipo de foto, ajudavam nas poses e escolhiam tudo de acordo com o que se sentiam confortáveis. Uma em especial com 82 anos chamou atenção, ela estava inserida recentemente no serviço, morava com a neta e reclamava de tanta "sibiteza" das mulheres e depois também quis participar do ensaio fotográfico. As fotos foram posteriormente disponibilizadas para as usuárias, algumas impressas e o arquivo foi requisitado por elas. A ideia inicial era entregar em Cd, mas não foi possível.

A partir dessa intervenção ficou evidente o quanto é necessário ampliar as discussões relativas à sexualidade na velhice. E para isso é imprescindível que os profissionais estejam preparados, isto é, antes de mais nada trabalhar suas próprias questões relativa ao olhar sobre a sexualidade na velhice para não reproduzir ideias preconceituosas e assim garantir que de fato seja possível deixar circular

nesses espaços institucionalizados a heterogeneidade da velhice em seus diversos aspectos.

Outro ponto evidenciado refere-se ao fato de que essas mulheres embora estivessem sobrecarregadas, diante da rotina de cuidados diários dispensados a família, ainda assim permaneciam frequentando o SCFV, esse espaço para muitas era a única forma de realizar uma atividades essencialmente voltada para o bem-estar, e para outras que viviam processo de isolamento, esse grupo se configurava como espaço de transformação da realidade vivenciada, dessa forma durante as intervenções tornava-se possível conhecer as peculiaridades das integrantes e entender o sentido que os encontros semanais adquiriam para vida de cada integrante.

Além disso, foi possível compreender que a abertura do espaço de fala para as usuárias, se configura como uma ótima estratégia para que assim seja possível realizar intervenções mais assertivas. Consideramos que essa atividade foi capaz de promover o protagonismo, estimular a ampliação de discussões que foram por muito tempo silenciadas e confrontar ideias preconceituosas relativas à velhice e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia tem muito a contribuir na articulação com o Sistema Único de Assistência Social, mas para isso é preciso ampliar as possibilidades de capacitação profissional para que os técnicos tenham acesso aos suportes necessários e assim possam melhorar a qualidade das intervenções voltadas para pessoa idosa. Propostas que verdadeiramente considerem a heterogeneidade da velhice.

Sabe-se que a participação da psicologia no CRAS é relativamente recente, essa inserção em caráter obrigatório se apresenta como um avanço da profissão que sem dúvida é capaz de promover práticas que aproximem a temática velhice do campo social e isto vai além de dar visibilidade a pessoa idosa. É preciso estar atento à multiplicidade do envelhecer, abrir espaço para escutar os participantes do serviço e assim promover práticas que façam sentido ao público atendido.

É extremamente enriquecedor perceber a pessoa idosa mais crítica em relação a efetivação das atividades, criando espaço de partilha. Gerando assim um sentimento de pertença que as impulsionam a fazer parte da política de assistência ocupando seu lugar político que muitas vezes se transforma em revolta contra o

sistema quando não atinge as reais necessidades e tal revolta se configura como um posicionamento que pressupõe mudanças significativas no percurso do coletivo.

Nesse sentido, ampliar as discussões relativas às questões que giram em torno da velhice, pode contribuir para minimização dos preconceitos relativos a essa etapa da vida, além disso, se configura como um caminho rumo à superação das lacunas de conhecimento de tantos profissionais que diariamente se sentem paralisados, repetindo ações desarticuladas das demandas reais implicando dessa forma na impossibilidade de realização de um trabalho que auxilie na promoção do bem estar das pessoas idosas.

Além disso, a realização de intervenções em que as idosas sejam protagonistas e possam ocupar cada vez mais esse lugar de fala se destaca como uma estratégia que possibilita conhecer as situações de vulnerabilidade social e de risco das famílias que integram o SCFV, como também reconhecer as potencialidades do território de abrangência do CRAS a partir do olhar das usuárias que participam do serviço e assim verdadeiramente estaremos fortalecendo os vínculos sociais e comunitários entre as mesmas.

A partir das intervenções aqui apresentadas foi possível captar nos discursos das participantes as diversas formas de vivenciar o processo de envelhecimento e entender que a participação em grupo também se transforma em uma possibilidade de construção de rede de apoio, abertura para vivências de novas experiências, pertencimento como também se configura como uma forma de exercício da autonomia, reflexão acerca das implicações do social na experiência consigo mesmo, sendo portanto um espaço propulsor de possibilidades de trabalhar inúmeras temáticas além das aqui apresentadas.

Dessa forma poderemos construir mais espaços de promoção de partilha genuína que inclui também precisa ter como elemento primordial a reflexão entre a equipe sobre as percepções relativas ao processo de envelhecimento, sem antecipação desse lugar de ser velha, isto é, é preciso que os profissionais se permitam conhecer as peculiaridades da velhice, reconhecendo as ideias limitantes que muitas vezes se associam socialmente trata-se de violências e tal questionamento pode auxiliar na mudança de postura, assim como na vigilância quanto ao fazer para que não atue reproduzindo ideias e comportamentos ageistas.

Torna-se pertinente afirmar que as intervenções aqui apresentadas se configuram como um caminho possível para efetivação de um trabalho que satisfaça as reais necessidades da pessoa idosa na medida em que há uma participação ativa

das mesmas e uma avaliação posterior dos resultados obtidos, sendo que nas intervenções acima citadas em todos os processos as idosas foram incluídas.

Compreendendo assim que no momento em que a Psicóloga (o) busca aprofundamento do saber relativo ao público atendido e tem visão macro do seu fazer é possível concebê-lo como profissional capaz de estimular o empoderamento, além de ampliar a dimensão de enxergar a velhice dentro de suas potencialidades, e questionar as limitações que o espaço sociocultural impõe relativo ao envelhecer. E consequentemente estaremos aos poucos concretizando a Política de Assistência Social como direito daqueles que dela necessita.

REFERÊNCIAS

BARROS, M.M.L. **Envelhecimento, cultura e transformações sociais. Tempo de envelhecer; percursos e dimensões psicossociais.** (pp.39-56). São Paulo: Setembro.2006.

BENELLI. S.J, ROSA, A.C. Paradigmas diversos no campo da assistência social e seus estabelecimentos assistenciais típicos. **In:Rev. Psicologia USP.23(4).** São Paulo.2012.

BIRMAN. J. Terceira Idade, Subjetivação e Biopolítica.In: **Rev. História, ciência e saúde.** 22(4). Rio de Janeiro.2015. Acessado em: 20.10.2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/c4GQVPFqnJGL5G6G7rqpqqq/?format=pdf&lang=pt>

CAMARANO. Os dependentes da renda dos idosos e o corona vírus: órfãos ou novos pobres.**In: ciência e sociedade coletiva.** 25(2) . Rio de Janeiro.2020.

CEMA,I.L.&.TILIO,R. Repercurssões da menopausa para sexualidade de idosas: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia ciência e profissão,**37(3),753-769. 2017. Acessado em : Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ytvMvmgpdhwjZ9Yt7mYWBGh/abstract/?lang=pt>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Levantamento de dúvidas e dificuldades da/o psicóloga/o no atendimento a pessoas idosas no estado da Bahia: Relatório Técnico/** Conselho Regional de Psicologia 3ª Região Bahia (CRP-03)/

Comissão de Saúde. GT Psicologia, Envelhecimento e Velhice. – Salvador -Ba: CRP-Ba, 2021. Acessado em: 20.10.2022. Disponível em: <https://crp03.org.br/midia/levantamento-de-duvidas-e-dificuldades-da-o-psicologa-o-no-atendimento-a-pessoas-idosas-no-estado-da-bahia/>

LAZARINNE,E.R,LIMA,P.M.R,VIANA,T.C. Velhice eu acho ótima, considerando a alternativa: reflexões sobre velhice e humor. **Mal estar e subjetividade**, 11(4), 1597-1618,2011. Acessado em: 20.10.2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482011000400012&script=sci_abstract

MAIA,G.F.Corpo e velhice na contemporaneidade. **Estudos e pesquisa em psicologia**,8 (3), 704-711,2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Tipificação nacional dos serviços socioassistenciais**. Brasília, 2014.

NERI. A.L, RABELO.D.F. Intervenções psicossociais com grupos de idosos. **In: Kairós**, 16(6).Bahia,p.43-66, 2013.Acesso em 15.05.2021. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/20022>

RABELO.D. F. Formação em Psicologia para o trabalho com idosos. **In:Revista extensão**. 15(1). Bahia, p.16-22, 2019.

SANTOS, L. N. **A psicologia na assistência social, convivendo com a desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA. F.E. **NOB-RH/ SUAS anotada e comentada**. Brasília, 2011.

VIEIRA, R. A experiência de reestruturação do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. **In: V congresso brasileiro de psicologia: ciência da profissão. São Paulo**. Anais, 2018. Acessado em: 15.08.2021. Disponível em: <http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/cbp/2018/anais/anais.cfm>.

VIEIRA, R. A sexualidade no discurso de idosas frequentadoras de uma casa noturna em Aracaju. SE.In: **Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Sergipe**, 2018. Acessado em: 08.10.2021. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9272>.

VIEIRA, R. O compromisso social da psicologia e os impasses em sua práxis. In: **I Mostra de práticas de psicologia na assistência social**. Salvador, 2019. Acesso em: 20.05.2022. Disponível em: <https://crp03.org.br/midia/anais-da-i-mostra-de-praticas-em-psicologia-e-politicas-publicas-na-bahia/>

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.011](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.011)

IST?! PROFESSOR, ME EXPLICA O QUE É?

ÁLISSEON THIAGO BARBOSA PEREIRAProfessor da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas - AM, profalissonthiagobarbosa@gmail.com

RESUMO

Este estudo focaliza Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), anteriormente denominadas Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), realçando uma alteração terminológica que enfatiza a possibilidade de transmissão assintomática. A pesquisa englobou alunos do segmento Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotando uma abordagem dinâmica para explorar o conhecimento prévio, seguida de uma investigação temática no contexto das aulas de biologia. A coleta de dados foi realizada com uso de instrumentos variados, incluindo questionários semiestruturados, criação de cartazes, mapas mentais, debates e construção de textos. A intervenção pedagógica incorporou estratégias inovadoras como diálogos em grupo, aulas embasadas em metodologias ativas e uma revisão das concepções dos alunos. Essas táticas foram selecionadas para abordar o tema de maneira envolvente, assegurando que os estudantes desempenhassem um papel central ao longo de todo o processo. Para avaliar os resultados, os dados coletados foram cuidadosamente analisados, tabulados e submetidos à análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Os resultados da intervenção foram notáveis, demonstrando um entendimento mais aprofundado e sensibilização mais forte por parte dos alunos. Inicialmente, muitos alunos não conseguiam identificar a sigla IST, bem como as principais infecções, seus sintomas e tratamentos. Isso enfatiza a importância da educação em saúde sobre IST no ambiente escolar, inclusive no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a intervenção não apenas auxiliou os alunos a reconhecerem os sintomas mais comuns das infecções, mas também promoveu o desenvolvimento do autocuidado e a capacidade de tomar decisões em relação às atividades futuras.

Palavras-chave: EJA, IST, Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Adolescentes e jovens adultos, especialmente aqueles envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), são identificados como um grupo prioritário em programas de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) devido às transformações biopsicossociais intensas que atravessam nessa fase (LIEBERMAN *et al.*, 2019; LIMA *et al.*, 2018). Essa etapa da vida é marcada por um período de descobertas, mudanças hormonais e exploratórias, muitas vezes acompanhadas por questões relacionadas à sexualidade e ao estabelecimento de relacionamentos íntimos.

Esses jovens enfrentam desafios significativos ligados à sexualidade e à falta de informações abrangentes sobre práticas sexuais seguras e saudáveis (LIEBERMAN *et al.*, 2019; LIMA *et al.*, 2018). Nesse contexto, a vulnerabilidade desses indivíduos em relação às ISTs é exacerbada, já que a falta de conhecimento sobre medidas preventivas e a tendência a se engajar em comportamentos de risco aumentam a probabilidade de contraírem essas infecções.

Essa realidade enfatiza a urgência de estratégias educacionais direcionadas a esse grupo específico, visando não apenas à promoção da saúde física, mas também ao bem-estar emocional (LIMA *et al.*, 2018). Educar sobre sexualidade e ISTs de forma adaptada à sua realidade é fundamental para capacitá-los a tomar decisões mais informadas e conscientes em relação à sua saúde sexual e reprodutiva (LIEBERMAN *et al.*, 2019).

A falta de informações adequadas sobre saúde sexual e a ausência de acesso a serviços de saúde especializados tornam esse grupo mais suscetível a práticas sexuais inseguras e, conseqüentemente, a um maior risco de contrair ISTs (LIMA *et al.*, 2018). Portanto, intervenções educacionais e preventivas personalizadas e culturalmente sensíveis são essenciais para mitigar os efeitos dessas infecções nessa faixa etária, garantindo o acesso a informações precisas e de qualidade sobre saúde sexual (LIEBERMAN *et al.*, 2019).

A fase da adolescência, como definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), compreende um período sensível que se estende dos 10 aos 19 anos, notadamente marcado pelo início da atividade sexual (GONÇALVES, *et al.*, 2015). Essa etapa da vida é um turbilhão de transformações biológicas, psicológicas e sociais, impulsionadas principalmente por mudanças hormonais.

É nessa fase que os jovens começam a explorar e a compreender sua sexualidade. O impacto dessas transformações pode influenciar diretamente a forma como eles se relacionam consigo mesmos e com os outros, muitas vezes resultando em comportamentos de risco. Essas descobertas psicossociais são fundamentais para o desenvolvimento, mas também podem levar a atitudes que carecem de precaução e ponderação (CHINAZZO, *et al.*, 2014).

A compreensão e o estudo da adolescência se tornaram essenciais devido aos desafios sociais enfrentados por essa faixa etária. Problemas de saúde, como os comportamentos de risco, tornaram-se um foco significativo para a saúde pública, demandando abordagens mais eficazes e políticas específicas (BRASIL, 2017).

Comportamentos de risco são ações ou decisões tomadas pelos indivíduos que podem colocar em risco a própria saúde, estando intrinsecamente ligados a diversos aspectos, incluindo o contexto psicológico, intelectual, social, cultural e até mesmo a situação socioeconômica (SASAKI, *et al.*, 2014; GONÇALVES, *et al.*, 2015). A exposição a esses fatores pode levar os jovens a práticas de risco, e essa exposição pode resultar em uma variedade de consequências, que vão desde problemas sociais até questões sérias de saúde física e mental (REIS, *et al.*, 2018).

É importante ressaltar que alguns desses comportamentos de risco estão estreitamente associados ao desenvolvimento de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), acidentes, casos de violência e até gravidez indesejada, o que reforça a necessidade premente de intervenções educacionais e políticas de saúde voltadas para essa faixa etária (REIS, *et al.*, 2018).

Essa fase da vida é crucial para a formação de hábitos e comportamentos, tornando fundamental o estabelecimento de estratégias eficazes de prevenção e educação, buscando não só a promoção da saúde, mas também o bem-estar emocional e social dos jovens. Durante a adolescência, a sexualidade transcende os aspectos biológicos e manifesta-se como um fenômeno complexo que engloba dimensões psicológicas, sociais e culturais. É influenciada por uma miríade de fatores, incluindo crenças, valores familiares, normas sociais e contextos culturais (FERREIRA, 2018; PENNA, 2015). Nessa fase crucial de desenvolvimento, a sexualidade desempenha um papel crucial na construção da identidade dos jovens, à medida que emergem desejos e atrações sexuais. Esse despertar sexual precoce aumenta a suscetibilidade aos riscos das ISTs, sublinhando a importância de abordagens educacionais que considerem essa complexidade (GONDIM, 2015).

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, as instituições de ensino foram incumbidas de integrar a orientação sexual como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e médio. Esse processo pedagógico se destina não apenas a disseminar informações, mas também a instigar reflexões sobre aspectos relacionados à sexualidade, abordando suas dimensões sociológicas, psicológicas e fisiológicas (BRASIL, 1999).

O tratamento dessa temática em ambientes educacionais frequentemente desafia os educadores, que buscam abordar a questão de maneira sensível e embasada. Apesar de terem sido estabelecidos há mais de duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) permanecem como uma referência significativa para o ensino de educação sexual no contexto escolar (BRASIL, 1999). Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotada em 2017, embora não trate especificamente de educação sexual ou Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), direciona-se ao desenvolvimento global dos estudantes. Seu enfoque está na construção de competências e habilidades que capacitem os alunos a tomarem decisões pautadas em valores éticos, cuidarem do seu bem-estar emocional e o dos outros, e acolherem a diversidade sem preconceitos (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma abordagem inovadora que visa à participação ativa dos estudantes, permitindo que eles desempenhem um papel central em seu processo educacional. Ao adotar essa perspectiva, a BNCC almeja criar um ambiente propício para o desenvolvimento holístico dos estudantes, estimulando não apenas o conhecimento, mas também competências essenciais para sua formação. Conforme destacado pelo documento (Brasil, 2017), essa metodologia investigativa objetiva não somente a aquisição de informações, mas também a capacidade de questionar, explorar e analisar criticamente esses conhecimentos. O propósito vai além do domínio de conteúdo, buscando promover a criatividade, a curiosidade intelectual, o pensamento crítico e a motivação intrínseca dos alunos.

Essa abordagem investigativa preconizada pela BNCC enfatiza não apenas a transmissão passiva de informações, mas também a capacidade dos estudantes de explorar, questionar e contextualizar o conhecimento, o que é essencial para o desenvolvimento de uma visão crítica e participativa na construção do saber (BRASIL, 2017).

Diante da complexidade e relevância das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e da necessidade de um enfoque educacional pertinente, emerge a importância de abordar questões relacionadas à saúde sexual e reprodutiva no ambiente escolar. A integração desses temas no contexto educacional, considerando as orientações normativas vigentes, torna-se fundamental para promover um conhecimento amplo e integrado entre os estudantes.

O desenvolvimento de abordagens pedagógicas adequadas para explorar as ISTs visa não apenas preencher as lacunas de conhecimento, mas também estimular a reflexão crítica e a compreensão aprofundada sobre esse tema complexo. A iniciativa do projeto consistiu em investigar minuciosamente o nível de compreensão prévia dos alunos acerca das ISTs, identificando possíveis lacunas e dificuldades conceituais. Com base nessa análise, buscou-se elaborar intervenções pedagógicas direcionadas e eficazes para capacitar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais abrangente e precisa sobre as ISTs.

Além do enfoque acadêmico, o projeto aspirou despertar uma consciência crítica nos alunos, preparando-os para tomadas de decisões informadas e responsáveis em relação à sua saúde sexual e reprodutiva. O objetivo foi ir além da mera transmissão de conhecimento, engajando os estudantes em discussões e reflexões que propiciassem uma compreensão mais holística sobre a importância da prevenção, tratamento e impacto social das ISTs. Dessa forma, a proposta visou não somente ao enriquecimento do saber, mas também ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a tomada de decisões conscientes e responsáveis, promovendo, assim, uma visão mais madura e informada dos alunos diante de questões de saúde sexual. Através dessa pesquisa, busca-se oferecer uma abordagem mais efetiva e ajustada à realidade dos alunos da EJA, visando promover uma educação mais ampla e inclusiva sobre ISTs, contribuindo assim para uma sociedade mais consciente e saudável.

METODOLOGIA

Este projeto adotou uma abordagem qualitativa, mergulhando no universo dos significados subjacentes aos comportamentos, aspirações e crenças dos participantes. Conforme Minayo (2012) destaca, essa abordagem visa desvelar questões específicas, explorando os significados por trás de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Dada a complexidade e a natureza específica do projeto,

foi vital escolher um método capaz de capturar os fenômenos sociais, mantendo a integralidade e relevância das experiências cotidianas.

Assim, optou-se pelo método de estudo de caso proposto por Yin (2005), reconhecido por sua contribuição na obtenção de respostas pertinentes às investigações específicas. Esse método revelou-se ideal para aprofundar a compreensão do tema. A pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa, empregando a observação participante como ferramenta fundamental. Os instrumentos utilizados incluíram questionários semiestruturados, rodas de conversa e exposições em aulas.

A estruturação do projeto ocorreu em diversas etapas: inicialmente, um levantamento dos conhecimentos prévios foi conduzido, seguido pela exploração da motivação relacionada à temática. Processos de intervenção pedagógica foram aplicados, culminando na análise das vozes iniciais. As informações coletadas por meio dos questionários foram criteriosamente analisadas, tabuladas e submetidas à análise de conteúdo conforme delineada por Bardin (2011).

A análise de conteúdo de Bardin é uma abordagem metodológica crucial no campo da pesquisa qualitativa. Esta técnica sistemática permite a compreensão profunda e a interpretação dos significados subjacentes ao conteúdo textual, seja ele escrito, verbal ou visual. A metodologia proposta por Bardin envolve três fases distintas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, os pesquisadores organizam os dados, definem categorias e formulam hipóteses. A exploração minuciosa do conteúdo ocorre na fase subsequente, permitindo a identificação de padrões e tendências, bem como a revelação de significados ocultos.

Ao concluir a análise dos dados, emergiu a construção de uma apresentação que destacou os resultados obtidos a partir do levantamento de conhecimentos prévios. Em todo esse percurso, o foco esteve na conexão entre os significados descobertos e as respostas procuradas para as questões de pesquisa: o que são ISTs e qual é a relevância do estudo desse tema?

A aplicação dessas metodologias permitiu uma investigação minuciosa, proporcionando uma compreensão aprofundada dos dados qualitativos coletados. Essa abordagem rigorosa e estruturada possibilitou a transformação dos dados brutos em insights relevantes, contribuindo significativamente para a qualidade e a fundamentação dos resultados obtidos no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No projeto, a participação abarcou um grupo significativo de 42 estudantes, dos quais 14 pertenciam à segunda série (10º etapa) e 28 à terceira série (11º etapa) do Ensino Médio na modalidade EJA. A presença constante dos alunos durante os dias do projeto alcançou um índice expressivo de 90,4%, alinhando-se à expectativa prévia de que a temática abordada despertaria genuíno interesse, incentivando a frequência ativa nos dias de atividades. Este dado ecoou nos resultados do questionário de avaliação do projeto, revelando que 85,7% dos entrevistados afirmaram que o tema explorado correspondeu às suas áreas de interesse de aprendizado. Além disso, o formato das discussões foi descrito como atrativo e envolvente, o que foi destacado por uma parcela significativa dos participantes.

Os resultados do questionário inicial revelaram lacunas no conhecimento sobre as siglas IST e DST. Importante salientar, que para efetivação do preenchimento do questionário, o investigador necessitou contextualizar as questões, visto o desconhecimento dos entrevistados. Notavelmente, 88,1% dos participantes indicaram desconhecer o significado da sigla IST, enquanto 95,2% afirmaram compreender o significado da sigla DST. Surpreendentemente, nenhum dos entrevistados demonstrou estar ciente da diferenciação entre ambas as siglas. A percepção coletiva sobre a importância do conhecimento acerca das ISTs foi evidenciada, já que 95,2% dos participantes enfatizaram a relevância de se familiarizar com o tema, em contraste com os 5,8% que não consideraram tal conhecimento necessário.

Dentre as ISTs mencionadas, o HIV foi identificado como a principal preocupação, sendo citado por 38,1% dos participantes, seguido pela sífilis (28,5%) e gonorreia (21,4%). Estes resultados ecoaram descobertas similares de um estudo conduzido com estudantes de primeira e segunda série do Ensino Médio em Belo Horizonte-MG, onde se constatou que os adolescentes mencionaram com maior frequência o HIV (90%), herpes genital (mais de 60%), sífilis (mais de 60%) e gonorreia (mais de 55%) como as ISTs mais comuns na transmissão sexual (SOUZA *et al.*, 2017).

Todavia, é crucial ressaltar a lacuna de conhecimento em relação a outras ISTs amplamente prevalentes, como a tricomoníase, hepatite B, candidíase e HPV, uma observação que merece atenção especial para futuras iniciativas educativas e informativas sobre saúde sexual e reprodutiva.

Uma constatação preocupante emerge dos dados coletados: 61,9% dos participantes admitiram não possuir conhecimento sobre nenhuma IST, enquanto 40,4% forneceram informações equivocadas sobre doenças e infecções. Apenas uma pequena parcela, representando 14,2% dos estudantes, conseguiu mencionar corretamente o mecanismo de infecção de alguma IST, evidenciando um desconhecimento específico sobre como essas infecções ocorrem e suas possíveis complicações.

Ao questionar os estudantes sobre as fontes de informação sobre prevenção sexual, apenas 11,9% afirmaram ter participado de palestras sobre ISTs, sendo a escola (9,5%) e cursos técnicos (2,3%) os locais mencionados. Esses números ressaltam a necessidade premente de ampliar programas educativos que atendam à demanda dos estudantes por um conhecimento mais aprofundado sobre sexualidade e suas implicações. Nessa perspectiva, surge a indagação sobre a pertinência da abordagem desses temas no ambiente escolar, sendo que 95,2% dos participantes acreditam que o estudo das ISTs na escola deveria ser estimulado.

No contexto contemporâneo, a escola desempenha um papel crucial na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. Essa relevância se fundamenta na crescente iniciação sexual precoce entre os jovens, colocando-os em situações de vulnerabilidade em relação à contração de ISTs. Assim, a escola emerge como um ambiente estratégico para discutir essas temáticas, oferecendo informações e orientações que podem influenciar positivamente o comportamento e as decisões dos adolescentes sobre sua sexualidade.

Estudos acadêmicos ressaltam a importância da educação sexual nas escolas como uma abordagem eficaz para lidar com as questões da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. Um exemplo relevante é o estudo conduzido por Santelli *et al.* (2017), que evidenciou os benefícios significativos da educação sexual embasada em evidências nas escolas. Essa abordagem não apenas contribuiu para a redução das taxas de gravidez na adolescência, mas também demonstrou eficácia na prevenção de ISTs.

No entanto, uma parcela minoritária de 4,7% dos participantes expressou a opinião de que a escola não deveria abordar essa temática, sugerindo que o assunto deve ser explorado ou não pela família. Essas divergências apontam para a complexidade em torno do debate sobre a educação sexual nas escolas, destacando a necessidade de um diálogo amplo e inclusivo entre diferentes atores sociais para a implementação de programas educativos eficazes e abrangentes.

Indubitavelmente, a influência da família é significativa na formação da sexualidade dos adolescentes e na transmissão de valores e informações relevantes. Muitas vezes, essa influência se manifesta através da imposição de normas e comportamentos que refletem os valores fundamentais para a coesão e continuidade do núcleo familiar. Contudo, à medida que a sociedade evolui e se torna mais diversificada, surge a necessidade de uma abordagem mais abrangente e colaborativa para a educação sexual e a disseminação de informações adequadas entre os jovens. Pesquisas recentes, como o estudo conduzido por Bearinger *et al.* (2019), ressaltam a eficácia de abordagens integradas que englobam famílias, escolas e comunidades na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. Essas estratégias holísticas não apenas capacitam os jovens com informações essenciais, mas também fortalecem a comunicação aberta entre eles e seus pais, criando um ambiente propício para discutir questões relacionadas à sexualidade de maneira saudável e esclarecedora. Embora a família seja crucial na formação dos indivíduos, muitas não possuem estruturas adequadas para instruir crianças, adolescentes e jovens sobre saúde sexual, seja pela ausência dos membros familiares ou pela falta de conhecimento dos pais. É nesse contexto que a escola pode desempenhar um papel primordial para preencher essa lacuna educacional.

Um dado intrigante surgiu em relação ao interesse dos estudantes em aprender sobre saúde sexual. Embora a maioria tenha admitido desconhecimento sobre o assunto e reconhecido sua importância, apenas 40,5% expressaram o desejo de estudar sobre ISTs, enquanto 59,5% revelaram desinteresse. Entre as principais razões para estudar o tema, destacaram-se a importância de conhecer para prevenir (23,8%), a busca por conhecimento geral para exames vestibulares (11,9%) e a curiosidade em relação às doenças (4,7%). Por outro lado, as justificativas para não estudar foram variadas: considerar o tema irrelevante para o dia a dia (21,4%), preferência por estudar outras áreas (19%) e a crença de que o assunto deveria ser abordado em casa ou na igreja (19%), um número que cresceu desde a pergunta anterior.

Quanto à idade ideal para iniciar os estudos sobre infecções, os entrevistados expressaram opiniões diversas. Enquanto 38,1% indicaram a faixa etária de 12 anos como ideal, 14,2% mencionaram 15 anos. Além disso, 28,5% opinaram que não existe uma idade específica e que essa abordagem deveria ocorrer desde sempre, e 19% acreditam que a família é quem deve determinar a idade adequada para tal aprendizado. Essa variedade de opiniões destaca a complexidade e a importância

de considerar diferentes perspectivas ao planejar programas educacionais sobre saúde sexual.

Os entrevistados foram sondados sobre o medo de contrair Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Dentro desse grupo, 61,9% afirmaram não nutrir tal receio, justificando essa tranquilidade pela estabilidade de relacionamentos monogâmicos e matrimoniais. Em contrapartida, 35,7% manifestaram preocupações, dos quais 2,3% expressaram um temor específico em contrair o HIV e depender de medicamentos ao longo da vida.

Uma outra linha de questionamento propôs uma situação que incitou reflexões sobre as probabilidades de infecção por ISTs entre homens heterossexuais e homossexuais. Nesse cenário, 69% dos entrevistados acreditavam que as chances de um homem homossexual adquirir uma IST eram superiores. Surpreendentemente, metade desse grupo não conseguiu identificar os motivos por trás dessa percepção. Entre as diversas justificativas apresentadas, algumas se destacaram: a crença de que a doença se adaptava melhor aos homossexuais (9,5%) e a falta de conhecimento de casos de homens heterossexuais que tenham falecido por IST (9,5%). Em contraposição, 30,9% afirmaram não haver distinção nas probabilidades de infecção. Entre as razões mencionadas estavam a convicção de que as infecções não discriminam as pessoas (23,8%) e o entendimento de que a infecção pode ocorrer em indivíduos que praticam sexo desprotegido, independentemente da orientação sexual (7,4%).

Os principais fatores de risco frequentemente identificados como contribuintes para a ocorrência de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) em adolescentes incluem a iniciação sexual precoce, o envolvimento em relações sexuais frequentes e desprotegidas, a falta de conhecimento apropriado, a exposição à violência física ou emocional, o engajamento em relações com múltiplos parceiros, o envolvimento com parceiros de idade mais avançada e relações com outros casais (WILSON & SATHIYAN, 2015; O'LEARY *et al.*, 2015). Esses fatores desempenham um papel crucial na vulnerabilidade dos adolescentes às ISTs, sublinhando a necessidade de intervenções educacionais e preventivas eficazes para abordar essas questões.

A elevada prevalência de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) entre adolescentes, muitas vezes no início de suas vidas sexuais, deve servir como um alerta urgente para a necessidade de estabelecer programas abrangentes de promoção da saúde sexual (WILSON & SATHIYAN, 2015).

Com base nos resultados obtidos, foi essencial criar estratégias pedagógicas envolventes para promover a construção coletiva de conhecimento entre os estudantes. Uma abordagem chave foi a realização de uma série de encontros, iniciando com uma roda de conversa (Figura 1 C), oferecendo um espaço aberto para que os estudantes compartilhassem suas impressões sobre o preenchimento do questionário e discutissem sobre as ISTs. Nesses diálogos, o papel do professor foi crucial, intercedendo quando necessário para acalmar ânimos exaltados e corrigir informações imprecisas. Ao término desse encontro, o docente apresentou uma proposta de intervenção, encontrando uma adesão unânime dos estudantes.

A estratégia se desdobrou em 9 encontros distintos, incorporando duas rodas de conversa, seis aulas informativas (Figura 1 A) e um encontro final denominado “devolutiva das vozes iniciais” (Figura 1 B). Esse último momento foi fundamental, pois além de apresentar os resultados do questionário inicial, também aplicou um questionário final para identificar quais objetivos educacionais foram atingidos ao longo do processo.

Essa abordagem multifacetada proporcionou uma dinâmica interativa e inclusiva. Não apenas ofereceu aos estudantes um espaço para discussão e troca de ideias, mas também proporcionou o acesso a aulas informativas direcionadas. O momento de reflexão final foi particularmente impactante, ao permitir que os alunos comparassem os conhecimentos prévios com os adquiridos, evidenciando claramente o impacto positivo das intervenções implementadas.

Essa estratégia pedagógica abordou não apenas a transmissão de informações, mas também a promoção de um ambiente de aprendizado participativo e reflexivo. Isso demonstra como estratégias educativas engajadoras podem não apenas fornecer informações, mas também gerar mudanças reais no entendimento e consciência dos estudantes sobre temas tão importantes quanto as Infecções Sexualmente Transmissíveis.

Figura 01. Registros fotográficos das atividades desenvolvidas com os estudantes do EJA sobre a importância de conhecer a respeito das ISTs.



Fonte: Álisson Pereira (2021)

Os resultados obtidos através do questionário final revelaram uma transformação significativa na compreensão e na visão dos estudantes acerca das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Para 95,2% dos participantes, as atividades implementadas no projeto proporcionaram uma nova perspectiva sobre as ISTs, evidenciando uma mudança substancial em suas percepções. É interessante notar que um grande contingente, representando 85,7% dos estudantes, admitiu ter um conhecimento limitado sobre o tema antes do projeto. No entanto, a maioria expressiva, 97,6%, reconheceu que as atividades os capacitaram a refletir sobre suas decisões em relação às práticas sexuais futuras, sinalizando uma evolução notável no entendimento e na consciência sobre saúde sexual.

O conhecimento demonstrado pelos estudantes foi particularmente impressionante, com 95,23% deles exibindo um entendimento correto sobre mais de 5 ISTs, incluindo informações detalhadas sobre seus modos de infecção e tratamento. Esses alunos enfatizaram a natureza não discriminatória das ISTs, destacando que essas infecções não fazem distinção com base em gênero ou orientação sexual. Ao identificar a falta de informação e o estilo de vida como fatores de vulnerabilidade, demonstraram uma compreensão abrangente dos contextos que favorecem a propagação dessas infecções.

Uma descoberta alarmante revelou que 88,09% dos estudantes admitiram envolvimento em atividades sexuais desprotegidas durante o consumo de álcool ou

outras substâncias. Esse dado destaca a urgente necessidade de educação sobre os riscos associados aos comportamentos sexuais em contextos de vulnerabilidade, como aqueles envolvendo o uso de substâncias psicoativas. Martins (2012) ressalta que a associação feita pelos adolescentes entre o uso de álcool e/ou outras substâncias e o aumento do desejo sexual é problemática, pois muitos confundem a perda de inibição e o impulso para tomar decisões com o aumento desse desejo. Vários autores indicam que o consumo de bebidas alcoólicas e/ou outras drogas está entre os fatores que contribuem para a iniciação sexual precoce na adolescência. Esse fenômeno está estreitamente ligado à percepção social do consumo de álcool e tabaco entre os jovens (BERTONI, 2009).

A procura por serviços de saúde para exames de diagnóstico de ISTs foi relatada por 35,71% dos estudantes, indicando uma conscientização sobre a importância dos exames de rastreamento após atividades sexuais. No entanto, 16,66% manifestaram sentir medo e constrangimento, um reflexo da necessidade de abordagens mais sensíveis e acolhedoras nos serviços de saúde para encorajar o rastreamento e a prevenção de ISTs entre os jovens.

A respeito do ambiente educacional, 97,61% dos participantes reconheceram a escola como o melhor espaço para aprender sobre saúde sexual, desde que as atividades fossem conduzidas com cuidado e sem julgamentos. Apenas 2,38% acreditavam que a responsabilidade sobre o tema deveria ser exclusiva da família, sublinhando a importância do papel da escola na educação sexual, desde que seja complementada pelo apoio familiar.

Um aspecto relevante é a influência do nível educacional dos pais na comunicação sobre sexualidade com seus filhos. A falta de escolaridade dos pais pode representar um obstáculo para essas conversas, bem como para o acesso a informações por meio de materiais informativos e outros meios de comunicação (HOLANDA, 2006).

Diversos estudos têm apontado para uma série de fatores de risco associados ao comportamento sexual entre os jovens. Estes incluem o consumo de álcool, tabaco e outras substâncias, a falta de uso de preservativos, o envolvimento em relações com múltiplos parceiros, o início precoce da atividade sexual e a carência de conhecimento e informações acerca do tema (SALES, *et al.*, 2020). Esses fatores desempenham um papel crucial na vulnerabilidade dos jovens em relação às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez não planejada, destacando

a urgência de abordar e mitigar essas questões por meio de programas educacionais e preventivos eficazes.

Compreender os sinais e sintomas mais comuns decorrentes da contaminação por ISTs pode ser fundamental para o autocuidado e a percepção precoce dessas infecções. O reconhecimento dos sintomas atua como um alerta, incentivando a busca por serviços de saúde para diagnóstico e tratamento. O conhecimento inadequado, quando associado à falta de informações e às condições biológicas, pode acentuar consideravelmente a vulnerabilidade à transmissão das ISTs. Além disso, a vulnerabilidade dos adolescentes às ISTs é fortemente influenciada pelo ambiente social, cultural e econômico no qual estão inseridos. Portanto, esse contexto é um dos elementos significativos a ser considerado ao desenvolver estratégias que atendam às diferentes realidades dos adolescentes. (COSTA *et al.*, 2013).

Ao analisar a trajetória do projeto e seus desdobramentos, torna-se evidente uma contribuição substancial para a formação dos estudantes. O projeto não apenas abordou questões essenciais relacionadas à saúde sexual, mas também desempenhou um papel fundamental ao fornecer conhecimento e conscientização, capacitando os estudantes para tomadas de decisão mais informadas e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos e a experiência prática, fica evidente a importância crucial da educação sexual nas escolas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e informada entre os jovens. O projeto realizado não se limitou apenas à transmissão de informações, mas visou instigar discussões reflexivas que promovessem uma compreensão holística sobre a prevenção, tratamento e impacto social das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

Ao sensibilizar os estudantes para a importância dessa temática e ao correlacionar esses conhecimentos com suas decisões cotidianas, foi possível notar uma mudança significativa na percepção e no entendimento desses jovens. Essa abordagem adaptada à realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelou-se como uma estratégia eficaz para promover uma educação mais ampla e inclusiva sobre ISTs, contribuindo assim para uma sociedade mais consciente e saudável.

Os resultados obtidos ressaltam a necessidade premente de abordar abertamente as ISTs no ambiente escolar, confrontando informações equivocadas com dados científicos e perspectivas mais profundas. Replicar esse processo em diferentes realidades, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos estudantes, pode tornar as intervenções mais assertivas e adaptáveis.

A escola desempenha um papel fundamental na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, especialmente em um contexto contemporâneo onde a iniciação sexual precoce coloca os jovens em risco de contrair ISTs. Essa instituição emerge como um ambiente estratégico para fornecer informações e orientações que influenciam positivamente o comportamento e as decisões desses adolescentes em relação à sua sexualidade.

Estudos acadêmicos têm reforçado a relevância da educação sexual nas escolas como uma abordagem eficaz para lidar com questões de saúde sexual e reprodutiva. Pesquisas como a de Santelli *et al.* (2017) destacam os benefícios substanciais desses programas na redução das taxas de gravidez na adolescência e na prevenção de ISTs.

A abordagem educacional nas escolas não se limita apenas aos aspectos biológicos, mas também engloba os aspectos psicológicos, emocionais e sociais da sexualidade, capacitando os adolescentes a desenvolver uma identidade sexual saudável e a tomar decisões fundamentadas sobre questões de gênero, consentimento e relacionamentos interpessoais.

Além disso, é essencial que esses programas educacionais sejam complementados por políticas públicas abrangentes e acesso facilitado aos serviços de saúde sexual. A colaboração entre escolas, profissionais de saúde e comunidades é fundamental para garantir um suporte contínuo aos jovens, capacitando-os não apenas com conhecimento, mas também com recursos práticos para a promoção de uma saúde sexual positiva ao longo de suas vidas.

Portanto, à luz dessas evidências e pesquisas acadêmicas, fica claro que os programas de educação sexual desempenham um papel crucial na promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. Capacitar os jovens a navegar por essa fase crítica de suas vidas com segurança e responsabilidade é essencial para o seu bem-estar futuro e para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e informada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEARINGER, L. H. *et al.* A holistic view of the determinants of sexual health in a sample of adolescent girls. **Journal of Adolescent Health**, v. 64, n. 1, p. 18-23, 2019.

BERTONI, N.; BASTOS, F. I.; MELLO, M. B.; MAKUCH, M. Y.; SOUSA, M. H.; OSIS, M. J. *et al.* Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 6, p. 1350-1360, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em 18 Jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2017. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf . Acesso em 18 Jul. 2021.

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde. **Saúde e sexualidade de adolescentes: Construindo equidade no SUS**. Brasília, DF: OPAS, MS; 2017.

CHINAZZO I. R. , *et al.* Comportamento sexual de risco em jovens: aspectos cognitivos e emocionais. **Psico USF**, v. 19, n. 01, p. 1-12, 2014.

COSTA, A. C. P. J, Lins AG, Araújo MFM, Araújo TM, Gubert FA, Vieira NFC. Vulnerabilidade de adolescentes escolares às DST/HIV, em Imperatriz – Maranhão. **Rev Gaúcha Enferm**. 2013;34(3):179-186.

FERREIRA E. A. *et al.* Adolescentes no espaço escolar e o conhecimento a respeito da saúde sexual e reprodutiva. **Cogitare enferm.**, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/55851> .

GONÇALVES H. , *et al.* Sexual initiation among adolescents (10 to 14 years old) and health behaviors. **Rev Bras Epidemiol.**, v. 18, n. 01, p. 25-41, 2015.

GONDIM P. S. *et al.* Acessibilidade dos adolescentes às fontes de informações sobre saúde sexual e reprodutiva. **Rev bras crescimento desenvolv hum.**, v. 25, n. 1, p. 50-53, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex-t&pid=S010412822015000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt .

HOLANDA, M. L. DE; MACHADO, M. DE F. A. S.; VIEIRA, N. F. C.; BARROSO, M. G. T. Compreensão dos pais sobre a exposição dos filhos aos riscos das IST/AIDS. **Rev Rene**, v. 7, n. 1, 17 Feb. 2006.

LIEBERMAN, A. *et al.* Frequency of prescription filling among adolescents prescribed treatment for sexually transmitted infections in the emergency department. **JAMA Pediatr**, v. 173, n. 7, p. 695–697, 2019.

LIMA, K. Cristina dos S. *et al.* Prevenção às visões sobre os desafios da escola e da família.

IST/AIDS na educação de adolescentes no ambiente escolar: uma **Revisa Querubim**, v. 03, January, p. 10–16, 2018.

MARTINS, C. B. D. G. *et al.* Sexualidade na adolescência: Mitos e tabus. **Ciencia y Enfermeria**, v. 18, n. 3, p. 25–37, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

O'LEARY A, *et al.* Associations between psychosocial factors and incidence of sexually transmitted disease among South African adolescents. **Sex Transm Dis.**, v. 42, n. 3, p. 135-9, 2015.

PENNA L. H. G. *et al.* Sexualidade dos adolescentes em situação de acolhimento: contexto de vulnerabilidade para DST. **Rev enferm UERJ**, v. 23, n. 4, p. 507-12, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/18402> .

PEREIRA J. C., A. C. *et al.* VULNERABILIDADE DE ADOLESCENTES ESCOLARES ÀS DST/HIV, EM IMPERATRIZ – MARANHÃO. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 179–186, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rqenf/article/view/38910> . Acesso em: 09 mar. 2023.

REIS A. A. C. *et al.* Desafios para as políticas públicas voltadas à adolescência e juventude a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciênc. saúde coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2879-2890, 2018.

DUARTE D. S., J. K. *et al.* Fatores de risco associados ao comportamento sexual de adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 49, p. e3382, 18 jun. 2020.

SANTELLI, J. S. *et al.* Abstinence-only-until-marriage: an updated review of US policies and programs and their impact. **Journal of Adolescent Health**, v. 61, n. 3, p. 273-280, 2017.

SASAKI, R. S. A. *et al.* Comportamento sexual de adolescentes escolares da cidade de Goiânia, Goiás. **Rev Bras Epidemiol**. 2014; 17: 172-182.

SOUZA, V. *et al.* Conhecimentos, vivências e crenças no campo sexual: um estudo com alunos do ensino médio com perfis socioeconômicos diferenciados. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 21, 2017. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/remme.org.br/pdf/e991.pdf> .

WILSON, C. N. , SATHIY A. A. Associated Risk Factors of STIs and Multiple Sexual Relationships among Youths in Malawi. **PLoS One**, v. 10, n. 8, p. 1-13, 2015.

World Health Organization. Sexually transmitted infections: implementing the Global STI Strategy [Internet]. [Genebra]; 2017 [cited 2022 Jul 21]. Disponível em: <https://>

apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/258740/WHO-RHR-17.18-eng.pdf;jsessionid=E5424A57742AD58884D9AD1FF9DE9470?sequence=1 .

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.012

LINGUAGEM NEUTRA/NÃO-BINÁRIA NA ESCOLA

IRAN FERREIRA DE MELO

Doutor em Letras pela USP, professor da UFRPE, iranmelo@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho se ocupa de investigar evocações da linguagem neutra/não-binária (LNB) na prática curricular de Português do Ensino Médio. Ele encontra abrigo praxeológico nos estudos críticos do discurso (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), mas também em estudos queer (NASCIMENTO et al, 2021; VIDARTE, 2020, BUTLER, 2003, MISKOLCI, 2015) e em pesquisas sobre designação de gênero na língua portuguesa (ARAÚJO, 2019; MELO, 2022). Meu objetivo é compreender como manifestações recorrentes de LNB na língua portuguesa do Brasil são absorvidas pelo currículo escolar de escolas em Pernambuco. Tomo como hipótese o apagamento curricular de uma didatização afirmativa sobre os modos disruptivos de gênero, além de uma pedagogia de silenciamento desses modos e, conseqüentemente, das identidades que os pleiteiam. A pergunta-condutora desta pesquisa é: Como a escola apresenta esses modos de disrupção? Tem os acolhido? O trabalho ainda está em fase de desenvolvimento e acontece o tempo inteiro dialogado não apenas com as leituras das referências mencionadas, mas também com interlocuções feitas com pessoas dissidentes de gênero, que colaboram com a pesquisa em leituras sensíveis. Procedo também a uma hermenêutica atenta de textos sobre estudos gramaticais da língua portuguesa no Brasil, de abordagens tanto descritivo-normativas quanto apenas descritivas, a exemplo de Bechara (1999), Perini (2010) e Bagno (2011). Aqui no Conedu, apresento um artigo com as bases dessa pesquisa e relatar as experiências já desenvolvidas. Espero que este estudo possa contribuir não apenas para investigarmos usos do português brasileiro e analisarmos discursos agenciadores de novas performances de gênero na escola, mas também colabore para a desconstrução de violências históricas aos corpos que escapam às normas de gênero.

Palavras-chave: Linguagem neutra/não-binária de gênero, escola, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este texto é um produto da pesquisa intitulada 'Linguagem não-binária no Brasil: disputas e tensões em discursos legislativos', plano de trabalho do projeto maior 'Deixe a minha língua lambar o que quiser: Linguagem disruptiva de gênero no Brasil'. Neste resumo, contextualizamos um pouco nossa pesquisa, bem como apresentamos alguns dados sobre ela, bem como os seus efeitos para a escola.

Em 2022, o Brasil, mais uma vez, registrou o marco do país com mais da metade de homicídios a pessoas transgênero no mundo, de acordo com os dados apresentados em 2021 pela agência internacional de pesquisa Trans Respect. Sobre o mesmo ano, o mapa brasileiro da violência infringida contra pessoas que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade aponta Pernambuco no quinto lugar entre os estados do Brasil e no segundo entre os estados nordestinos que mais matam por intolerância de gênero e sexualidade, conforme relatório publicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2023), organização que, há décadas, produz o registro de violência e homicídios por ódio à diferença de gênero e sexualidade e alimenta os dados das políticas públicas para o combate à LGBTfobia. Além disso, de acordo com o dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), o Brasil continua, pelo décimo quarto ano consecutivo, como o país com mais episódios noticiados de assassinato contra pessoas trans. Esta entidade coleta informações sobre a situação da população trans no mundo a partir do projeto Trans Murder Monitoring (TMM), da rede Transgender Europe, que contabilizou 96 assassinatos de pessoas trans no Brasil entre outubro de 2021 e setembro de 2022.

Sem perder de vista que tais atrocidades são reproduzidas no contínuo dos discursos que construímos sobre pessoas LGBTQIA+ e que, portanto, a linguagem é parte dos processos de abjetificação dessa população, é nesse cenário que esta pesquisa tem como objetivo identificar a construção de sentido sobre a linguagem não-binária¹ (LNB) de gênero em textos legislativos brasileiros (projetos de lei federais e estaduais) proibicionistas sobre esse uso linguístico. Linguagem não-binária é toda prática discursiva de representação de pessoas que não se compromete com a produção de sentido dualista de que somos apenas e exclusivamente homens

1 Neste estudo, optamos por usar hífen na escrita de 'não-binário', com o intuito de dar maior unidade semântica a esse atributo quando designando à linguagem, haja vista ser 'linguagem não-binária' um conceito central aqui.

mulheres, tal como regem modelos culturais dominantes de performance de gênero. Também conhecida como linguagem neutra², a LNB é parte da linguagem inclusiva de gênero (modelo de discurso já bastante discutido pelo linguista britânico Norman Fairclough, (2001 [1992]) e por outras referências da Linguística, que visa a democratizar representações de gênero fora das universalizações masculinistas, como no afastamento do uso do masculino gramatical genérico em algumas línguas. Por sua vez, a linguagem inclusiva de gênero (LIG) integra o que se chama de linguagem inclusiva, modos de uso linguístico que objetivam a dar visibilidade e representatividade de grupos historicamente alijados.

Para o desenvolvimento da metodologia selecionamos uma bibliografia sobre gênero social (CULT, 2014; MISKOLCI, 2014, 2015; OLIVEIRA, 2019) e Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). Em princípio, fizemos leitura bibliográfica das referências que compõem o material para amparo teórico e realizamos a coleta do corpus (textos legislativos brasileiros proibicionistas à linguagem não-binária – projetos de lei federais e estaduais) nos portais de publicação da tramitação desses dados. Identificamos as informações referentes à produção e circulação dos dados coletados e, nas próximas etapas vamos analisar tais projetos à luz de uma vertente da ACD.

O projeto de pesquisa 'Linguagem não-binária no Brasil: disputas e tensões em discursos legislativos' está centrado em coletar e analisar textos legislativos (estaduais e federais), em tramitação no país, de natureza proibitiva quanto ao uso da LNB. Na prática, tais textos são um ingrediente a mais nas violências sobre o existir das pessoas de gênero dissidente.

2 Consideramos importante esclarecer que entendemos gênero como uma categoria polissêmica que indica diferentes possibilidade de classificação de seres e coisas no mundo (por isso, falamos de gênero textual, gênero gramatical e gênero literário, por exemplo). Na gramática das línguas, o gênero é uma maneira de categorizar recursos de funcionamento interno, como o morfossintático, e referencial, como o semântico. Em sua função referencial, gênero, em algumas línguas, é um modo de indexicalização da identidade fundamental de uma pessoa (referindo-a, em nossa cultura, por exemplo, como mulher ou homem). Nesse sentido, em muitas línguas, gênero neutro significa o mecanismo usado para o funcionamento gramatical apontar a existência de um ser que não é referido como homem ou mulher contextualmente. No português não temos essa possibilidade de neutro reconhecido como oficial, mas criamos e, quando fazemos isso, costumamos chamar o novo mecanismo de gênero neutro. Contudo, neste estudo, por entendermos que a palavra 'neutro' pode ocasionar problemas de compreensão – indicando também 'imparcial' ou 'isento' –, preferimos usar o epíteto 'não-binária' para 'linguagem não-binária'.

Certamente não seria uma lei que impediria a mudança linguística, mas, sem dúvida, sinalizaria retrocesso social quando legitimado por representantes de uma política conservadora, ainda vigente no Brasil. Movimentos negacionistas das transformações da linguagem, dessa forma, tornam-se patrocinadores de violências de expressões que ultrapassam ou que rompem com um modelo de sociedade heteronormativa³. Diante desse cenário, a motivação para produção dessa pesquisa mais que emergiu, ela clamou por produzir e mensurar informações que possibilitem um caminho inverso dessas violências.

Esforços políticos para o respeito e a inclusão de gênero no português brasileiro não são novos. O projeto de lei nº 4.610, de 08 de maio de 2001, de autoria da deputada federal Iara Bernardi (PT), que dispõe sobre a linguagem inclusiva na legislação e nos documentos oficiais, estabelecendo a utilização de vocábulos do gênero masculino apenas para referir -se ao homem; exigindo que toda referência à mulher deverá ser feita expressamente utilizando do gênero feminino, já passou por toda a tramitação, com substitutivo aprovado em 2006, e está pronto para entrar na pauta no plenário em regime de tramitação ordinária.

Fundamentalmente o que o projeto de Bernardi propõe é dar nova redação ao inciso IV do artigo 11 da Lei Complementar 95/1998:

Art. 11. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, obedecendo, no que couber, aos preceitos da linguagem inclusiva, observadas, para esse propósito, as seguintes normas: [...]

IV – em obediência aos preceitos da linguagem inclusiva, nos casos em que o termo ‘homem(ns)’ estiver se referindo a pessoas de ambos os sexos, deverá ser empregada a forma inclusiva ‘homem(ns)’ e ‘mulher(es)’.

Quase dez anos depois, o projeto de lei 6.653/2009, da deputada federal Alice Portugal (PCdoB)

cria mecanismos para garantir a igualdade entre mulheres e homens, para coibir práticas discriminatórias nas relações de trabalho urbano e rural, bem como no âmbito dos entes de direito público externo, das

3 A heteronormatividade pode ser compreendida como o “modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho e feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade” (BUTLER, 2003 [1990] p. 258, nota 06).

empresas públicas, sociedades de economia mista e suas subsidiárias, amparando-se na Constituição da República Federativa do Brasil – inciso III de seu art. 1º, inciso I, do seu art. 5º; caput do seu art. 7º e seus incisos XX e XXX; inciso II, do § 1º, do art. 173 –, bem como em nomes internacionais ratificados pelo Brasil e dá outras providências.

O projeto determina em seu art. 6º: “O Estado adotará o emprego de linguagem inclusiva do gênero feminino na redação de suas normas internas, de seus textos de comunicação interna e externa, bem como editais de concursos públicos”. Tal projeto de lei (PL) foi apensado ao 4.857/2009 e desde então, foi a plenário dezenove vezes, e a última deliberação legislativa é: “Matéria não apreciada por acordo dos Srs. Líderes”. A proposição mais recente, nesse sentido, é o projeto de lei 3.756/2015, da deputada federal Angela Albino (PCdoB), que dispõe sobre a utilização da LIG no âmbito da administração pública federal, ainda tramitando nas comissões.

No entanto, há vitórias. Em 2005, a senadora Serys Slhessarenko (PT) apresentou ao Senado o projeto de lei 12/2005, que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear a profissão ou o grau em diplomas. Por mais estranho que parecia, até então, os diplomas sempre foram emitidos no masculino genérico⁴, independentemente do gênero da pessoa. Depois de ser aprovado no Senado, esse projeto passou a vigorar como PL 6.383/2009, sancionado em 2012 como lei 12.605 pela presidenta Dilma.

Inclusive, de 2011 a 2016, o Brasil foi governado por Dilma Rousseff, que escolheu flexionar o seu atributo de presidenta, ao amparo da lei.⁵ Não se tratava de

4 Masculino genérico é o uso do masculino gramatical como maneira de encapsular referências de pessoas de diferentes gêneros.

5 A lei 2.749, de 2 de abril de 1956, que dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas, em seu art. 1º, determina: “Será invariavelmente observada a seguinte norma no emprego oficial de nome designativo de cargo público: ‘O gênero gramatical desse nome, em seu natural acolhimento ao sexo do funcionário a quem se refira, tem que obedecer aos tradicionais preceitos pertinentes ao assunto e consagrados na lexicologia do idioma. Devem, portanto, acompanhá-lo neste particular, se forem genericamente variáveis, assumindo, conforme o caso, eleição masculina ou feminina, quaisquer adjetivos ou expressões pronominais sintaticamente relacionadas com o dito nome”. A marcação de gênero também ocorre por processos morfossintáticos, como na concordância nominal, a exemplo do uso de nomes comuns de dois gêneros, como ‘o estudante’ / ‘a estudante’. Existe um conjunto de nomes comuns de dois gêneros relativos a profissões, cuja vogal temática é -a, como em ‘motorista’, ‘babá’, ‘dentista’, ‘frentista’. Porém, quando pensamos em motorista, a associação é com o gênero masculino, enquanto quando pensamos babá, a associação é com o gênero feminino. Por que isso ocorre? De acordo com Pinheiro & Freitag (2019), a frequência

um neologismo. A forma 'presidenta', assim como o emprego do sufixo -enta para cargos femininos, é atestado por instrumentos normativos (gramáticas, dicionários e Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa – VOLP), embora de uso pouco difundido, o que é reflexo da baixa representatividade de mulheres e do feminino.

Dilma Rousseff sempre fez questão de se referir a si mesma como presidenta, mas nem sempre a sua escolha foi respeitada. Uma reportagem do jornal O Globo de 12 de novembro de 2014, se inicia assim: 'A presidente Dilma Rousseff e a xeica Moza bint Nasser [...]'.⁶Tanto 'presidente' quanto 'xeique' são abonados por instrumentos normativos, inclusive o VOLP. Mas a forma feminina 'xeica' não é, já 'presidenta' sim. Por que será que para Dilma a regra aplicada foi de nome comum de dois gêneros, com marcação de gênero apenas no determinante enquanto para Moza bint Nasser a regra aplicada foi a de marcação binária (xeique / xeica)? A resposta estaria na postura reativa de setores conservadores da sociedade que não aceitaram o fato de o país ser governado por uma mulher, o que culminou no golpe de 2016? Um estudo como o nosso não entende que há divisão entre a escolha linguística feita pelo O Globo e o conjunto de estruturas de poder social em que o veículo se enquadra. Esse mesmo tipo de olhar dialético empregaremos ao nosso corpus.

Diferentemente da escolha de Dilma, podemos ver que a ascensão das mulheres às instâncias mais altas do poder não necessariamente sinaliza mudança de padrões na língua usada por elas. Por exemplo, a ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha, primeira e única mulher a presidir o Supremo Tribunal Federal, um dos postos mais altos da República Federativa do Brasil, em seu discurso de posse, disse: 'Eu fui estudante e eu sou amante da língua portuguesa. Acho que o cargo é de presidente, não é não?'. Subjacente à decisão de escolha da ministra, está a concepção de que a opção por uma forma linguística é sempre um exercício de poder coletivo, que leva a mantermos noções, estereótipos, imaginários, representações ou a subvertê-los.

Além de todos esses esforços para uma LIG de caráter binário – pois expressa o feminino pela revelação da binariedade de gênero –, existem modelos de

estereotípica da profissão interfere na representação gramatical. A distinção de marcação desses nomes, portanto, é resultado das experiências com estereótipos compartilhados: as pessoas recorrem a representações mentais a partir dos estereótipos de gênero, que afetam os usos gramaticais.

6 Ver em: <https://oglobo.globo.com/politica/dilma-xeica-do-qatar-discutem-parcerias-em-educacao-cultura-14540069>

LIG não binários. Por exemplo, em novembro de 2020, uma escola particular no Rio de Janeiro (RJ) passou a usar a forma 'querides alunes' em vez de 'queridos alunos', como modelo de representação de grupos heterogêneos de estudantes, com a justificativa de que essa mudança passa a incluir múltiplas identidades sob a marcação de gênero pelo morfema -e. Cinco anos antes, a antiga e conhecida escola Pedro II, também da mesma cidade, adotou o termo 'alunxs' para se referir a estudantes que não de têm gênero definido. Estes e outros modos, mais até do que as formas da LIG binária, têm suscitado maior reação dos grupos reacionários a essas mudanças e é este exatamente o tema de nosso estudo. Conferimos PLs federais e estaduais que proíbem a LNB como LIG no Brasil e analisamos o seu discurso.

Para construirmos essa análise iremos utilizar um dos pressupostos que a ACD apresenta para significarmos esse discurso. Esse pressuposto é o de indexicalidade.

Quando agimos por meio da linguagem, fazemos coisas a e com ela, ou seja, encenamos performances como, por exemplo, o ato de batizar, mencionado anteriormente. Nessas ocasiões, estamos também tecendo um laço entre o contexto translocal e local, indexicalizando ou apontando para valores, ideologias e crenças do primeiro no segundo. Esse laço, que precipita do translocal para o local, é conhecido como o fenômeno da indexicalidade (OCHS, 1992; BLOMMAERT, 2006; ROCHA, 2013, apud MELO & FERREIRA, 2017).

Esse laço entre o contexto translocal e o local que nos aponta as diferentes possibilidades de expressões linguísticas e de índices sociais, que surgem em uma hierarquia nos contextos linguísticos, também nos aponta que determinadas características sociais são mais salientes, e, portanto, ativadas antes de outros índices. Destacaremos essa característica fundamental da indexicalidade na seção 7. A seguir, apresentaremos dados sobre a caminhada do estudo até a entrega deste relatório final, mostrando pontos do planejamento, de mudança e apontando para o horizonte de possíveis aplicabilidades desta pesquisa.

Nesta pesquisa temos como objetivo geral identificar a construção de sentido sobre a linguagem não-binária de gênero em textos legislativos (projetos de lei federais e estaduais) proibicionistas brasileiros sobre esse uso linguístico. E como objetivos específicos: 1. Verificar a produção e circulação (quantidade, registros, autoria, data de apresentação, tramitação, apensamento) de textos legislativos (projetos de lei federais e estaduais) proibicionistas sobre a linguagem não-binária

no Brasil; 2. Desvelar a produção de sentido em discursos de textos legislativos (projetos de lei federais e estaduais) proibicionistas sobre a linguagem não -binária no Brasil, observando os tipos de significação mobilizados neles para sustentarem o argumento de proibição dessa linguagem; 3. Perceber, em discursos de textos legislativos (projetos de lei federais e estaduais) proibicionistas sobre a linguagem não-binária no Brasil, qual o grau de diálogo com os interesses dos pleitos políticos de representatividade da população não -binária de gênero em nosso país.

A seguir, apresentaremos dados sobre a caminhada do estudo até a entrega deste relatório parcial, mostrando pontos do planejamento, de mudança e apontando para o horizonte do que está por vir nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa, o marco teórico é formado por uma bibliografia sobre gênero social e Teoria Queer (CULT, 2014; MISKOLCI, 2014, 2015; OLIVEIRA, 2019) e o marco analítico serve de material para desempenhar a análise do discurso dos dados (MELO & FERREIRA, 2017). Este terá inspiração na ACD, sob a esteira de Norman Fairclough (2003) em sua proposta de uma análise de discurso explanatória – em particular, em sua teoria-método denominada Teoria Social do Discurso.

O método foi dividido nas seguintes etapas, que não necessariamente são sequenciais.

1. Leitura bibliográfica das referências que compõem o material para amparo teórico e analítico, funcionando como um momento de início e continuidade para pensar no problema de pesquisa como um obstáculo social, identificando a rede de práticas em que ele está inserido e conhecendo a prática particular que é o discurso legislativo.
2. Coleta do corpus (textos legislativos brasileiros proibicionistas à LNB – projetos de lei federais e estaduais) nos portais de publicação da tramitação desses dados. Os PLs federais foram coletados no site da Câmara Federal (camara.leg.br) e os projetos estaduais estão sendo colhidos nos portais específicos das assembleias legislativas de cada estado. As palavras -chave usadas para indexar os campos de busca dos sites foram 'linguagem neutra', 'ideologia de gênero' e 'gênero', previamente

observadas no corpus por envolver modos bastante populares de nomeação da LNB.

3. Identificação das informações referentes à produção e circulação (quantidade, registros, autoria, data de apresentação, tramitação, apensamento) dos dados coletados, para verificação da ordem do discurso de uma prática particular na rede de práticas sociais em que o problema está inserido e para a análise de dados contextuais.
4. Ainda análise do discurso, mas agora na fase de interpretação dos dados à luz dos recursos lexicais que indexalizam a LNB, iniciamos a análise do texto destes projetos à luz de uma vertente da ACD. Pois dentro dos pressupostos que essa perspectiva de estudos apresenta, tivemos que escolher um dos seus para seguirmos com nossa análise, visto que, por questões de escolha metodológica e abrangência do tema versus temporalidade para a execução da mesma, elegemos fazer nossa análise seguindo o conceito de indexicalidade. Na ACD a indexicalidade é essencial para compreendermos como as palavras e expressões são carregadas de significados ideológicos, como elas apontam para o contexto em que são utilizadas e, sobretudo, como contribuem para a construção de identidades e relações de poder. Os valores, os discursos, as narrativas, as vozes e as convenções sociais indexalizadas e hierarquizadas são, então, as ordens de indexicalidade (MELO & FERREIRA, 2017). Através da indexicalidade, é possível desvendar as estratégias discursivas que influenciam a forma como interpretamos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.
5. Identificamos os seguintes itens lexicais que são utilizados para fazer referência à LNB nos PLs analisados. São eles: 'linguagem neutra', 'gênero neutro', 'neolingagem' e 'linguagem não-binária'. Tendo encontrado essas expressões analisamos, sob o olhar de um estudo acerca da indexicalização, a produção de sentido que essas palavras imprimem ao referenciar a LNB. Observamos que elas realizam 9 performances diferentes, performances essas nomeadas por nós ao observarmos as funções semânticas que elas apresentam. Verificadas essas ocorrências nas diferentes performances, identificamos qual a performance mais recorrente nos textos analisados, e a partir dessa identificação podemos apresentar conclusões sobre essas escolhas semânticas.

6. Socializamos, conjuntamente orientador-bolsista, a pesquisa e seus resultados em diferentes meios. Inicialmente publicamos os resultados do relatório parcial em dois veículos de divulgação popular científica: no portal de notícias Marco Zero Conteúdo e na agência de jornalismo independente Diadorim . Recebemos carta de aceite do artigo Projetos de lei brasileiros sobre linguagem não-binária para ser publicado, ainda este ano de 2023, na revista científica Periódicus . Apresentamos comunicação oral na XII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Jepex) da Universidade Federal Rural de Pernambuco e no IV Congresso Brasileiro de Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-PE .

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados se iniciou com a busca dos PLs na Câmara Federal. O resultado desse processo nos apresentou algumas particularidades, e dentre as quais podemos destacar: a) Anos das proposições: 2014 (1), 2020 (4), 2021 (9), 2022 (1); b) Partidos proponentes: Partido Social Cristão/PSC (1), Partido Liberal/PL (3), Partido Social Liberal/PSL (5), Progressistas/PP (2), Podemos (1), Partido Trabalhista Brasileiro/PTB (1), Partido Social Democrático/PSD (1); c) Estados proponentes: Paraná (1), Minas Gerais (2), Rio de Janeiro (2), Rio Grande do Sul (1), Pernambuco (1), Acre (1), Mato Grosso (1).

Podemos observar sobre as ementas desses PLs que a justificativa para sua tramitação se situa sempre no objetivo de se preservar a norma culta, seja por uma proteção da língua portuguesa, ou meramente uma proibição sobre as questões de linguagem e gênero. Apontamos ainda que a maioria foi apensada (anexada) a outros PLs, seja por tratar do mesmo tema, ou pelo seu arquivamento conforme determinação de regimento interno da Câmara, como, por exemplo, no caso do Parlamentar proponente do PL encerrar sua legislatura. Em sua tramitação apensada, quem relata esses PLs dá o seu parecer de maneira única, porém se pronunciará sobre todos os outros PLs apensados, recomendando a aprovação ou a rejeição deles ao PL que encabeça os apensados. Cabe ainda observarmos que essa manobra jurídica são artifícios para manter a tramitação desses PLs em pauta nas mesas e comissões legislativas, visando sobretudo a uma brecha na pauta de votação para apresentarem tais projetos na ordem do dia, bem como para que

possam passar despercebidos por parlamentares desfavoráveis e, com isso, possibilitar aprovação mediante votação favorável por maioria.

Ainda sobre a coleta do corpus, buscamos os PLs nos Estados da Federação. Utilizamos como ferramenta para buscar esses dados, os sites das Assembleias Legislativas Estaduais. A partir deles, extraímos informações sobre os PLs e destacamos as seguintes: a) Estados Proponentes: Distrito Federal (5), Goiás (1), Mato Grosso (1), Mato Grosso do Sul (1), Acre

(1), Amazonas (2), Rondônia (2), Roraima (1), Espírito Santo (1), Minas Gerais (3), Rio de Janeiro (6), São Paulo (5), Paraná (2), Rio Grande do Sul (4), Santa Catarina (1); b) Partidos proponentes: Partido Social Cristão/PSC (2), Progressistas/PP (2), Partido Social Democrático/ PSD (3), Partido Social Liberal/PSL (6), Movimento Democrático Brasileiro/MDB (1), Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB (3), Partido Liberal/PL (9), União Brasil/UNIAO (4), REPUBLICANOS (10), Partido Trabalhista Brasileiro (4), Democracia Cristã/DC (1); c) Anos das proposições: 2016 (1), 2017 (1), 2020 (9), 2021 (18), 2022 (4), 2023 (4).

Verificamos que as ementas desses PLs, assim como o seu pensamento, corroboram com os dados que obtivemos na coleta da Câmara Federal, onde se tem por objetivos: proibir o uso da LNB, alegando que esta é contrária às regras gramaticais vigentes; além de preservar a norma culta de nossa língua de ameaças ao 'bom português'. E no que diz respeito aos seus pensamentos, eles obedecem às mesmas condições observadas na Câmara Federal.

Um ponto que devemos demonstrar é como é notória a quantidade de PLs que iniciam sua tramitação durante os anos de 2020 e 2021. Sabemos que o governo que estava no poder era o do ex-presidente Jair Bolsonaro e que os partidos que propuseram esses PLs, em sua grande maioria, faziam parte da base governamental, sendo seu viés político/partidário condizente com discursos provenientes da extrema direita conservadora que se proliferou no Brasil.

Ainda sobre os dados obtidos, esclarecemos que nos encontramos na fase de coleta, e a região Nordeste será complementada antes mesmo da defesa deste relatório. Fornecemos um apêndice ao final deste texto, onde apresentamos um resumo das informações principais dos PLs em formato de um quadro geral. No final dessa etapa, iremos analisar o corpus à luz da ACD. Gostaríamos ainda de viabilizar a apreciação do material que coletamos.

Para um segundo momento de nossa análise, identificamos recursos lexicais que indexalizam a LNB, conforme os postulados de Melo & Ferreira (2017),

para quem a indexicalização na linguagem ocorre por meio do processo de referência que pistas linguísticas realizam. A indexicalidade é a capacidade que todos os recursos linguísticos possuem de construir uma realidade no mundo e, conforme as autoras e para nós nesta pesquisa, esta é uma maneira rápida e fácil de identificar quais performances de referências à LNB são mobilizadas nos PLs em análise ou, em outras palavras, como esses projetos constroem sentido sobre a LNB, a fim de conduzir os seus interesses.

Para explicar melhor apresentamos os seguintes itens lexicais que encontramos para nomear a LNB ou fazer referência a ela nos PLs de nosso corpus: 'linguagem neutra', 'gênero neutro', 'neolinguagem' e 'linguagem não-binária'. Esses quatro itens foram os mais identificados a partir da leitura dos projetos e buscam, em todos, fazer referência ao que aqui em nosso estudo denominamos de 'linguagem não-binária' (LNB). Delimitamos quatro itens para nosso estudo, com o interesse de produzirmos celeridade para a pesquisa em face das vicissitudes que relataremos na seção 12.

Para entendermos a indexicalização dessas palavras, isto é, o que elas constroem no contínuo dos textos, verificamos que sua articulação se realiza em 9 performances diferentes, quais sejam: objetivo, definição, exemplificação, adjetivação, causa e efeito, problema e solução, conclusão, citação e paráfrase. Todas essas performances foram nomeadas assim por nós, sob verificação das funções semânticas nas sentenças onde se apresentavam os itens.

Para 'linguagem neutra', identificamos 48 ocorrências dessas diferentes performances, com média de quatro registros cada uma. Em 'gênero neutro', verificamos cinco ocorrências das performances, com média de um registro para cada operação. Com 'neolinguagem', encontramos seis tipos de performances, com média de um registro para cada operação. E para 'linguagem não-binária', identificamos catorze performances, com média de dois registros para cada.

A performance mais frequente nos textos analisados é a adjetivação, existindo em 23% das ocorrências e, com um número absoluto de 49 casos. Entendemos a adjetivação como uma performance aqui que realiza uma apreciação da LNB, em geral constituída por uma oração formada por processo relacional ('ser', como nos exemplos 2 e 3 acima) ou alguma variante, demonstrando, enfim, uma predicação para essa linguagem inclusiva. Em muitos momentos, os PLs realizaram adjetivação depreciativa, como ao dizer que a LNB é uma invenção, aberração linguística e tragédia histórica.

Qual interpretação fazemos dessa recorrência da adjetivação?

Apreciar a LNB é um dos exercícios mais simples que se pode fazer, haja vista a avaliação por meio da adjetivação está presente em quase todos os usos linguísticos, de acordo com Halliday & Matthiessen (2004). Considerando isso e o fato de que as adjetivações aqui apresentadas serem, muitas vezes, marcadas por olhares depreciativos, podemos afirmar que as estratégias argumentativas de tais PLs são bem elementares, infantis do ponto de vista da elaboração retórica. Mas isso não faz de tais registros algo inofensivos. Pelo contrário. É justamente com esse tipo de argumentação que chegamos mais rapidamente às pessoas e as convencemos de maneira muito mais objetiva.

Apreciar negativamente associando a LNB a um problema e a uma desordem é mais uma face da abjetificação que os discursos reacionários à LNB vêm empreendendo. O que é abjetificar? De acordo com Kristeva (1982), a abjeção não é apenas a desidentificação com algo, mas a percepção de que esse algo é tão horrível que desorganiza a ordem vigente. E é isso que acontece com a construção de sentido que PLs proibicionistas federais e estaduais fazem com a LNB.

Ao abjetificar essa linguagem, tais projetos, como muitos discursos contrários à população LGBTQIAPN+, colocam a LNB num campo subalternizado sim, mas, como Butler (2021) aponta, também dão margem para a emergência da potência do fenômeno considerado estranho, do desencaixado, do inadequado, do queer. No horizonte de uma política queer, o discurso dos PLs que estudamos pode até pensar que mata a existência da disrupção da LNB, mas sua face é ambivalente para nós que nos filiamos a tal política. Se nos chamam de aberração – como aparece nos textos de nosso corpus – nos erguemos desse lugar, por meio de um contrabando discursivo (MELO, 2022), que toma desse discurso de ódio, sem a sua permissão, o termo que usam para nos matar, a fim de dizer: não queremos nunca sermos iguais a vocês ou o que consideram bom e, se essas adjetivações são as formas como nos enxergam diferentes, nós as assumimos como resistência a suas práticas de morte contra nossos corpos.

Nesse sentido, é a partir de uma emergência da aberração que nós, Gustavo e Iran, aqui falamos, como corpos que não ousam se assimilar ao normal de nosso alçoz e recusamos a docilidade dos termos que nos aproximam dos propositores (no masculino gramatical aqui propositalmente) de tais projetos de lei. Como as pessoas trans, viadas, não binárias e todo o universo dissidente da norma, há vida e resistência na adjetivação – projeto de morte – dos PLs. Nesse ponto, vislumbramos

que os resultados dessa segunda análise, textual/discursiva, nos mostram os ingredientes ainda presentes para a resistência: a saída está, como nas políticas queer das ruas, em não achar que precisamos desviar de tais adjetivações. Elas são bem-vindas na medida em que podemos contrabandeá-las como munições para as nossas existências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das diversas sociedades, em muitos momentos da história, esteve pautada nas relações de poder que se edificaram de várias formas. Dentre os diferentes mecanismos de controle e normatização das populações, os dispositivos de biopolítica que disciplinam e controlam corpos e desejos sempre estiveram à frente, causando sofrimento e morte a quem ousa expressar-se de maneira adversa aos seus preceitos (MISKOLCI, 2015). Com a crescente guinada política nessa direção que nosso país tem vivido, tanto no âmbito sociopolítico macro, quanto na formação micropolítica, diversos setores sociais vêm, cada vez mais, ocupando espaço na ratificação das relações de poder heteronormativo, que desconhece as múltiplas facetas da expressão humana e impõe padrões binários sobre as pessoas.

Esta pesquisa ainda não se encerrou. Como considerações parciais, podemos afirmar que a maior parte dos projetos apresentados está alinhada com a direita radical de nosso país, grupos conservadores religiosos e a setores de alto poder aquisitivo. Tais segmentos expõem como principais argumentos: 1. a promoção da norma culta do português brasileiro; 2. o estabelecimento de medidas protetivas à língua portuguesa do Brasil; 3. o não descumprimento de acordo ortográfico estabelecido entre países lusófonos em 2009; 4. o direito de estudantes ao aprendizado da língua; 5. e a proteção à família.

Esses argumentos funcionam como cortina de fumaça para a antiga postura silenciadora de uma sociedade tradicional em relação a grupos de vanguarda política na dissidência de gênero e sexualidade, como é o caso das pessoas trans não binárias – identidade-alvo na produção e reelaboração da LNB nos projetos aqui analisados.

Concluimos aqui informando que este trabalho foi ainda socializado por seu orientador na apresentação da comunicação oral Análise Crítica de Discursos Glotopolíticos Neoconservadores de Gênero no Brasil no V Congresso Internacional de Estudos da Diversidade Sexual na Ibero-América (V CIEDSI) em 2022. Nesse

evento, foi apresentado um estudo documental de análise qualitativa e crítica prévia dos 15 PLs federais coletados. A operação textual mais evidenciada nessa análise e eleita para esse trabalho foi o item lexical no processo de referenciação responsável pela construção dos campos semânticos sobre a LNB no discurso dos PLs. Obteve-se como resultado: 1. Por um lado, a identificação dos itens lexicais como 'impulso de mudança' e 'neologismos' correferidos por itens como 'gênero neutro', 'linguagem neutra' e 'terceiro gênero' na construção de um campo semântico sobre disrupção causado pela LNB; 2. por outro, a utilização de itens lexicais como 'inovações artificiais', 'processos artificiais', 'linguagem ilegítima, porque inexistente' também correferindo aos itens citados acima, produzindo, assim, deslegitimidade à LNB e, portanto, glotofobia de gênero.

Para não dizer que não falamos apenas das flores, qualquer processo de pesquisa é rico em possibilidades e isso torna um estudo como esse passível a mudanças a todo momento. Este plano de trabalho precisou ser alterado em dezembro de 2022, pois a aluna que era bolsista não pode prosseguir àquela altura, já que estava com problemas de saúde mental que lhe impediam de continuar a pesquisar. Ainda tentamos resolver aguardando, de outubro a dezembro, que o quadro de saúde dela melhorasse e, com isso, distribuimos menos atividades para ela, mas não foi possível realmente continuar.

Por isso, em janeiro, o estudante Gustavo Paraíso substituiu a aluna e conseguiu resolver pendências do atraso que a mudança causou. Adequamos o calendário, e intensificamos nossa produção para que os objetivos não fossem prejudicados. Pedimos, então a atenção da banca avaliadora deste artigo para tal acontecimento, pois apesar das intempéries citadas anteriormente conseguimos atender os objetivos propostos para a execução dessa pesquisa, e, sobretudo, nos sentimos entusiasmados para continuarmos pesquisando sobre essa temática, revertendo assim conhecimento científico em prol de uma população minorizada e estigmatizada.

Mesmo assim, é importante situar que o bolsista/pesquisador ingressou neste projeto em janeiro do corrente ano, substituindo a bolsista anterior. Dado ao período escasso decorrido, não houve tempo hábil para viabilizar sua participação, no 1º semestre deste ano, em eventos e seminários objetivando socializar e conseqüentemente trocar experiências sobre a pesquisa em andamento. Porém destacamos que socializamos os resultados obtidos, na primeira fase da pesquisa, na Rádio Frei Caneca FM, no programa "Calor da Rua", também publicamos os

resultados do relatório parcial em dois veículos de divulgação popular científica: no portal de notícias Marco Zero Conteúdo e na agência de jornalismo independente Diadorim . Ainda recebemos uma carta de aceite do artigo Projetos de lei brasileiros sobre linguagem não-binária para ser publicado, ainda este ano de 2023, na revista científica Periódicus . Já no segundo semestre desse ano apresentamos comunicação oral na XII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (Jepex) da Universidade Federal Rural de Pernambuco e no IV Congresso Brasileiro de Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-PE .

A bolsista substituída, por sua vez, participou do VIII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP) / III Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL), apresentando, no simpósio temático Linguagem Não-Binária de Gênero em Países de Língua Portuguesa, o estudo Linguagem disruptiva de gênero no Brasil: uma análise dos projetos de lei anti-LGBTQIA+. Além disso, ela atuou no II Congresso Nacional de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (CONEIL), assistindo ao simpósio temático Linguagem não-binária e inclusiva no Brasil. Assim como, frequentou o minicurso Linguagem não-binária, no Recife – Festival de Diversidade Sexual e de Gênero em sua edição de 2022.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith Butler. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990]. (Coleção Sujeito e História)

_____. **Discurso de ódio**. Uma política do performativo. Trad, Roberta Fabri Viscardi. São Paulo: Editora da Unesp, 2021 [1997].

CULT. **Dossiê Teoria Queer**. Revista Cult. São Paulo. 2014. p. 33-56

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001 [1992].

_____. **Analysing Discourse**: Textual analysis for social research. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 2003.

GGB. **Relatório de homicídios da população LGBT em 2022**. Salvador. 2023. Disponível em: <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2023/01/19/mortes-violentas-de-lgbt-brasil-observatorio-do-grupo-gay-da-bahia-2022/>. Acesso em 21 de março de 2023.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Cristian. **An introduction to Funcional Grammar**. Londres, Edward Arnold: 2004.

KRISTEVA, Julia. **Powers of Horror: an essay on abjection**. New York: Columbia University Press, 1982.

MELO, Glenda Cristina Valim de; FERREIRA, Juliana Tito Rosa. As ordens de indexicalidade de gênero, de raça e de nacionalidade em dois objetos de consumo em tempos de Copa do Mundo 2014. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 17, n. 03, p. 405-427, 2017.

MELO, Iran Ferreira de. Contrabando discursivo e Linguística Queer. In: LIMA, Bruno de Assis Freire de; GOMES, Maria Carmen Aires (Orgs.) **Estilos e discursos**. Uma contribuição para os estudos da linguagem. Campinas: Pontes, 2022. p. 17-42.

MISKOLCI, Richard. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**. 1ª edição, mai-out., 2014.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Cadernos da Diversidade). Capítulo "Origens Históricas da Teoria Queer" – p. 21-35.

OLIVEIRA, João M. de. **O que quer o queer?** Podcast Larvas Incendiadas. Disponível em: <https://larvasincendiadas.com/2019/07/18/18-joao-manoel-de-oliveira-o-que-e-o-queer/>. Acesso em 21 de março de 2023.

PINHEIRO, Bruni. F. M.; FREITAG, Raquel. M. K. Estereótipos na concordância de gênero em profissões: efeitos de frequência e saliência. **Linguística**, v. 16, n. 1, 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.013

LIVRO DIDÁTICO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ENTRE A COLONIALIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADES E A SOCIOLOGIZAÇÃO DO SABER E PODER

JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BÉLENS DE MELO

Professora do Departamento de Ciências Sociais do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba. Licenciada em Ciências Sociais, UFPB, 1995; Mestra em Sociologia Rural pela UFPB, 1998; Doutora em Educação pela UFPB, 2013. E-mail: sarademelo68@gmail.com

RESUMO

Como o ambiente escolar é um espaço de reprodução das desigualdades sociais, econômicas, culturais – e especificamente de gênero e sexualidades – como também de transformação social, é mister que a Sociologia na Educação Básica trabalhe essas desigualdades de maneira disciplinar e interdisciplinar. Partindo dessa provocação, este ensaio objetiva analisar como o Livro Didático “Moderna Plus”, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (PNLD, 2021), adotado para o Novo Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Campina Grande-PB, apresenta questões de gênero e sexualidades a partir das imagens de mulheres apresentadas nos objetos de conhecimentos constantes nos 6 volumes que formam essa coletânea didática. Neste sentido, o trabalho será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, discutindo os conceitos de gênero, à luz de Sorj (2019) e de colonialidade de gênero, a partir dos estudos de Lugones (2020) e Quijano (2005). Essa discussão será útil para analisarmos a colonialidade do saber e poder, representações presentes nas imagens de mulheres apresentadas nos objetos de conhecimentos trabalhados nos seis volumes do LD analisado, associada aos estudos de Maçaira (2021) sobre LD. A partir de respostas de questionário do Google Forms, aplicado a professores de Sociologia que lecionam na Educação Básica, buscamos identificar e analisar não só a visão desses profissionais sobre a imagem de mulheres e seu protagonismo nos volumes do LD Moderna Plus, PNLD 2021 como também como esses docentes trabalham as questões de gênero e sexualidades a partir dessa imagem. A pesquisa denuncia a ausência do objeto de conhecimento gênero em uma perspectiva decolonial assim como a ausência da discussão sobre sexualidades,

nos seis volumes do LD escolhido pelo PNLD 2021. Também já se antevê que a abordagem feita pelos professores de Sociologia acerca das temáticas é hegemonicamente realizada pelos vieses de saber e poder eurocêntricos, uma vez que os olhares desses docentes se encontram atravessados por subjetividades de gênero tecidas por leituras e interpretações coloniais que perpassam suas formações iniciais. Os primeiros resultados ainda nos permitiram identificar que as temáticas de “gênero e sexualidades”, problematizando as visões colonizadoras, são discutidas por docentes de Sociologia que têm acesso, por outras fontes, às discussões da epistemologia do feminismo negro.

Palavras-chave: Gênero, saber e poder colonial; Livro didático; Decolonialidade de gênero e sexualidades.

INTRODUÇÃO

Segundo Maçaira (2021), a história dos Livros Didáticos (LDs) de Sociologia está relacionada ao processo da institucionalização dessa disciplina nos currículos da Educação Básica, produzidos em propostas diferentes em três gerações: 1ª) no período de 1920-1940; 2ª) LDs produzidos entre 1980 e início de 2000; e 3ª) a partir de 2010, com a publicação de LDs avaliados pelo PNLD de 2012, processo que influencia consideravelmente a institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica, aprovada em 2008, conforme esclarece Maçaira (2021):

A Lei de número 11.684, de 2008, alterou o artigo 36 da LDB, tornando obrigatória a sociologia no ensino médio. Um efeito fundamental dessa exigência legal foi a inclusão de livros dessa disciplina nas avaliações do PNLD do ensino médio nas edições de 2012, 2015 e 2018. A partir de 2010 ano de publicação das obras que foram submetidas ao PNLD 2012, tem início a terceira geração de livros didáticos de sociologia (MAÇAIRA, 2021, p.11, sic).

Segundo Maçaira (2021), na terceira geração, os LDs são produtos com grande investimento de edição, com uso considerável de imagens entre outros elementos, como charges, músicas, fontes de pesquisa de jornais, arquivos etc., além de um esforço maior de didatização dos conteúdos trabalhados, articulando temas, teorias, categorias e conceitos das ciências sociais, com maior ênfase nos conteúdos e autores de sociologia. Em nossa investigação, percebemos que as temáticas de gênero e sexualidades estão presentes nos LDs da terceira geração¹,

1 Nos livros didáticos "Sociologia Hoje, PNLD 2018-2020," "Sociologia em Movimento, PNLD 2018-2020"; "Sociologia para Jovens do Século XXI, PNLD, 2018-2020", embora as imagens masculinas estejam em todos os objetos de conhecimentos, há outras, de mulheres negras, brancas, indígenas, latinas, africanas assim como referências de mulheres negras intelectuais, filósofas, ativistas, feministas, representando as discussões sobre o feminismo negro e a participação das mulheres negras em acontecimentos sociais, políticos, em nível nacional e internacional. O LD *Sociologia para Jovens do Século XXI* traz, no capítulo 22, o conteúdo "Lugar de mulher é onde ela quiser? Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje," "o transfeminismo e as vadias", violência de gênero e legislação brasileira". O capítulo 23 aborda a "diversidade sexual e gênero". O LD *Sociologia em Movimento* traz, no capítulo 14, "Gênero, sexualidades e identidades". No início desse capítulo, são apresentados os objetivos a serem alcançados: "Compreender os conceitos de sexo, gênero e sexualidades, suas interrelações e interseccionalidades; identificar e analisar situações de desigualdade e violência que provêm de padrões de comportamento em relação ao gênero e

embora ainda com a hegemônica presença masculina nas imagens, na autoria dos textos, citações e nos conteúdos trabalhados; a presença de autoras brancas e negras aparecem nos objetos de conhecimentos sobre gênero, sexualidades e raça, movimento feminista, participação das mulheres na produção de conhecimentos e ciência, tendo como referências autorias de mulheres do feminismo negro estadunidense, como Angela Davis, e brasileiro como Lélia Gonzalez.

É importante frisar que, embora nesses LDs haja capítulos com objetos de conhecimentos sobre gênero, sexualidades e raça, ainda há ausência das mulheres ciganas, ribeirinhas, trans, das águas, das florestas, periféricas etc. Vê-se que essas mulheres e tantas outras não são citadas nem incluídas nas discussões apresentadas de maneira interseccional sobre gênero, sexualidades e raça. Em nossa interpretação, essas invisibilidades estão relacionadas, segundo Lugones (2020), a “aspectos visíveis e invisíveis da construção da colonialidade do saber/poder de gênero”. Em nossa percepção, as pessoas foram sendo subjetivadas por diversos processos educacionais –, criando ideias, sentimentos, conhecimentos, cognição etc. – significados pela cosmovisão da dominação eurocêntrica, binária, hierárquica, excludente em relação às diversidades que não se encaixam no modelo normativo de “civildade” e “humanidade” dessa dominação. Assim, os LDs são produzidos por pessoas que, mesmo problematizando a dominação masculina, heteronormativa, branca, ainda não conseguiram romper as amarras colonialistas por completo, havendo camadas interseccionais de colonialidade do saber.

No percurso das alterações realizadas no Ensino Médio da Educação Básica, pela Lei nº 13.415/2017, e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), compreendemos que a política educacional ultraneoliberal se corporifica no ambiente escolar e no processo educacional em diferentes dimensões – a exemplo do Currículo do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado da Paraíba (2022), norteado por áreas de conhecimentos, como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas –, balizada por (06) seis competências e habilidades correspondentes. Entre as mudanças educacionais, buscamos compreender como as temáticas de gênero e sexualidades são trabalhadas nos seis volumes (Vol. 1: Natureza em Transformação; Vol. 2: Globalização, Emancipação e Cidadania; Vol. 3: Trabalho,

sexualidade; avaliar o papel das instituições e dos mecanismos simbólicos e discursivos na atribuição de comportamentos ligados ao sexo e à sexualidade; identificar como os movimentos sociais modificaram percepções sobre a sexualidade e criaram novas demandas de direitos na sociedade”. (SILVA, BRUNO, CASSIA, 2020, p. 328).

Ciência e Tecnologia; Vol. 4: Poder e Política; Vol. 5: Sociedade, Política e Cultura; Vol. 6: Conflitos e Desigualdades), do Livro Didático Moderna Plus, do PNLD (2021) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, adotado, no ano de 2022 para o Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Campina Grande-PB.

Para exposição, esta produção está organizada do seguinte modo: primeiro discorreremos sobre os conceitos de gênero e sexualidades pensados pelo feminismo hegemônico branco/europeu que, mesmo representando campos de resistências contra a desigualdade de gênero, se baseiam em cosmovisões binárias, universalistas e homogeneizadoras, perdendo de vista as múltiplas mulheres e diferentes contextos e condições de desigualdades vivenciadas pelas mulheres negras, latinas, indígenas, ciganas e tantas outras singularidades que escapam à dominação eurocêntrica.

Em segundo momento, analisamos como as mulheres aparecem nos volumes estudados, como as desigualdades de gênero e sexualidade são apresentadas nos seis volumes e como a decolonialidade de gênero amplia os conhecimentos sobre as mulheres. Nesse panorama, buscamos verificar se as imagens da mulher trazidas nos volumes apresentam outras perspectivas de resistências, daí identificando, problematizando e ultrapassando a herança colonizadora dos estudos sobre gênero e sexualidades como colonialidade de poder e saber presentes nessas imagens no Livro Didático Moderna Plus.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado através de pesquisa exploratória, bibliográfica, discutindo os conceitos de colonialidade de gênero, a partir dos estudos de Bila Sorj (2019), Lugones (2004) e Quijano (2005), e também analisando as imagens de mulheres apresentadas nos seis volumes dos livros didáticos "Moderna Plus" (PNLD, 2021) como estratégia de colonialidade do saber e poder de gênero e sexualidade.

Com uso da plataforma **Google Forms**, realizamos entrevista com duas professoras de Sociologia da Educação Básica de escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande-PB. As duas professoras são graduadas, mestras e doutoras em Ciências Sociais, efetivas da rede estadual. As perguntas realizadas foram: 1) Qual é a imagem e o lugar das mulheres nos LDs Moderna Plus? 2) Como os LDs Moderna Plus discutem as questões de gênero e sexualidades?

Mesmo sendo apenas duas entrevistas, pudemos compreender como as professoras estão fazendo uso dos volumes do Livro Didático adotado, para trabalhar as temáticas aqui abordadas, o que nos permitiu relacionar as nossas interpretações sobre a imagem das mulheres e sobre as discussões sobre gênero e sexualidades nos referidos volumes em análise.

Sobre a primeira pergunta feita às docentes (Qual é a imagem e o lugar das mulheres nos LDs Moderna Plus?) nos levou à compreensão de que "(...) as imagens podem dizer coisas que as palavras não podem, e que uma combinação de imagens e palavras podem(sic) sugerir uma grande quantidade de "informação." (CHAPLIN, 2011 apud UCHOA e GODOI, 2016, p. 3).

Assim, vimos que, sobre a percepção das imagens, há sentidos distintos e essa percepção está relacionada a vários aspectos: Quem escolheu as imagens? Qual foi a intenção de quem a utilizou para ilustrar os conteúdos trabalhados? Qual o lugar (social, político) das mulheres nessas imagens? Quais as interpretações das professoras de Sociologia da Educação Básica sobre essas imagens? Qual foi a interpretação da pesquisadora sobre esse tipo de imagem publicado nos seis volumes dos LDs? A partir destes distintos sentidos sobre as imagens podemos ampliar a investigação realizada.

O FEMINISMO E A COLONIALIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADES

No escopo da construção da sociedade moderna, constrói-se, pelas narrativas científicas, pedagógicas, jurídicas, religiosas, a representação social sobre o feminino e o masculino como conceitos universais, generalistas e homogeneizantes, tomando a genitália como referencial para as conceituações. Essa construção conceitual essencialista se torna ferramenta de pedagogização social e cultural sobre os corpos. Essa representação é fomentada pelas diversas ferramentas pedagógicas, com base nas quais são concebidas e difundidas concebida como verdades absolutas as ideias sexistas, patriarcais e heteronormativas sobre os corpos.

Assim, esta visão ocidental universalista, que toma como referência o modelo masculino/heteronormativo como premissa básica para homogeneizar as singularidades, coloniza a sociedade, nomeando os indivíduos de maneira binária, hierárquica, percebendo a mulher como um homem invertido, inferior, dependente,

fraco, incapaz para o raciocínio lógico, a ser naturalmente subjugado nas relações sociais.

Ao contrário das percepções biologizantes que pensam sobre o feminino e o masculino como conceitos naturais, identificadores dos corpos pela genitália, as problematizações sobre a naturalização dos conceitos de gênero e sexualidades surgem como contraponto da visão eurocentrada que inferioriza corpos diferentes ao modelo masculino, heteronormativo. O feminismo ocidental, como campo de combate ao patriarcalismo e às ideias de inferiorização das mulheres na vida social, problematiza essa percepção, discutindo sobre o conceito de gênero por diferentes perspectivas, como abordado por Bila Sorj (2019):

O conceito central que unifica este conjunto de estudos e fornece seu argumento central refere-se à categoria de gênero e envolve, pelo menos, duas dimensões. A primeira compreende a ideia de que o equipamento biológico sexual inato não dá conta da explicação do comportamento diferenciado masculino e feminino observado na sociedade. Diferentemente do sexo, o gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações. E a segunda envolve a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição na organização da vida social (SORJ, 2019, p.100).

Assim, as problematizações marxistas sobre a estrutura patriarcal que alinham as desigualdades de gênero com a exploração de classe, vendo o marxismo como “o interlocutor privilegiado do pensamento feminista” (SORJ, 2019, p. 100), como aponta Catharine Makinnon (1982 apud SORJ, 20019, p. 100): “A heterossexualidade é uma estrutura; gênero e família, suas formas fixas; os papéis sexuais, suas qualidades generalizadas à persona social, a reprodução, uma consequência; o controle seu resultado”.

Como abordado por Bila Sorj (2019), as intelectuais e feministas marxistas contribuíram na construção de conceitos, categorias e teorias científicas contrárias e refutadoras das representações patriarcais e sexistas sobre as mulheres. Segundo a estudiosa, “o gênero adquire um estatuto universal, quer no que diz respeito à sua transcendência histórica, quer a sua qualidade difusa e totalizadora dos agentes sociais” (SORJ, 2019, p. 101).

Como abordado por Bila Sorj (2019), a categoria de gênero tecida na modernidade cria também o conceito de patriarcado, para definir a estrutura social,

econômica, política, eivada pelas desigualdades de gênero, e termina por “universalizar a categoria gênero”, excluindo intrínseca e extrinsecamente as múltiplas mulheres que não se veem partícipes das conjecturas científicas e das pautas do feminismo moderno. Mesmo se contrapondo ao determinismo biologizante, uniformiza as singulares condições sociais, culturais, econômicas e políticas das múltiplas mulheres.

Segundo a autora supracitada, há ainda outro aspecto limitante das teorias feministas modernas:

A teoria feminista construiu um ator coletivo baseado na crescente presença das mulheres no cenário político a partir de meados do século XIX. Enfatizando o primado do gênero sobre outras dimensões que definem um grupo social (SORJ, 2019, p. 101, sic).

Desse modo, mesmo que as teorias feministas tenham contribuído sobremaneira no combate ao patriarcalismo e ao sexismo, possibilitando conquistas fundamentais para a vida das mulheres, como direito ao voto, igualdade de direitos na vida pública, à educação, ao mercado de trabalho, o feminismo de bases epistêmicas eurocentradas universaliza as mulheres, assim como toma o conceito de gênero de maneira binária e hierárquica, produzindo a ideia da igualdade com desigualdade.

Na esteira da construção dos campos de combate contra o sexismo e o patriarcado, o movimento feminista foi se formando inicialmente como manifestação pública das mulheres brancas, de classe média e burguesas, se organizando contra as diferentes formas de opressões econômicas, sociais, culturais e políticas, alicerçadas na estrutura capitalista/patriarcal, na qual a sociedade moderna ainda se instaura.

No processo de sua construção, o feminismo ocidental, posicionou-se, a partir do século XIX, contra as desigualdades no mercado de trabalho, lutando pela igualdade entre mulheres e homens na participação da vida pública, tendo como bandeira de luta o direito das mulheres ao voto, ampliação do mercado de trabalho para as mulheres, até então, limitadas ao magistério e pelo acesso ao ensino superior. As lutas do feminismo liberalista, ao mesmo tempo que buscava a “liberdade”²

2 Na concepção da filósofa Bell Hooks (2019), o feminismo liberal tem uma visão romântica de liberdade que não leva à transformação social.

educacional, profissional e pela participação pública das mulheres, produziram, entretanto, a ideia de igualdade ligada à desigualdade entre as mulheres, uma vez que nem todas elas (indígenas, negras, latinas etc.) se viam incluídas nestas bandeiras de lutas.

Ao revistarmos a construção do feminismo ocidental e os conceitos de gênero e sexualidades como produção deste processo de luta social e história das mulheres brancas, ocidentais, nasce o conceito de gênero, na década de 1960, fruto dos estudos de feministas e ativistas das universidades, construindo espaços de discussões em linhas e grupos de pesquisas sobre as desigualdades de gênero e sexualidades.

Assim, baseadas nas contribuições da filósofa Simone de Beauvoir, que desnaturaliza a ideia de gênero como algo essencialmente natural, o feminismo ocidental traz à cena a discussão sobre o conceito de gênero em uma perspectiva social, baseando-se na ideia revolucionária “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, como argumentado por Simone de Beauvoir (2019).

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos (BEAUVOIR, 2019, p. 125).

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

No movimento de luta contra o sistema de dominação masculina, heteronormativa, baseado numa cosmovisão eurocêntrica, o feminismo negro surge em contraposição ao feminismo hegemônico branco, eurocêntrico, percebendo as camadas de opressão de raça, gênero e classe sobre os corpos percebidos em contextos distintos. Assim, como manifestação de resistência amplia suas percepções, ao trazer à baila o conceito de interseccionalidade, como refletido na resenha feita por Oliveira,

Acredito, assim como Akotirene (2019), que a interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram silenciadas, ou seja, mulheres negras que a partir do tráfico transatlântico tiveram suas falas negadas, pois a branquitude utilizou o discurso como poderoso mecanismo de dominação (OLIVEIRA, 2020, p. 7, sic).

A partir deste rápido percurso sobre o feminismo como campo de luta e resistência em relação à dominação masculina/heteronormativa e a suas heranças colonizadoras eurocêntricas no conceito de gênero e sexualidades, discorreremos sobre o livro didático do Novo Ensino Médio, Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PNLD 2021), adotado para as escolas estaduais de Campina Grande-PB, a fim de abordar a temática de gênero e como os professores de Sociologia de escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande-PB trabalham esses objetos de conhecimento.

Na esteira do feminismo como campo de resistência, pensando os limites apresentados pelas ondas do movimento ao longo da sua trajetória e compreendendo que os limites são espaços de ressignificações, na contemporaneidade, o movimento feminista negro apresenta a possibilidade de (re)pensar a estrutura de dominação e das desigualdades de gênero pelas reflexões decoloniais, problematizando a herança do colonialismo europeu na construção do “ser e não saber” (QUIJANO, 2005).

Na percepção de Aníbal Quijano (2005), o sentimento colonial atravessado pela cosmovisão de superioridade de um modelo cultural, social, político e humano, tendo como referência os significados e significantes dos conceitos de raça e gênero, é criado pela cosmovisão do dominador branco. Nessa reificação de representações, corpos, ideias, sentimentos, crenças, costumes, marcadores identitários da sociedade moderna são expandidos pelo processo de colonização europeia que se dá desde o século XVI. Assim, as sociedades colonizadas são catequisadas por

processos educacionais religiosos, monárquicos e republicanos que universalizaram os modus operandi das sociedades colonizadoras.

Desse modo, o modelo colonizador branco, masculino, cristão é potencializado pelo binarismo, pela hierarquização dos corpos e dos saberes, quando o colonizado internaliza a cosmovisão do colonizador e reproduz, em suas diversas sociedades, os sentimentos, as ideias, enfim essa cosmovisão europeia. Em nossa interpretação, as marcas dessa colonialidade podem ser percebidas na contemporaneidade, na estrutura normatizadora do sistema de ensino que é estruturado nos moldes da lógica neoliberal, a partir da promulgação da lei 13.415 de 2017, que dispõe acerca da organização do “Novo Ensino Médio”, alterando a LDB do Novo Ensino Médio, assim como nos volumes do livro didático Moderna Plus (PNLD 2021), adotados para a área de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio.

Assim, compreendendo a perspectiva do feminismo decolonial como ferramenta epistemológica para o combate da desigualdade de gênero socialmente implantado pelas políticas colonizadoras, buscamos analisar como os volumes acima citados abordam as temáticas de gênero e sexualidades e como os professores de Sociologia de escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande-PB veem a imagem das mulheres e as discussões sobre sexualidades no material didático analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

IMAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADES NOS LIVROS DIDÁTICOS MODERNA PLUS: UMA COLONIALIDADE DO SABER?

No livro “Globalização, emancipação e cidadania”, volume 2 do LD Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao final desse volume, as mulheres negras quando aparecem, estão representadas em imagens que apresentam realizando serviços de vendedoras ambulantes. Essa representação está bem evidente na figura que ilustra o comentário sobre “emancipação do Haiti”, as mulheres pintadas são negras, estão descalças, com trajes simples, carregando, sobre a cabeça, cestas com frutas e ou legumes.

Ao final desse volume, aparecem mulheres negras bem vestidas com joias, cabelos escovados, óculos escuros, em uma passeata na “Manifestação contra a discriminação racial em Detroit, Estados Unidos, 1963. Essa imagem é a única em

que se veem mulheres negras sem a representação de escravizadas, trabalhadoras domésticas ou vendedoras ambulantes.

Quando esse mesmo volume aborda a questão da presença de indígenas nos Estados Unidos, esta é apresentada na imagem de indígenas homens – nenhuma imagem com mulher indígena aparece no livro. Vê-se uma exceção quando o livro apresenta a imagem de uma mulher indígena, sozinha em meio à natureza, com ares de solidão – o tema que a acompanha trata sobre “A independência mexicana”. As demais imagens são de homens, demonstrando altivez, bravura e onipotência.

Ao tratar da “emancipação cubana”, aparece, em uma charge, uma mulher cubana que se encontra de joelhos, sob os cuidados de um homem norte americano, demonstrando a submissão do povo cubano à colonização americana, sem maiores problematizações e análise do processo dessa colonização, em especial, em relação à condição da mulher latino-americana, antes da revolução de Cuba.

Ainda sobre países da América Latina, para se referir à Argentina, há uma imagem de uma mulher negra e cinco mulheres brancas, dançando em um salão de festa, na cidade de Buenos Aires. Já, para representar a emancipação do México, livrando-se do jugo da colonização espanhola (europeia), aparece a imagem de uma senhora branca, de ares tristes, vendendo jornais, biscoitos e outros tipos de lanches.

No objeto de conhecimento “Economia global e trocas desiguais”, só depois da décima quinta página, o feminino aparece em uma imagem: uma aula de programação em Timisoara, Romênia, no ano de 2018, com meninas e meninos brancos, sentados em frente a computadores, apresentando a inovação tecnológica e o investimento na infraestrutura das escolas.

Ao abordar sobre “o mundo em rede”, quando tratam sobre as redes de comunicação no Brasil, o livro traz a imagem de duas mulheres brancas, ressaltando a “era do rádio” em nosso país. Uma das mulheres é Hebe Camargo, no Programa Parada Dura, em 1959.

Outra ocorrência de imagem de mulheres é quando da referência ao Fórum Econômico Mundial, em um “pequeno balanço sobre a globalização”. Nessa ilustração, aparecem sete mulheres brancas, bem vestidas, representando lugares de poder e decisão. Quando a abordagem diz respeito ao tópico “Cidadania e direitos humanos”, o livro mostra, entretanto, imagens de mulheres brancas, negras e pardas, todas representando o índice feminino vitimado pela agressão, em 2019.

Para citar o “Movimento feminista pela igualdade de gênero”, são apresentadas duas imagens de mulheres em contextos diferentes: a alemã Clara Zetkin, em 1899, e a brasileira Bertha Lutz, no início do século XX, cujo nome aparece sempre em outros livros como uma das responsáveis pelo voto feminino. Quando tratam do “movimento estudantil”, as imagens do LD apresentam meninas brancas ao lado de meninos brancos, como protagonistas desse movimento, em Curitiba, em 2016. Não há nenhuma imagem de mulher para se discutir sobre o movimento indígena – tem-se apenas uma imagem com gente na rua, lutando contra as mortes dos povos indígenas no Brasil, em favor da constituição – “Resistência”.

Nos demais volumes do Livro didático Moderna Plus, as mulheres negras aparecem no volume “Poder e Política” (volume 4), quando aborda “direitos humanos”, aparecendo imagens de Michelle Obama e suas duas filhas ao lado do seu marido – representação de uma família negra que ocupava lugar de prestígio social.

Nos volumes (Conflitos e Desigualdades – vol. 6; Natureza em Transformação” – vol. 1; Trabalho, Ciência e Tecnologia – vol. 3), as poucas imagens de mulheres negras representam lugares de não protagonismo em produções científicas, em cargos de lideranças, ou detentoras de conhecimentos tecnológicos. Quando mulheres não brancas surgem nas imagens, vê-se que estão relacionadas aos movimentos de resistência contra a discriminação racial, a desigualdades de gênero e em defesa dos direitos humanos.

A leitura que fizemos das imagens das não brancas nos volumes do LD analisados nos suscitaram a seguinte reflexão: as raras imagens de mulheres não brancas que aparecem nos volumes do livro didático “Moderna Plus” estão ligadas ao trabalho, como vendedoras ambulantes, carregando pesos na cabeça, ou nas lutas contra a injustiça social. Assim, indagamos: 1) Qual é a cosmovisão dos autores que organizaram os LDs? 2) Qual a relação da escolha das imagens com a colonização de gênero e o processo de colonialidade das subjetividades de intelectuais que trabalham com as ciências sociais, a filosofia, a história e a geografia? 3) Qual é a percepção dos professores de Sociologia da Educação Básica quando vão trabalhar com os LD da Moderna Plus? 4) Será que as/os professoras/es percebem e problematizam as desigualdades interseccionais de gênero, raça, sexualidades apresentadas nas imagens dos LD? 5) As/Os professoras/es ressignificam essas imagens em suas aulas? 6) Como o fazem?

Para Aníbal Quijano (2005), o conceito de raça aparece a partir da colonização das Américas pelos europeus, significando, pelo olhar eurocêntrico, a superioridade biológica do colonizador, ou seja:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado nas diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 2, sic).

Para Quijano (2005), o conceito de raça, o de gênero e o de intersexual são tomados como referência binária da dominação europeia e universalizados como parâmetros para diferenciar, de maneira desigual e hierárquica, pessoas, que passam a ser classificadas identitariamente pelos vieses da colonização e colonialidades de raça e gênero. Essas separações identitárias – branco, masculino, europeu *versus* não brancos, não homens, não europeus – demarcam os espaços sociais, econômicos ocupados pelos dominadores e dominados, estabelecendo um modelo universalizado de relação de produção no “capitalismo mundial”.

Segundo o autor, em cada contexto social, os lugares e os papéis de brancos e não brancos (negros, mestiços, indígenas, ibéricos etc.) eram separados hierarquicamente em atividades de maior prestígio e melhor remuneração, para os dominadores homens (brancos, héteros), e as atividades precarizadas, não pagas ou mal pagas, para os dominados (negros, mestiços, indígenas, amarelos etc.), podendo os corpos “mestiços” irem ocupando outros espaços na produção, diferentes daqueles destinados aos negros, porém ainda inferiores aos dos brancos. A relação de produção era balizada pelos conceitos de raça e gênero, criados pelo saber colonizador, gestando, assim, as estruturas sociais de desigualdades raciais e de gênero, mapeadas pela produção mundial do poder eurocêntrico que domina todas as dimensões da vida social global. Para Quijano (2005), esse modelo mundial de poder é organizado da seguinte maneira:

No controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, de seus recursos e de seus produtos, o Estado nação; no controle da intersubjetividade(sic) o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 8).

No volume 5, “Sociedade, política e cultura”, nos seis objetos de conhecimentos (“cultura: uma trajetória humana, indivíduo”, “sociedade e cultura, migrações”, “sociedades, multiculturais e dinâmicas populacionais”, “diversidade cultural”, “formação na nação brasileira”, “Brasil republicano e ditaduras na América Latina”), são apresentadas imagens de maneira esporádica e, quando aparecem, são na maioria de mulheres brancas que se destacaram em eventos sociais, políticos, desportistas.

As imagens de mulheres não brancas aparecem nos objetos de conhecimentos de “cultura e diversidade,” destacando a estética negra. As imagens de mulheres não são, contudo, problematizadas em relação aos lugares ocupados em diferentes sociedades, tampouco com relação às desigualdades de gênero, raça, classe, entre outros marcadores de descompassos sociais, econômicos e culturais. Há uma narrativa descritiva dos eventos abordados, porém, quando as mulheres aparecem, não há problematizações em relação aos lugares ocupados por elas nas diferentes realidades. Ainda nesse volume, a autoria dos textos é hegemonicamente masculina, na maioria europeus, havendo apenas uma autora brasileira branca, perdendo-se de vista as autoras feministas e principalmente feministas negras brasileiras, latinas africanas que têm grande produção nas discussões filosóficas e das ciências sociais de gênero, sexualidades, capitalismo, entre outros assuntos.

Em todos os volumes analisados, as referências são hegemonicamente de autores homens e estrangeiros, não havendo bibliografias de mulheres latinas, negras, indígenas, trans, lésbicas que abordam sobre os diferentes objetos de conhecimentos apresentados, principalmente nas temáticas sobre gênero e movimentos de mulheres.

Como analisado por Aníbal Quijano (2005):

Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno de uma hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 6).

Com relação a sexualidades, não há material informativo, nem imagem de mulheres lésbicas, trans. As informações sobre mulheres, quando aparecem, são descritivas, não argumentativas/reflexivas e não assinadas por mulheres e, especificamente, não marcadas pelas diferentes identidades de gênero e orientações

sexuais. O mesmo ocorre quando se trata de mulheres latinas, ao se discutir sobre os movimentos de libertação de países da América Central – não há referências de mulheres latinas nos volumes analisados. Além de não discutirem com propriedade as questões de gênero, quando essas temáticas aparecem estão desligadas das discussões sobre sexualidades, reproduzindo, assim, uma leitura superficial, limitada, binária, hierárquica, de cunho colonizador branco, heteronormativo. Segundo Quijano (2005):

Desse modo, “colonialidade” não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (QUIJANO, 2005, p. 9).

Como apontado na citação supracitada, a colonialidade dos conceitos de raças, gênero e sexualidade” classifica, define, hierarquiza de maneira binária e verticalizada a produção de conhecimentos, assim sendo, percebemos como a inexistência da abordagem sobre gênero e sexualidades nos seis volumes do livro didático da Editora “Moderna Plus” se apresenta como uma ferramenta de dominação colonizadora tanto no fato de ignorar a ausência das mulheres negras, trans, indígenas, ciganas, ribeirinhas e outras multiplicidades em objetos de conhecimentos sobre ciência, tecnologia, política, ocupando cargos de liderança, chefia e de protagonismo social, econômico e político.

A hegemonia da imagem masculina e da mulher branca nos seis volumes do LD “Moderna Plus” representa a mundialização do poder eurocêntrico que cria uma nova dualidade entre alma/corpo e razão/sujeito, compreendidos em relação binária, em que o corpo é pensado, apreendido e racionalizado pelo sujeito/razão europeu. Assim, se justifica a desumanização dos corpos não brancos, classificados como não humanos, podendo, então, assim ser objetivados pelo conhecimento racional produzido pelos dominadores. Essa conclusão decorre das respostas³ das professoras de Sociologia da Educação Básica ao responderem à indagação “Qual é a imagem e o lugar das mulheres nos LDs “Moderna Plus”?

3 As respostas das professoras são transcritas *ipsis litteris*, a fim de mantermos a fidedignidade do discurso de cada uma dessas participantes da pesquisa.

Um lugar incipiente. A imagem feminina está associada a busca de reafirmar o lugar de subalternidade na sociedade para manutenção de padrões de invisibilidade e desprestígio dessas. (Professora 1)

Não trabalho com os LDS da Moderna Plus. A escola escolheu os LDS Moderna Plus, mas eu e o professor de filosofia não usamos, porque a gente não considera estes livros bons, com envergadura e a outras opção era tão ruins quanto estes. A gente só pegou como mais um material para os alunos, certo? Quem usa mais estes livros são os professores de geografia e história, o professor de filosofia usa um livro específico e eu uso um livro da Editora Brasil. (Professora 2).

Em nossa interpretação, as professoras de sociologia supracitadas afirmam, em suas narrativas, que os LDs Moderna Plus não têm “envergadura” embora não especifiquem claramente o que falta nessa coletânea. Além disso, acrescentam que outras opções também não eram boas o suficiente para serem trabalhados com os alunos. A primeira narrativa destaca que os LDs Moderna Plus reproduzem modelos hegemônicos de invisibilização das mulheres.

A resposta da professora 2 mostra que a “colonialidade do poder” se apresenta na produção e na adoção do livro didático em análise, procedimentos sobre os quais não se esclarece como foram realizados, especialmente o da definição desse material, mesmo que tenha havido uma consulta pública entre os professores do ensino Médio das escolas estaduais. Essa adoção sem apresentação dos critérios ou resultados concretos de sua definição, objeto de resistências por número considerável de docentes, mais especificamente da disciplina de Sociologia da Educação Básica.

Para Quijano (2005):

Esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação,(sic) mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável(sic) ainda, que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocêntrica (p. 14).

À pergunta “Como os LDs Moderna Plus discutem as questões de gênero e sexualidades?”, a Professora 1 assim respondeu:

O livro pouco explora as condições relacionadas ao gênero e sexualidade. Buscando excluir o debate de gênero em suas produções, abafando a urgência desse debate para diminuição da cultura de misoginia e das desigualdades de gênero no espaço educacional. Incitam até a possível criminalização da “ideologia de gênero” argumentando-a equivocadamente que esse debate é uma doutrinação para o incentivo a homoafetividade, pornografia, etc. Isso mostra um desserviço pedagógico que reforça uma cultura do conservadorismo, da ignorância, preconceito, discriminação e respeito às diferenças. (Professora 1)

Em nossa interpretação, a professora 1 mostra na resposta acima, que os LDS Moderna Plus excluem, ou seja, não trazem a discussão sobre gênero e sexualidades quando o fazem, abordam apenas questões de gênero. Desconectar esses temas gênero e sexualidades só enfatiza a desigualdade entre homens e mulheres, reproduzindo uma cosmovisão binária. Quando a professora menciona que os LDS são “um desserviço pedagógico”, ela enfatiza tanto a ausência das discussões sobre gênero e sexualidades como estes materiais didáticos terminam por contribuir com uma educação tradicional, colonizadora que reforça as desigualdades de gênero.

Segundo Lugones:

As necessidades cognitivas do capitalismo e a naturalização das identidades, das relações de colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial guiam a produção dessa forma de conhecimento (LUGONES, 2020, p. 10).

Maria Lugones chama a atenção para as contribuições de Aníbal Quijano sobre a intersecção raça e gênero na colonialidade de gênero, porém, ela também mostra o limite desse autor quando este não traz à cena as multiplicidades de mulheres colonizadas e apagadas pelas narrativas e políticas colonizadoras de gênero. Segundo a estudiosa: “Em vez de produzir um rompimento, ele [Quijano] se acomoda no reducionismo da dominação de gênero.” (LUGONES, 2020, p. 67).

Lugones (2020) também apresenta outras abordagens sobre colonialidade de gênero que identificam e problematizam as intersecções de opressão dessa colonialidade, a exemplo de Oyewùmí, que mostra a “inferiorização cognitiva, política e econômica, mas também a inferiorização das “anafêmeas” com respeito ao controle reprodutivo” (LUGONES, 2020, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a pesquisa apresenta a ausência dos objetos de conhecimento gênero e sexualidades nos seis volumes do LD escolhido pelo PNLD 2021. As imagens das mulheres negras, latinas, quando registradas, aparecem apenas nos objetos de conhecimentos de cultura e raramente nos conteúdos sobre emancipação política de países latinos, nos movimentos de resistências que são genericamente abordados, sem consistência e sem referências de intelectuais negras, latinas, indígenas. As imagens nos conteúdos de ciência, conhecimentos tecnológicos, políticos, empreendedorismos são de mulheres brancas que se perdem na hegemonia da representação masculina.

Os volumes do LDs Moderna Plus analisados representam um grande retrocesso na política de produção de livros didáticos no Brasil, embora tenham ganhado, na terceira geração dos LDs, conforme analisado por Maçaira (2021), com maior abertura e densidade didática, conteúdos, imagens, referências bibliográficas e, em nossa percepção, também nas discussões sobre gênero e sexualidades em perspectiva social, cultural, política e interseccional.

Desse modo, percebemos que, nos LDs da Moderna Plus da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ainda reverbera a cosmovisão eurocêntrica de dominação de colonialidade do poder/saber que inferioriza os corpos diferentes do padrão branco, masculino, heteronormativo, cristão, instituído como modelo de beleza, cognição, intelecto, força, capacidade, civilidade em oposição aos outros. E, por estarem fora desse padrão normativo, são silenciados, invisibilizados nas imagens, nas referências, nas atividades dos seis volumes do LD em análise.

Este trabalho apresenta uma possibilidade reflexiva, crítica, problematizadora sobre os LDs Moderna Plus, por sabermos da grande influência pedagógica e de construção de visões de mundo dos materiais didáticos entre os jovens estudantes. Assim, intencionamos a construção de uma educação libertadora pela desconstrução do "sistema de gênero colonial" nas estratégias educacionais significadas e criadas por visões colonizadoras que, infelizmente, ainda nos atravessam.

As duas respostas recebidas de apenas duas professoras de Sociologia da Educação Básica às perguntas enviadas pelo *Google Forms* podem traduzir como as discussões sobre gênero e sexualidades precisam fazer parte da formação continuada de professores, pois o silêncio desses profissionais diz muito sobre o lugar desses conteúdos no ensino de Sociologia na Educação Básica. Fica claro que as

discussões sobre esses objetos de conhecimentos precisam ser baseadas nas epistemologias do feminismo negro/interseccional e decolonial.

A partir desta pesquisa, compreendemos que, além das formações continuadas de professores problematizando a dominação eurocêntrica, devem estar alinhadas a produção dos DS pelos que fazem a educação escolar, a partir das experiências dos sujeitos escolares diversos e plurais. As produções de materiais didáticos devem se dar pela investigação, polemização das desigualdades sociais, balizados pela intersecção entre experiências cotidianas dos sujeitos escolares, os conceitos, as categorias e teorias das ciências sociais e interdisciplinares, no fluxo da construção e reconstrução, com pé na realidade, uma vez que a produção dos LDs por outras pessoas representa, nas escolhas dos conteúdos, das imagens, dos textos, das atividades as camadas interseccionais que incidem sobre os corpos, ou sobre o mesmo corpo.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: a experiência vivida; tradução Sérgio Millet. 5. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; esteves, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas do pnld-2021 e suas relações com a sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Vol.5, nº 2 , p. 89-114. jul./dez.2021. Disponível em: [file:///D:/BKP%20C/BKP/Downloads/7.OS\(AS\)+AUTORES\(AS\)+DOS+LIVROS+DID%C3%81TICOS_vers%C3%A3o_final.pdf](file:///D:/BKP%20C/BKP/Downloads/7.OS(AS)+AUTORES(AS)+DOS+LIVROS+DID%C3%81TICOS_vers%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 12 out. 2023.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,2020.

HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Editora Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In:* HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro:** formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BRLCK, Patrícia Ramos *et al.* MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. edição. São Paulo: Moderna, 2020. Obra em 6 volumes.

OLIVEIRA, Jéssica Cristina Alvaro. Resenha ao livro AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polém, 2019. Vol 06, N. 01 - Jan. - Mar., 2020. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 12 out. 2023.

UCHOA, Antônio Giovanni Figliuolo; GODOI, Christiane Kleinubing. Metodologias Qualitativas de análise de imagens: origem, historicidade, diferentes abordagens e técnicas. **IV congresso Brasileiro de estudos Organizacionais.** Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/233/225>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **As três gerações de livros didáticos no Brasil (1920-2016).** Brasília, v. 34, n. 111, p. 93-111, maio/ago. 2021. Disponível em: escrever o endereço eletrônico e não o título do PDF **As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016).pdf*. Acesso em: 07 nov. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.014

O FEMINISMO E O GRUPO MULHERES DO BRASIL, NA LUTA PELA EQUIDADE DA MULHER

CRISLENE COSTA SANTOS RAZENTE

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIfor – Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Paranavaí - crisrazente@yahoo.com.br.

THAMIRIS DIAS VASCONCELOS

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino: Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar - PPIfor – Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Paranavaí - thadvasconcelos@hotmail.com.

RESUMO

No decorrer dos anos, a mulher vem mostrando que é capaz de transformar sua vida e a vida de toda sua comunidade. Ela não é só símbolo maternal, mas sim de pessoa forte que pode lutar pelos seus objetivos, trabalhar e produzir tanto quanto a força masculina. Sua força e determinação são admiráveis, mas as mulheres precisam mais que admiração para poder exercer sua cidadania de forma plena e justa. Uma vez que as tarefas domésticas, inclusive, as responsabilidades com os filhos são ainda encaradas socialmente como papel feminino, a palavra de ordem para o desenvolvimento da cidadania plena das mulheres é equidade. Analisamos aqui a trajetória da mulher na luta por seus direitos através do movimento feminista no Brasil, e aproveitamos para esmiuçar os projetos, conquistas e a articulação do “Grupo Mulheres do Brasil”¹. Um grupo de mulheres, autodeclarado, político e suprapartidário, que luta por políticas públicas voltadas para a garantia de direitos e a emancipação feminina, a fim de garantir a ascensão da mulher na sociedade. A base teórica que fundamenta o trabalho é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Para o estudo, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema, objetivando uma fundamentação teórica consistente, que busca delinear o papel feminino desde o Brasil Colônia até os dias atuais, trazendo o “Grupo Mulheres do Brasil” como exemplo atual de sororidade e resistência feminina.

Palavras-chaves: Mulher, Feminismo, Política, Brasil.

1 <https://www.grupomulheresdobrasil.org.br/>.

INTRODUÇÃO

O papel social da mulher não pode se restringir apenas as suas funções de dona de casa, mãe e esposa. Ela é muito mais que isso, trata-se de um ser social que tem a capacidade de liderar grupos com sensibilidade e força. Consegue na maioria das vezes ser mais atenta e organizada em mais de uma situação cotidiana. Ou seja, pensa e faz ao mesmo tempo. Com o passar dos anos, e apesar de toda a articulação social misógina e patriarcal a mulher além de conquistar seu espaço com suas lutas e sua resistência, vem mostrando que é necessário ter e manter a equidade entre os gêneros. Não é necessário ganhar mais que os homens, substituí-los, menosprezá-los ou reduzir sua capacidade social, trata-se de ter os mesmos direitos e oportunidades, sem que se preocupe em ter ou não ter mais filhos. Ela tem que poder decidir por aquilo que a faz melhor e mais feliz.

Segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), a média global é de que as mulheres gastam 2,5 vezes mais tempo em serviços domésticos e de cuidado do que os homens. A divisão desigual desse trabalho, que é potencializado com a maternidade, acaba comprometendo o desenvolvimento profissional das mulheres (BRASIL, 2020). Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra que a chegada de um filho pode impactar a vida das mulheres brasileiras quase oito vezes mais do que a dos homens. Na Alemanha Ocidental, o *Gender Pay Gap* (Hiato salarial entre os gêneros) é de 13% para as mulheres que não têm filhos, já para as mães, esse percentual sobe para 62% (*Bertelsmann Stiftung*, 2020). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, no Brasil, mães recebem até 40% menos do que mulheres sem filhos.

Vivemos em uma sociedade patriarcal, e carregamos o peso de desconstruir algo historicamente estabelecido. Em determinados espaços a mulher ainda é vista como alguém que pode menos ou que está a sombra de homens. Ela é constantemente testada em suas habilidades, se inicia um cargo novo, ficam esperando que tropece ou que não consiga realizar qualquer função com êxito. Maria Fernanda Teixeira conselheira de empresas e líder do "Comitê 80 em 8" em seu relato diz:

Aos 17 anos me casei e me emancipei. Fui demitida. O tal banco não gostava que mulheres casassem e engravidassem. Agradeço muito pela oportunidade de ingressar em Tecnologia da Informação e, principalmente, pelas dificuldades, preconceito e machismo que logo cedo mostraram meu propósito de vida: lutar por

equidade de gênero e fazer com que o trajeto das mulheres ao topo de grandes organizações seja justo e sem as grandes dificuldades pelas quais eu passei. Com muita garra e paixão cheguei ao cargo de Presidente/CEO de grandes empresas americanas e globais. E com essa mesma garra e amor que eu o incentivo a promover a importância de termos cada vez mais mulheres no setor de tecnologia. (BRASIL, 2020, p.40)

Os movimentos existentes para melhorar as políticas públicas para as mulheres foram constituídos historicamente pelas necessidades constantes da luta pela equidade, e não igualdade apenas. O feminismo no Brasil embora tenha tido início mais tardiamente causou grande impacto na melhor qualidade de vida e deu voz para a mulher poder lutar pelos seus direitos, não só em sua família, mas em prol de outras comunidades, e nas causas brasileiras. Sendo assim é importante que ela se una com mais mulheres e que tenha sororidade, empatia e respeito por todas as causas. A Head de Finanças e Riscos LATAM da GE Power, Isabela R. Muniz de Oliveira argumenta que:

Diante de perspectivas tão negativas, a sororidade me abriu as portas, o significado de sororidade é a aliança entre mulheres baseada em empatia na busca de um objetivo comum. Foi o que encontrei ao buscar as referências que antes não via. A palavra aqui é empatia, pessoas que se unem para melhorar umas às outras, essa é a cura para ambição solitária: formar laços em prol do objetivo comum. (Brasil, 2020. p.25)

Seguindo, pois, nessa perspectiva, encontramos o grupo “Mulheres do Brasil”. O mesmo foi constituído no dia 09 de abril de 2013, formado, inicialmente, por 40 mulheres de diferentes segmentos. Tem como intuito “engajar a sociedade civil na conquista de melhorias para o país”. O grupo tem como presidente a empresária Luiza Helena Trajano e possui 121.564 participantes no Brasil e no exterior. Trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos, com sede na Cidade e Estado de São Paulo, com tempo indeterminado de funcionamento. Tem escritórios regionais, núcleos em vários lugares do Brasil e em outros países. Conta com projetos em todas as áreas, que visam lutar por causas além das relacionadas ao gênero, mas relacionadas a humanização carcerária, a inserção de refugiados no mercado de trabalho, igualdade racial, entre tantas outras.

O FEMINISMO E A DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER NO BRASIL

O movimento feminista tem seu início marcado na década de 1960 nos Estados Unidos, e teve continuidade em vários países do mundo, principalmente no Ocidente. Tendo como objetivo dar liberdade e equidade as mulheres, foi e continua sendo um dos movimentos mais significativos na luta pelos direitos das mulheres.

O feminismo em seu significado mais amplo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e exploração de grupos de pessoas sobre outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social, econômica, política e ideológica da sociedade. No decorrer do tempo, manifestou-se de formas variadas, todas elas estreitamente dependentes da sociedade em que tiveram origem e da condição histórica da mulher. (TELES, 1999, p.10)

Segundo Pinto (2010), no Brasil, a primeira onda do feminismo também se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto. As sufragetes brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro.

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias. (PINTO, 2010)

As primeiras manifestações do feminismo no Brasil aconteceram durante o Regime Militar no qual mostrava-se desconfiança sobre qualquer política sobre a mulher. Teve semanas de debates nos quais um dos títulos eram: “O papel e o

comportamento da mulher na realidade brasileira”, sendo patrocinados pelo Centro de Informações da ONU. Neste período Terezinha Zerbini lançou o Movimento Feminino pela Anistia, que teve um papel importante na luta pela anistia.

Uma das primeiras feministas no Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta, defendeu a abolição da escravatura, ao lado de propostas como a educação e a emancipação da mulher e a instauração da república. Dedicou-se ao magistério, publicou livros, em 1852 fundou o colégio exclusivo para educação de meninas. (TELES, 1999, p.31)

Ela, assim como outras mulheres daquele período sofreram perseguições por não acreditarem em suas ideias, por ser muito revolucionária. Teve que se exilar fora do País e tornou-se amiga de August Comte.

Na primeira metade do século XIX, houve mulheres que começaram a reivindicar por seu direito a educação. O ensino então proposto (1927) só admitia para as meninas a escola de 1º grau, sendo impossível, portanto, atingir níveis mais altos, abertos aos meninos. O aspecto principal continuava sendo a preparação para as atividades do lar (trabalhos de agulha), em vez de instrução propriamente dita (escrita, leitura e contas) (TELLES, 1999, p.27)

Telles ainda contribui dizendo que o direito ao voto só se tornou realidade para as mulheres depois da revolução de 1930. Esta, embora originada por uma divisão no seio das oligarquias que dominavam o Brasil, teve de reconhecer a necessidade de espaço pleiteado por setores da população antes simplesmente ignorados ou, no caso dos trabalhadores, tratados sempre em caso de polícia. Nesse contexto foi que a luta pelo voto feminino conseguiu resultado positivo, e o voto foi incorporado à Constituição brasileira de 1934, com a ajuda de Carlota Pereira de Queiróz, a primeira constituinte brasileira.

Nas décadas de 1950 e 1960 aconteceram vários movimentos em prol dos direitos das mulheres, entre eles, a assembleia nacional de mulheres, que acontecia em várias cidades do país em prol das manifestações dos direitos femininos. Apesar de contestadas e proibidas pelo governo de Juscelino Kubtschek, o movimento resistiu e formou-se a liga feminina do estado da Guanabara, que continuara com a luta pela defesa da infância, maternidade, ensino, creches e a luta pelos direitos das mulheres do campo.

Graças ao desempenho das mulheres, 1975 tornou-se de fato o marco histórico para o avanço das ideias feministas no Brasil. Sob uma ditadura militar, mas com o apoio da ONU, a mulher brasileira passou, então, a ser protagonista de sua própria história, em que a luta por seus direitos específicos se fundia com questões gerais. (TELLES, 1999, p.85)

O ano de 1975, que foi considerado como o ano internacional da mulher, ficou marcado para as brasileiras devido ao apoio recebido pela ONU, que desempenhou um papel importante na ascensão da mulher na luta política por seus direitos democráticos, proporcionando espaços de discussões, debates e assembleias. Também neste período, se originou o primeiro jornal da mulher, que na sua edição primeira teve apelos para as causas femininas.

A presença das lutas femininas em 1976, a partir do dia 08 de março, data que foi escolhida para o dia internacional da mulher, começara a incomodar, sindicatos, igrejas e partidos, pois em quase todas as reuniões tinha uma mulher com algo a dizer. Foi um período de crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho e conseqüentemente, na luta por uma jornada de trabalho justa.

Segundo Telles (1999), em 1978 aconteceu o primeiro congresso da mulher metalúrgica, em São Bernardo do Campo. Foi um congresso de muitas situações conflitantes, algumas mulheres foram demitidas de suas empresas por denunciarem as situações precárias de seu trabalho e até mesmo por reivindicarem maiores direitos em vários setores. Um fato curioso foi a passeata que as funcionárias da fábrica da *Demillus* fizeram para contestar a prática de revista que acontecia na empresa, onde elas eram obrigadas a ficarem nuas antes de ir embora para conferir se não estavam levando nada. Fora as condições precárias de trabalho a qual eram submetidas.

O primeiro congresso, realizado em 1979, foi o melhor de todos e o que causou maior impacto. Foi melhor porque havia cooperação e entusiasmo entre as mulheres. A opinião pública ficou impressionada com a existência de feministas também no Brasil. Foi organizado majoritariamente por mulheres feministas que se encontravam em importantes entidades. O objetivo era mostrar coisas importantes como: trabalho doméstico, salário mais baixo do que o dos homens [...]. (TELLES, 1999, p.115)

O movimento feminino cresce ainda mais com as mulheres em cargos de liderança, apesar de serem minoria, conseguiram chamar a atenção para suas reivindicações especialmente na década de 1980, onde começa a denunciar a violência

contra a mulher. O fato que ajudou a culminar essa pauta foi a violência de um renomado professor um universitário de São Paulo de classe média e cor branca com sua esposa em casa. Após isso várias mulheres tiveram coragem de denunciar seus companheiros.

Nas eleições de 1982, quando, depois de um longo período de ditadura militar, os governadores voltam a ser eleitos diretamente, os movimentos de mulheres propõem que suas reivindicações sejam incorporadas aos programas dos candidatos democráticos. Destacou-se a questão da violência contra a mulher. Algumas feministas vinculadas ao PMDB, partido que conquistou o governo do Estado de São Paulo, reivindicaram a formação do Conselho Estadual da Condição Feminina, órgão voltado para a questão da mulher. Em 1985 foi criada a delegacia de defesa da mulher. (Telles, 1999, p.135)

Neste período destaca-se o quanto as mulheres estavam conseguindo lutar pelos seus direitos e as causas que mais as afetavam. Questões como a violência contra a mulher apesar de serem comuns, passaram a ter um olhar mais especial sobre elas e seus companheiros, diminuindo significativamente os casos. Assim também foram criados programas e políticas de governo para ajudar na saúde e bem-estar da mulher.

Em se tratando da trajetória da história da mulher e do feminismo no Brasil é possível destacar que mesmo que em diversos momentos os grupos majoritários eram de homens, as mulheres aos poucos foram conquistando espaço e direitos. Desde o período colonial a luta pela igualdade sempre foi grande e árdua, é possível identificar que várias mulheres foram massacradas por ter sororidade e lutar por todas, mas entende-se que isso não foi em vão, as conquistas vieram devido as suas lutas que continuam sendo travadas até hoje. Desde o início da colonização brasileira as mulheres não desistem de se firmar enquanto seres humanos que podem participar efetivamente das questões sociais e políticas existentes.

GRUPO MULHERES DO BRASIL

O Grupo Mulheres do Brasil foi criado em 2013 por 40 mulheres de diferentes segmentos com o intuito de engajar a sociedade civil na conquista de melhorias para o país. Tem como presidente a empresária Luiza Helena Trajano e conta com mais de 96 mil participantes no Brasil e no exterior. O grupo é constituído por mulheres

que tem como objetivo engajar a sociedade civil na defesa dos interesses sociais do país, por meio de ações práticas e efetivas, com soluções para os diversos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, especialmente aqueles relacionados a saúde e educação, políticas públicas em prol da igualdade de gênero e de raça, redução das desigualdades e da violência, do crescimento econômico, da paz, da justiça e de diversas outras ações sociais.

Podem integrar o quadro social, em número ilimitado, pessoas físicas, mulheres, que compartilhem dos objetivos do Grupo Mulheres do Brasil. Para a integração, é preciso que a candidata preencha os documentos necessários, manifestando expressamente sua vontade, documentos estes que serão validados pelo Grupo Mulheres do Brasil, na forma que dispuser seu Conselho Estatutário.

Queremos ser o maior grupo político suprapartidário do país. Somos políticas, sim, mas a nossa única bandeira é a do Brasil. Somos um Grupo suprapartidário, e o nosso partido é o Brasil. Não usamos o nome e nem registros do grupo para benefícios pessoais ou profissionais. Não somos contra os homens. Somos a favor das mulheres. Não reinventamos a roda, nos engajamos em projetos e instituições já existentes. Nossos valores são: Agir com leveza, dar aconchego, ter atitude de ser meu, fazer acontecer. Promover impacto social mensurável, buscar diversidade. Juntas, queremos garantir direitos iguais, trabalho, segurança, educação e saúde de qualidade para todos. (Grupo Mulheres do Brasil, 2023)

De acordo com o site do grupo, eles atuam em todo o Brasil, através de 22 comitês e 156 núcleos. Em números são: 96.210 mulheres, 22 comitês e 156 núcleos.

As mulheres são mais da metade da população brasileira. 104 milhões de mulheres que estudam, trabalham, são mães, filhas, esposas, funcionárias, empresárias, empreendedoras, artesãs, gente que busca conquistar um lugar mais digno e justo na sociedade. Essas mulheres não ficam só esperando mudanças. (Grupo Mulheres do Brasil, 2023)

No núcleo de Curitiba elas tem um programa que foi desenvolvido pelas voluntárias do Comitê de Empreendedorismo, focado em autoconhecimento e capacitação das mulheres, apresentando noções básicas de gestão de negócios. A meta é empoderar empreendedoras. O objetivo do programa, além de formar empreendedoras e formalizar negócios, é empoderar mulheres que não possuem recursos

financeiros para investir em sua capacitação, por meio da troca de conhecimento com outras mulheres. Desde 2018, quando o programa foi idealizado, foram realizadas 4 turmas, impactando mais de 100 mulheres que já empreendem ou buscam saber mais sobre o tema. Empoderar mulheres por meio do empreendedorismo possibilita autonomia financeira e crescimento econômico para nossa sociedade.

Para a efetivação das ações do Grupo Mulheres do Brasil, ele foi organizado nos seguintes comitês:



Todos os comitês são organizados por grupos que são responsáveis em ajudar as mulheres em cada uma de suas necessidades. As associadas do grupo mulheres do brasil são organizadas em comitês de trabalho e em núcleos regionais, visando atingir os objetivos sociais da associação. São liderados por associadas nomeadas pelo conselho estatutário. Funcionam como uma rede de apoio, informação e formação das mulheres. Compartilham suas necessidades e experiências. De acordo com o site do grupo segue os objetivos de cada comitê:

- **60 +:** Tem por objetivo potencializar políticas públicas para melhorar as estratégias de cuidados, moradia e empregabilidade da população de idosos que se encontra mais frágil e vulnerável.

- **SUSTENTABILIDADE:** Tem por objetivo propor ações de redução de impactos ao meio ambiente, promover o bem-estar social com leveza em prol de uma sociedade mais justa.
- **MUNDO DIGITAL:** Tem por objetivo desmistificar a Tecnologia, auxiliando na transformação digital e com um olhar cada vez mais humano, que visa o bem comum para toda a sociedade.
- **ESPORTE:** Tem por objetivo incentivar o protagonismo feminino nos esportes, atuando pela igualdade salarial e profissionalismo em todas as modalidades esportivas. Acreditamos que as práticas do esporte, assim como o cuidado com a saúde e educação, constroem a tríade essencial para a formação de verdadeiros cidadãos.
- **AGRONEGÓCIO:** Tem por objetivo buscar a igualdade de gênero no Agro, o combate à violência contra a Mulher Rural e a Educação com foco em Formação tecnológica.
- **CONEXÃO BAIROS E COMUNIDADES:** Tem por objetivo unir a cidade, criando conexão com a periferia e as regiões menos favorecidas de São Paulo para estimular e projetar ações que nasçam nestes espaços e que possam ser replicadas para outras regiões. Queremos dar visibilidade aos trabalhos e soluções desenvolvidos nas comunidades e estimular o protagonismo das mulheres que delas participam.
- **EXPANSÃO:** É um comitê de apoio que atua na criação de novos polos de atuação do Grupo Mulheres do Brasil dentro e fora do país garantindo a propagação do nosso propósito e valores. Nossa missão é viabilizar o crescimento do grupo e facilitar a implementação em novas localidades, capacitando as líderes para desenvolverem seus núcleos regionais. Atuamos na abertura, e como suporte no desenvolvimento, no lançamento e no dia a dia dos núcleos.
- **COMUNICAÇÃO:** É o comitê de apoio responsável pela comunicação interna e externa do Grupo Mulheres do Brasil, provendo padrões, ações e infraestrutura para facilitar a integração entre comitês temáticos e demais integrantes. Pensamos estrategicamente para definir canais a serem utilizados, formatos e campanhas. Além disso, fazemos a gestão e a preservação da marca, desenvolvendo e monitorando o uso de materiais de comunicação e divulgação.

- **JURÍDICO:** É o comitê de apoio que oferece respaldo para a existência e o bom funcionamento do Grupo Mulheres do Brasil e aos seus demais comitês. Cuidamos da marca, da celebração de contratos, das parcerias, da aprovação das contas e dos alvarás exigidos para as operações de nossos núcleos. Além disso, presta assessoria jurídica para projetos de lei, para os quais eventualmente o Grupo venha a colaborar.
- **VOZES:** Tem por objetivo levar a universidades, escolas e comunidades um projeto de compartilhamento de experiências e estímulo às mulheres. Por meio de uma dupla de palestrantes, é realizado um bate-papo informal, com perguntas e respostas, para abordar temas como educação, aprendizado, comunicação e perseverança. O objetivo é fazer com que jovens mulheres se sintam inspiradas e que os jovens homens respeitem a equidade de gênero e a presença feminina no mercado de trabalho.
- **SAÚDE:** Tem por objetivo atuar em várias frentes pensando no bem-estar físico, emocional e social da população. Desenvolvendo ações ligadas a prevenção do câncer do colo de útero, recuperação da autoestima para pacientes que passaram por mastectomia, acompanhamento psicológico de professores e alunos da rede de escolas públicas, entre outras.
- **POLÍTICAS PÚBLICAS:** Tem por objetivo defender a participação maior da mulher nas esferas de poder. Monitora-se candidaturas e campanhas políticas de mulheres para identificar suas dificuldades, defendendo a reserva de assentos para mulheres no Legislativo e atuando para que os interesses da população sejam contemplados em projetos e votações.
- **MENINAS DO BRASIL:** Tem por objetivo conscientizar jovens mulheres sobre a importância de seu papel na construção de um país mais justo. Em encontros periódicos, meninas entre 15 e 25 anos fazem estudos, leituras, pesquisas e discussões sobre o papel das meninas no Brasil e debatem temas que sejam de interesse feminino, tais como constrangimentos, violência, desafios e anseios.
- **INSERÇÃO DE REFUGIADOS:** Tem por objetivo auxiliar na inclusão dos refugiados na sociedade, de forma que eles reconstruam suas vidas no país. Para tanto, é feita a sensibilização de empresários sobre a contratação desses profissionais, a conexão entre empregadores e ONGs que apoiam esta mão de obra, e colaboração para projetos de revalidação de diplomas e facilitação de ingresso e reingresso nas universidades. É feito

também, a capacitação e preparo cultural sobre as relações de trabalho no Brasil.

- **INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:** Tem por objetivo apoiar e desenvolver programas de políticas públicas inclusivas nos campos da educação, das artes e da cultura em benefício das pessoas com deficiência. Busca-se dar projeção às dificuldades desta parcela da população e, ao mesmo tempo, oferecer soluções para reduzir a desigualdade de oportunidades e a falta de acesso a serviços.
- **IGUALDADE RACIAL:** Tem por objetivo aumentar a presença da mulher negra no mundo corporativo, no poder público e na tomada de decisões que sejam importantes para a sociedade. Para tanto, faz-se recortes raciais e articulações que reduzam as disparidades. Realiza-se a mobilização de líderes de companhias, conexão entre recrutadores com profissionais, articulação de treinamentos e qualificação de mão de obra e exposição do tema da discriminação racial ao centro dos debates.
- **EMPREENDEDORISMO:** Tem por objetivo apoiar o desenvolvimento de pequenas e médias empresas capacitando empresárias para que tenham sucesso em suas ações. Para tanto, o projeto conta com um time de especialistas que dividem suas experiências por meio de palestras, oficinas e reuniões, inspirando as mulheres a desenvolverem suas ideias. É realizado o mapeamento das demandas e dado apoio as iniciativas relacionadas às necessidades apontadas por estes estudos.
- **EDUCAÇÃO:** Tem por objetivo construir as bases para a criação de um sistema educacional público justo, democrático e abrangente. Para tanto, busca-se avaliar as leis, o funcionamento das escolas e as amarras para identificar por que iniciativas bem-sucedidas são casos isolados no Brasil. O projeto busca diálogo frequente com educadores, empresários, técnicos e governantes, e um grupo permanente para impulsionar a educação no país.
- **CULTURA:** Tem por objetivo estimular a disseminação da cultura em suas diversas manifestações tais como literatura, música, história, artes e costumes. Para tanto, busca-se fazer parcerias para estimular e impulsionar diferentes projetos, que vão desde a recuperação de espaços culturais à formação de uma massa crítica de leitores, por meio de clubes de leitura.

- **COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER:** Tem por objetivo sensibilizar a sociedade e os governos sobre as vergonhosas posições que o Brasil ocupa nos rankings mundiais de violência contra a mulher. Faz-se ainda, a capacitação para o atendimento das vítimas nas delegacias das mulheres, conscientização sobre violência doméstica e reabilitação de agressores. Além disso, busca-se influenciar na formulação de políticas de combate à violência e impulsionar iniciativas que solucionem este problema.
- **80 EM 8:** Tem por objetivo reduzir as desigualdades entre homens e mulheres no mundo corporativo. O plano de ação visa a aumentar a participação das mulheres nos altos cargos de direção das empresas, incluindo seus Conselhos de Administração, para que as mulheres participem da tomada de decisões estratégicas e possam colaborar com a sua visão sobre investimentos e negócios.

Em um dos encontros do grupo 80 em 8, foram realizadas algumas discussões sobre o empreendedorismo feminino, segue alguns artigos que foram discutidos na conferência. Um deles é da diretora de pessoas e cultura da Omni Banco e Financeira, Denise Paludet diz:

Não basta olhar apenas para frente, será necessário olhar também para sua trajetória com respeito e amor. Não se esqueça de onde veio, mas sua origem não pode ser o limite para onde você quer ir. O caminho para mais mulheres em cargos de alta liderança e conselhos passa por discussões no ambiente político, social, corporativo e, não menos importante, pelo protagonismo das próprias mulheres em suas carreiras e negócios. Dar direção, posicionar-se estrategicamente e atuar com propósito são ações facilitadas quando sabemos quem somos, do que somos capazes e quais as armadilhas devemos evitar. (BRASIL,2020, p.22)

E Larissa Gomes da *Financial Accounting Advisory Services Manager da EY*:

O relatório anual *Women in the Workplace* elaborado pela *McKinsey e LeanIn.org*, que em 2019 pesquisou 329 empresas e mais de 68.000 funcionários, revelou que metade das mulheres entrevistadas havia sido interrompida durante reuniões e 38% tiveram homens assumindo o crédito por ideias dadas por elas. A maioria de nós, mulheres, tem dificuldade em fazer nossas vozes serem ouvidas não porque não falamos alto o suficiente, mas, muitas vezes, nos sentimos acanhadas em interromper

uma conversa, nos permitimos ser interrompidas, nos desculpamos repetidamente e, quando temos uma ideia, não a lançamos com a confiança necessária, dando espaço para que qualquer homem, presente na reunião, a repita com autoridade. (BRASIL, 2020, p.36)

Marta Gucciardi, sócia da **Strato CI**. Como mulheres líderes tornam-se mentoras, Mentora de Negócios, Especialista em Cultura Organizacional, fala sobre a importância de grupos que são organizados por mulheres, um deles o Mulheres do Brasil.

Sobre mentoria, especificamente, encontramos vários grupos que dedicam-se a empoderar mulheres, especialmente no desenvolvimento profissional e na gestão de negócios. Exemplos dessas ações são o Grupo Mulheres do Brasil e a Rede Mulher Empreendedora, entre inúmeros outros. Mesmo dentro das organizações, a criação de grupos de mentoria para acelerar o desenvolvimento da carreira de mulheres é cada vez mais frequente. (BRASIL, 2020, p.42)

Renata Del Bove, Mulheres no topo, porquê interessa às empresas? Diretora de Gente, Cultura e Sustentabilidade da Cia Hering:

A pesquisa 'Mulheres na Liderança', realizada pelo jornal Valor Econômico, em parceria com a ONG **Women in Leadership in LatinAmerica** (WILL) e com metodologia do Instituto Ipsos aponta que de 2019 para 2020, um maior número de empresas aprimorou práticas de diversidade e transformou ações pontuais em políticas formais e estruturadas. E, essa evolução, além de atender a uma urgência sinalizada pela sociedade, também traz resultados positivos: segundo dados da Consultoria McKinsey, as empresas mais bem posicionadas em diversidade de gênero têm 21% mais chances de ter retornos acima da média do mercado. (BRASIL, 2020. p.49)

Ainda complementa dizendo que pode testemunhar o incentivo feminino para o protagonismo, a riqueza de um trabalho mais colaborativo, inclusive na parceria com líderes homens, e a resiliência e cooperação nas adversidades. Para construir uma empresa mais ética, justa e responsável socialmente, acredita que devem seguir em frente com o foco em equilibrar essa representatividade.

Uma pesquisa do professor Marc Goergen, da **IE Business School**, indicou que a presença de mulheres no conselho: 1. Melhora a reputação da empresa 2. Pode conter a assunção de riscos excessivos por parte

dos homens, moderando o excesso de confiança 3. Diminui a incidência de fraude corporativa 4. Melhora a qualidade dos ganhos 5. Diminui a agressividade fiscal das empresas 6. Demonstra que são mais solidárias e eticamente sensíveis 7. Têm melhor comparecimento às reuniões da diretoria, o que tem um efeito indireto sobre os homens também. 8. São menos propensas a reduzir o tamanho de sua força de trabalho 9. Suas empresas têm uma resposta filantrópica mais significativa às vítimas de desastres naturais. (BRASIL, 2020. p.58)

Tania Maria Villar, Uma breve história, Gerente de Projetos e Processo

É através do encorajamento, aconselhamento, direcionamento e transferência de credibilidade para as suas participantes, e também pela atuação, persuasão, exposição, estratégia e prestígio junto à sociedade que o Comitê 80 em 8 busca a transformação necessária para estabelecer equilíbrio de gênero nos quadros diretivos das organizações. Há um árduo caminho a ser percorrido, mas nós já selamos os nossos cavalos. (BRASIL, 2020, p.60)

O grupo mulheres do Brasil através dos comitês e em conjunto com todos os setores da sociedade, tanto na esfera pública quanto na privada, organiza eventos, reuniões, formações, apoiando o desenvolvimento das mulheres em todo país. Busca com patrocínios das empresas o apoio na execução de projetos que ajudem nas discussões sobre as políticas públicas para as mulheres.

METODOLOGIA

Tendo como referencial teórico o Materialismo histórico-dialético, o trabalho lançou mão da abordagem metodológica denominada pesquisa bibliográfica, e documental, além de ser um estudo de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa é geralmente empregada nos estudos sociais por se tratar de análises de comportamentos, não sendo, portanto, passível de quantificação objetiva. Segundo Gerhardt e Silveira, “[...] os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...]” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.32).

O referencial teórico a partir do Materialismo histórico-dialético foi escolhido para o desenvolvimento do trabalho levando em consideração a determinação das relações históricas e sociais no processo de emancipação feminina. Segundo Gil,

“Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais” (GIL, 2008 p. 22). A luta pelos direitos das mulheres, nesse sentido, é resultado das relações sociais estabelecidas desde a formação da sociedade, e é preciso compreendê-lo para poder intervir.

A escolha pela abordagem metodológica - pesquisa bibliográfica e documental - foi determinada pela necessidade de se fazer a revisão da literatura sobre o tema, e a necessidade de se rever documentos norteadores que deliberam sobre as políticas públicas voltadas as mulheres. Segundo Gil, “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008 p. 50). Enquanto o que diferencia a pesquisa bibliográfica da documental, segundo o mesmo autor, é a natureza das fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas que as mulheres vêm cada vez mais conquistando seu espaço por meio de muita luta e engajamento. É nítido que sempre foi uma luta árdua que exigiu e exige muita dedicação. Não foram as vozes masculinas que as encorajaram, mas foram elas que deram-se as mãos e uniram suas forças para lutar pelos seus direitos. O que elas querem é poder dialogar ao invés de apenas concordar ou escutar as opiniões do sexo oposto, e hoje, ainda que aos poucos, suas vozes já podem ser ouvidas ecoando em uma sociedade machista.

Podemos observar que na constituição histórica do feminismo, o grande objetivo não estava em ser maior ou superior aos homens, mas sim ter os mesmos direitos e oportunidades, e estas conquistas vêm sendo possíveis graças a articulação e união entre o gênero. A sororidade tem sua forma prática concretizada em grupos de mulheres que não só pretendem chegar ao topo, mas que fazem questão de levar outras mulheres consigo. Os movimentos sociais e os grupos formados por mulheres que conseguiram se destacar na sociedade, geram engajamento, esperança e articulação para que a luta pela equidade da mulher não se esvaia. Sendo um exemplo de parcerias, formação, engajamento, educação e conhecimento, o Grupo Mulheres do Brasil foi estruturado e organizado para que todas as mulheres da sociedade brasileira tivessem voz e pudessem ocupar cadeiras que lhes garantissem emancipação.

É inegável a organização que o grupo Mulheres do Brasil tem para com todos os setores sociais. Seus comitês regionais conseguem atingir muitas mulheres que não tem acesso ao conhecimento e as informações sobre seus direitos e deveres. Além da inserção delas em grupos que as fortalecem em suas áreas, contam com um time de grandes mulheres empresárias que estimulam e inspiram cada uma em seus objetivos. A mulher do século XXI não apenas cuida de sua família, sua casa e de seus interesses pessoais, ela é voz ativa em suas comunidades, ela lidera, ela acolhe, ela honra a luta das que vieram antes, das que lutaram antes, das que acreditaram antes.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Convênio Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, Secretaria Especial de Política para as Mulheres – SPM. UnB, Brasília, Janeiro, 2005.

BRASIL, M. **Como? Reflexões e caminhos das participantes do Comitê 80 em 8 para enfrentar os desafios de equidade de gênero nas posições de alta liderança e conselhos de administração**. Ed Leader. São Paulo. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/arquivo1planonacionaldepoliticaspараasmulheres.pdf>.

Grupo Mulheres do Brasil. Disponível em: <https://www.grupomulheresdobrasil.org.br/>.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. **Diferença do rendimento do trabalho de mulheres e homens nos grupos ocupacionais**. 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/694dba51d3592761fcbf9e1a55d157d9.pdf.

PINTO, C. & MORITZ, M. L. **A tímida presença da mulher na política brasileira: eleições municipais em Porto Alegre (2008)**. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1610/1416>.

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas-1/arquivo2IIPNPM.pdf>.

TELES, M, A, A. **Breve História do Feminismo no Brasil**. Ed Brasiliense. São Paulo.1999.

VIOTTI, M. L. R. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher** - Pequim, 1995. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.015

PARA (RE)LER OS CONTOS DE FADAS: CRÍTICA FEMINISTA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE AUTORIA FEMININA

IASMIN DA SILVA BRITTO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, iasminbrittoprof@gmail.com;

ADRIANA MARIA DE ABREU BARBOSA

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, professora titular da Cadeira de Teoria da Literatura no Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, amabarbosa@uesb.edu.br.

RESUMO

Este trabalho insere-se em uma linha de pesquisa da Crítica Feminista que tem buscado revisitar os contos de fadas tradicionais a fim de que sejam feitas análises críticas dos padrões de construção das personagens femininas dessas histórias a partir da compreensão de que é latente a necessidade de reescrita, uma vez que esses padrões perpetuam arquétipos patriarcais acerca do ser mulher. Para tanto, optamos pela escolha de um *corpus* teórico escrito por mulheres visando que as problemáticas sobre a construção das personagens femininas e a noção de mulher sejam ancoradas em pressupostos cunhados por autoras que se baseiam na Crítica Feminista, como Scott (1986), Beauvoir (2016) e Xavier (1998). Debruçamo-nos, portanto, não só em obras da teoria crítica feminista que nos explicam quais são esses arquétipos patriarcais presentes nos contos de fadas tradicionais e como eles se estruturam, como também na produção de Maria Cristina Martins (2015) acerca dos revisionismos feministas e como se apresentam os novos contos de fadas. Além disso, para embasar teoricamente a discussão a respeito do papel da literatura, utilizamos os estudos de Zilberman (1985) e Coelho (2012) com o propósito de tornar clara a influência que padrões patriarcais perpetuados nas histórias tradicionais têm para a construção da consciência de mundo de crianças e adolescentes que consomem a literatura infantil e juvenil.

Palavras-chave: Crítica Feminista, Revisionismos, Literatura Infantil e Juvenil.

INTRODUÇÃO

O Feminismo enquanto movimento político conquistou inúmeros direitos, considerando os anseios das mulheres e suas lutas específicas em cada época. Justamente por conta disso, devemos considerar o feminismo como “feminismos”, no plural, tendo em vista que o movimento assume diferentes formas a depender do discurso que defende e, sobretudo, das mulheres pelas quais pretende lutar. Nos idos de 1950, por exemplo, as discussões suscitadas por grande parte das participantes do Movimento Feminista giravam em torno de questões que não alcançavam todas as mulheres, como a luta pelo direito ao trabalho fora de casa que, para as mulheres brancas e de classe média, significava um direito crucial para o estabelecimento da igualdade social, ao passo que para as mulheres negras e periféricas o trabalho sempre foi uma questão de sobrevivência, tendo sido, inclusive, uma obrigação, à época da escravidão.

Este ponto de reflexão acerca do feminismo é importante e determinante para a discussão que será construída neste trabalho, a fim de que compreendamos os vários debates presentes neste movimento que tanto tem alcançado as mulheres durante décadas, assumindo diversas facetas para contextualizar e embasar as discussões em voga em cada período histórico para cada nova mulher que surge. Por considerar a multiplicidade de mulheres que precisam ser alcançadas pelas conquistas feministas, o Movimento ramifica algumas reivindicações, específicas para cada mulher, a partir da reivindicação central: igualdade de direito para as mulheres e uma vida digna. Ademais, para além das lutas feministas no campo prático da política, da militância e do movimento social em prol de direitos para as mulheres, o feminismo também entra na seara das discussões teórico-críticas, as quais pretendem perscrutar, dentro da Academia, sobretudo, teorias críticas e métodos analíticos que considerem as questões das mulheres e as suas vivências como pontos cruciais para uma leitura crítica do mundo e, portanto, para a mudança social. A este movimento teórico-crítico de bases feministas, nomeamos Crítica Feminista.

Dentre os objetos de análise da Crítica Feminista, temos a literatura. Relacionada às produções literárias, a teoria crítica feminista discute, principalmente, de que maneiras a literatura enquanto produto consumido pelos indivíduos interfere nas considerações sociais acerca do ser mulher, isto é, que tipos de opiniões sobre as mulheres tem sido disseminados no contexto literário e de quais formas essa disseminação influencia a sociedade. Para as obras literárias canônicas

cujas construções das figuras femininas são ancoradas em pressupostos patriarcais e preconceituosos, reforçando, por exemplo, estereótipos de gêneros – como é o caso dos contos de fadas tradicionais – a crítica feminista propõe um revisionismo feminista, ou seja, uma releitura dessas obras, com a estruturação de um novo enredo que faça referência à produção tradicional, mas com modificações fundamentais para que possam ser visualizadas as críticas às imposições patriarcais sobre a mulher, bem como a fim de que a figura feminina seja valorizada em suas muitas versões.

O objetivo deste trabalho, portanto, é discorrer acerca da crítica feminista e das discussões propostas por ela para o âmbito literário, bem como evidenciar o que é o revisionismo feminista, como ele pode ser feito nas produções literárias e como esse revisionismo nos permite ler os contos de fadas tradicionais sob uma nova lente: teórica, crítica e com embasamento para questionarmos todas as noções patriarcais que tem sido disseminadas e reforçadas pelas produções canônicas e tradicionais. Em suma, pretendemos destacar a importância da crítica feminista e dos revisionismos para as produções literárias.

METODOLOGIA

Como metodologia para este trabalho, optamos pela revisão bibliográfica, que nos permite visualizar um panorama geral das produções científicas e pesquisas relacionadas ao assunto proposto de modo que obtemos mais conteúdo teórico. Além disso, a utilização desse tipo de metodologia é crucial para esta pesquisa porque nos permitirá conceituar determinadas noções caras à discussão que estamos propondo a partir de produções teóricas pertinentes.

Para tanto, discorreremos acerca da crítica feminista e dos conceitos fundamentais que ela cunhou para a discussão da literatura sob as lentes feministas, bem como a respeito da função da literatura infantil e juvenil e dos pressupostos patriarcais sobre a mulher que estão incutidos nos contos de fadas tradicionais canonizados. Para realizarmos tudo isso, a crítica feminista e as suas conceituações são essenciais, uma vez que ela permite que nos desloquemos do ponto de vista canonizado (tradicional) para olharmos e analisarmos as produções literárias (e artísticas, de modo geral) sob uma nova lente: a perspectiva feminista.

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria feminista se desenvolve de maneira relacionada com o feminismo enquanto movimento social e político. No concerne às definições de cada um, a teoria feminista define-se como uma perspectiva centrada na produção de conhecimento teórico e científico sobre os assuntos que atravessem as mulheres e sua condição na sociedade, ao passo que o feminismo enquanto movimento centra-se na prática feminista. Embora haja essa diferenciação nos conceitos – importante para que compreendamos a crítica feminista e suas funções –, teoria e prática feministas andam juntas, tendo em vista que ambas objetivam o mesmo fim: a valorização da mulher enquanto sujeito social e a superação dos preceitos patriarcais institucionalizados na sociedade.

Para Elódia Xavier (1998), o feminismo, considerando o gênero em suas análises, permite que novas leituras de mundo sejam feitas, diversa da leitura padronizada pelo olhar patriarcal. A ótica feminista, neste caso, torna possível a visualização e a compreensão das muitas “roupagens patriarcais” presentes na construção das sociedades, o que não é possível ocorrer quando nossas visões estão “anestesiadas” pela cultura patriarcal.

Nesta mesma perspectiva de instauração de novas possibilidades de visões de mundo, Joan Scott (1995), ao discorrer sobre as análises baseadas no gênero, reitera que essa metodologia nos permite enxergar de que modos os papéis e os simbolismos sexuais se articulam nas várias esferas sociais. Nessa lógica, as pesquisas ancoradas na teoria feminista, que têm o gênero enquanto uma categoria analítica, buscam evidenciar como as configurações de gênero foram estruturadas historicamente e de que maneiras elas agem na sociedade. Reafirmando a importância desse tipo de pesquisa feminista, Adriana Maria de Abreu Barbosa (2020) afirma que

uma leitura feminista é de grane importância para as relações de gênero no contexto do patriarcalismo e do machismo pungentemente marcados nas esferas sociais (BARBOSA, 2020, p. 34).

Para Maria Cristina Martins (2015), as pesquisadoras contemporâneas têm se interessado, particularmente, pelos estudos feministas dos contos de fadas tradicionais. Segundo a autora, o interesse das estudiosas feministas se pauta em confrontar as “noções distorcidas ou tendenciosas de gêneros sexuais” que estão

presentes nos contos de fadas tradicionais. Esse confronto, por sua vez, ocorre por meio da releitura dessas histórias consagradas pela tradição “a partir de perspectivas até então inusitadas” (MARTINS, 2015). Tais “perspectivas até então inusitadas” são justamente aquelas que consideram o gênero enquanto uma categoria útil de análise, assim como expôs Scott (1995), uma vez que essas releituras abrem portas para o surgimento de novas interpretações das histórias tradicionais, mudando a lupa analítica tradicional para uma que contesta os estereótipos de gênero que são reforçados pelos contos de fadas tradicionais, bem como subverte a conceituação patriarcal de identidade feminina.

Em uma perspectiva crítica feminista, “o termo revisão é tomado em seu sentido de uma nova leitura de textos consagrados que promove alterações, em função de se ter repensado, reconsiderado ou reavaliado os mesmos” (MARTINS, 2015, p. 38-39). Nesse sentido, o revisionismo feminista busca reler os contos de fadas tradicionais para “desmantelar convenções literárias de forma a permitir que essas histórias possam ser reavaliadas a partir de uma nova direção crítica” (MARTINS, 2015, p. 38), isto é, a partir dos vieses analíticos da crítica feminista.

Ao reler os contos de fadas,

Os textos revisionistas transgridem e subvertem as narrativas tradicionais e contestam significados cristalizados nas histórias de tal modo que, embora o reconhecimento das fontes seja não somente possível, como também desejável, cria-se um distanciamento crítico em relação aos textos originais, expondo, entre outras coisas, o caráter sexista e misógino de muitas dessas histórias (MARTINS, 2015, p. 40).

Para compreendermos realmente como o caráter sexista e misógino e os estereótipos de gênero agem nos enredos dos contos de fadas tradicionais, é preciso que antes visualizemos o contexto de surgimento e institucionalização dessas histórias como produções canônicas e mundialmente conhecidas. Por terem surgido na tradição oral, há grandes dificuldade em traçar uma “genealogia dos contos de fadas desde os seus primórdios” (MARTINS, 2015, p. 20). A princípio, essas histórias eram criadas e repassadas por meio da tradição oral e destinadas ao público adulto, nada tendo a ver com o mundo infantil, tendo em vista que os enredos possuíam violência, conotação erótica e sexual.

Nessa lógica, as relações entre contos de fadas e literatura, especificamente literatura infantil e juvenil, só começaram a ser estabelecidas com as compilações dessas histórias, que foram realizadas por autores como Chales Perrault e

os irmãos Grimm. Considerando que os contos de fadas são originados da tradição oral, quando ocorrem as compilações dessas histórias para a escrita, inúmeras transformações são feitas nos enredos, pois adaptações precisaram ser feitas para que as histórias coubessem nesse formato de literatura e, sobretudo, a fim de que as produções estivessem de acordo com os interesses da sociedade da época

No caso de Perrault, as histórias foram adaptadas para que servissem de instrumento de transmissão de valores e atitudes caros à burguesia francesa. Nesse sentido, os contos de fadas perderam as características eróticas e satíricas para comportarem lições de morais e “expectativas de comportamentos masculinos e femininos, definidos dentro de moldes nitidamente patriarcais” (MARTINS, 2015, p. 22). Por sua vez, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, em suas versões dos contos de fadas, também retiraram das histórias todos os caracteres sexuais e eróticos, pois não eram características que agradavam à comunidade alemã. No lugar de tais características, os irmãos Grimm embebeceram as histórias com expressões e referências cristãs, moldando os contos de fadas de acordo com os seus posicionamentos, tendo em vista que eram muito religiosos.

Nesse sentido, embora as versões de Perrault e dos irmãos Grimm sejam diferentes, compiladas em épocas e locais diversos, não há nenhum tipo de mudança fundamental relacionada às estruturas patriarcais dos enredos. Ambas as versões modificaram as características originais dos contos de fadas, provenientes da tradição oral, e mantiveram nos textos, cada uma ao seu modo, a ideologia patriarcal, segundo os próprios interesses e visões de mundo dos autores.

Parece-nos conveniente, portanto, que, se as versões dos contos de fadas infantis, na literatura escrita, foram estruturadas por escritores homens que almejavam seguir seus próprios interesses e aspirações, então, esses enredos foram utilizados como meio de transmissão de valores e, sobretudo, de manutenção da ordem patriarcal vigente. Para realizar essa disseminação ideológica de bases patriarcais, os autores embutiram em suas personagens características físicas e comportamentais que sugerem a naturalização de estereótipos sexuais que não só foram divulgadas amplamente, como também foram cristalizadas no imaginário social.

Nelly Novaes Coelho (2012) observa, em seu estudo sobre os mitos, símbolos e arquétipos presentes nos contos de fadas, que o dinamarquês Hans Christian Andersen, em suas versões das histórias clássicas, entre 1835 e 1877, pontuou sobre a necessidade de luta de classe – na obra “A Pastora e o Limpador de Chaminés”,

por exemplo –, mas não houve nenhum tipo de criticidade relacionada ao gênero. Ao contrário, os contos de Andersen têm como característica comuns

A valorização da obediência, da pureza, da modéstia, da paciência, do recato, da submissão, da religiosidade como virtudes básicas da mulher (patente em todos os contos, confirmando o ideal feminino consagrado pela tradição: pura/impura, bruxa/fada; mãe/madrasta...) (COELHO, 2012, p. 32)

Nesse sentido, podemos perceber que as compilações dos contos de fadas tradicionais, de Perrault a Andersen, na Modernidade, foram construídas visando, unicamente, aos interesses dos próprios autores. Considerando que são autores homens – e por isso os contos de fadas são hoje considerados como obras canônicas –, todos os estereótipos sexuais e de gênero presentes em suas obras agem para a manutenção da ordem patriarcal da qual participam e se beneficiam historicamente. Assim, os enredos e as personagens são construídas segundo a visão patriarcal, o que não dá voz às mulheres e estabelece para elas padrões de ser e estar no mundo inconcebíveis.

Os contos de fadas, portanto, apesar de serem histórias canônicas e conhecidas por pessoas em todo o mundo, têm passado por um momento de análise minuciosa relacionada aos ideais que perpetua, graças, sobretudo, à crítica feminista. Assim,

apesar de essas histórias, em suas diferentes manifestações, serem muitas vezes celebradas como repositório de sabedoria feminina, elas também têm sido criticadas como inerentemente sexistas, sobretudo por disseminarem estereótipos sexuais. Por meio dos contos de fadas, um grande número de pessoas pode ter entrado em contato com certos padrões de comportamento que carregam um significado social profundo (MARTINS, 2015, p. 30).

Como exemplos claros desses estereótipos sexuais e de gênero, podemos citar que os papéis de cada personagem (masculino e feminino) são extremamente marcados nos enredos, de modo que a personagem feminina não possui espaço para ocupar lugares ou desempenhar características que são unicamente destinados aos personagens masculinos. Nos contos de fadas tradicionais, aos personagens masculinos são destinadas características como esperteza, coragem, curiosidade, capacidade de resolução de problemas com criatividade, entre outros;

ao passo que às personagens femininas são deliberados atributos de passividade, incompletude e medo. Quando a personagem feminina tem traços que se assemelham aos dos personagens masculinos, como a capacidade de resolução de problemas, uma personalidade ativa e dinâmica, naturalmente, ela é descrita como vilã: bruxas, madrastas ou feiticeiras.

A vilania, que nos contos de fadas tradicionais é uma característica pertencente em sua grande parte à mulher, embute o discurso de que, se a mulher não possui o perfil de passividade que lhe foi destinado, então ela é uma pessoa má. Assim, as vilãs

Atuam, reagem, assumem papéis ativos nas histórias, aos quais é atribuído um valor extremamente negativo, o que revela bem o caráter misógino desse discurso que tende a apresentar criatividade, ação e poder como traços indesejáveis nas mulheres. Assim concebidas, heroínas e vilãs parecem representar respectivamente a própria personificação do bem e do mal, numa batalha violenta, que desemboca no tradicional final feliz, no qual se presume a destruição ou superação completa dos elementos antagônicos, negativos (MARTINS, 2015, p. 31-32).

Com isso, os contos de fadas passam a mensagem de que, caso a mulher não possua as características instituídas a elas, ser considerada como a vilã é a única alternativa. Além disso, essa vilania e toda a curiosidade presente nela são violentamente reprimidas. A curiosidade feminina, nessas histórias, não possui espaço para existir, devendo ser castigada; apenas aos homens essa característica ativa é permitida.

Ruth Silviano Brandão, ao estudar sobre “A mulher escrita”, isto é, como a mulher é escrita e representada na literatura, esclarece-nos que

A personagem feminina, construída e produzida no registro do masculino, não coincide com a mulher. Não é sua réplica fiel, como muitas vezes crê o leitor ingênuo. É, antes, produto de um sonho alheio e aí ela circula nesse espaço privilegiado que a ficção torna possível (BRANDÃO, 2004, p. 11)

As ideias de Brandão corroboram com o que objetiva a crítica feminista, a qual evidencia que deve haver uma revisão das histórias tradicionais, possibilitando uma nova leitura a partir da construção de personagens com características diferentes e que subvertem tudo o que a tradição patriarcal cunhou para a mulher como

um padrão a ser seguido para que seja considerada realmente mulher. Ainda sobre a construção das mulheres na literatura produzida por autores homens, a autora pontua que

a figura feminina é fina voz retirada de um registro masculino e se constrói de forma similar à do ventríloquo e seu boneco: confusão de vozes, perversa construção enganosa, como fantasma consciente ou inconsciente, nos tortuosos caminhos do desejo que se mimetizam ou reduplicam nas linhas do texto (BRANDÃO, 2004, p. 16).

Com esses esclarecimentos, percebemos a clara importância dos revisionismos feministas para a construção de uma sociedade equânime, que considere a mulher em suas muitas particularidades e não delimite a ela, por meio das personagens femininas, estereótipos de gênero a fim de que a ordem social patriarcal seja mantida e continue sendo cristalizada por meio de uma literatura tradicional e canônica. Assim, os métodos de análises e de criticidade que a teoria feminista dispõe para nós são pertinentes e eficazes na construção de uma literatura que permita a ascensão de uma visão de mundo diferente daquela produzida por homens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as discussões sobre os discursos por trás da construção das personagens femininas nos contos de fadas tradicionais, a crítica feminista possibilitou que um novo tipo de histórias fosse construído. A partir do revisionismo desses enredos tradicionais, as feministas começaram a produzir obras que são consideradas “contos de fadas contemporâneos”, agora com personagens femininas que se deslocam do ideal patriarcal, possuindo, portanto, características que denotam esperteza, autenticidade, inteligência e que, de fato, são heroínas de suas histórias.

Para justificar essa necessidade, podemos dispor das palavras de Simone de Beauvoir (2016) de que a mulher não nasce mulher, mas torna-se. Nessa lógica, o sujeito mulher é construído socialmente e a literatura interfere neste processo, assim como toda produção artística ou ação no mundo, uma vez que a escrita também possui discursos a serem disseminados a fim de que uma ordem social seja reforçada ou superada. No caso dos objetivos da crítica feminista, por meio dos revisionismos dos contos de fadas, pretende-se tornar possível que uma mulher se torne tudo o que ela imagine ser, sem seguir os padrões estabelecidos pela ordem patriarcal.

Esse movimento revisionista já está ocorrendo com bastante eficácia. Ana Maria Machado, por exemplo, na obra "A Princesa que Escolhia", conta a história de uma princesa muito boazinha, obediente e amável, que fazia tudo o que lhe era solicitado mas que, em um dia, decidiu impor-se e falar "não" ao seu pai, o rei. Nesta história, Machado (2002) subverte completamente o atributo patriarcal dos contos de fadas tradicionais que institui às princesas a passividade e a falta de coragem para enfrentar ordens superiores, sobretudo as do seu próprio pai, personificação do poderio patriarcal sobre as mulheres. Nesta narrativa, a autora não só mostra às meninas que é possível ser assertiva e dizer não para o que não concorda, como também que é preciso ter coragem para enfrentar as consequências com dignidade e, sobretudo, buscar o conhecimento sobre as coisas do mundo. Em uma só história, Machado passeia por vários padrões comportamentais pré-estabelecidos pelo patriarcado e desconstrói todos eles, afirmando, inclusive, que a princesa pode decidir não se casar.

Esse tipo de novo conto de fadas dissemina um discurso totalmente avesso ao que os contos de fadas tradicionais têm instituído por séculos na sociedade. Com as novas lúpas da crítica feminista, a leitura crítica do mundo tornou-se essencial para construção de meninas e mulheres cientes de suas personalidades e conscientes de que inteligência, espírito de liderança e coragem são atributos totalmente possíveis a elas, sem padronização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, percebemos a importância que o feminismo tem para a construção de um senso crítico e de uma visão de mundo capazes de enxergar as várias maneiras de ação do patriarcado, mesmo as mais sutis. Os contos de fadas, por serem histórias conhecidas pelos indivíduos desde que são crianças, situadas em um universo mágico e fantasioso, conseguiram, por muito tempo, embutir as noções patriarcais sem que houve crítica sobre os posicionamentos que as personagens ocupam nos enredos e, conseqüentemente, acerca dos discursos que esses posicionamentos reiteram na sociedade.

Com a emergência do Movimento Feminista e do feminismo como crítica da cultura, que produz teoria e pensa sobre todos os âmbitos e produções sociais, tornou-se possível que uma nova maneira de discussão da sociedade fosse estruturada e disseminada. Esses estudos, portanto, permite-nos olhar para produções

literárias e questionar os discursos patriarcais que porventura estejam presentes nelas, o que possibilitará, no futuro, a instituição de uma sociedade que não aceita posicionamentos sexistas sobre as mulheres, tampouco corrobora com os estereótipos de gênero que vem sendo cristalizados desde os contos de fadas tradicionais. Os revisionismos feministas, portanto, lançam luz a uma nova ordem social que emerge e discute o mundo sob uma perspectiva libertadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Adriana Maria de Abreu (Ed.). **Para ler Ana Maria Machado: uma perspectiva feminista**. Edições UESB, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRANCO, Lúcia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Lamparina Editora, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: Símbolos, mitos, arquétipos aquétipos**. Editora. Paulinas, 2012.

MACHADO, Ana Maria; MASSARANI, Mariana. **A princesa que escolhia**. Editora Objetiva, 2012.

MARTINS, Maria Cristina. **(Re) Escrituras: Gênero e o revisionismo dos contos de fadas**. Paco Editorial, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & realidade, v. 20, n. 2, 1995.

XAVIER, Elódia. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Editora Rosa DOS Tempos, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, v. 2, n. 4, p. 98-102, 1985.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.016

PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

AZURE FLORA

Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

GABRIELLE LUZ BRASIL SILVA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, gabriellebrs1@gmail.com;

RESUMO

É percebido o avanço das narrativas discursivas sobre gênero nas escolas devido às diversas violências experimentadas dentro e fora desse espaço. Entendemos que esta questão pode ser superada com o auxílio exponencial das redes digitais a partir do resgate epistemológico de novas estratégias que reestruturem as bases sociais de classe, raça e gênero e acelerem o acesso de educadores e estudantes a produções científicas que possibilitem a transformação do ensino. Este artigo propõe uma análise crítica acerca do desenvolvimento da diversidade por meio das redes digitais e discute quais os impactos destes nos ambientes escolares. O texto também contempla o crescimento da comunidade LGBTQIANP+, qual a influência das redes sociais neste processo e como o currículo pode adaptar-se a essa nova realidade.

Palavras-chave: Escola; gênero; redes digitais; currículo; LGBTQIANP+.

INTRODUÇÃO

Como sou infeliz
no meu descaminho
diz que estou sozinho
e sem saber de mim
(Desalento, Chico Buarque)

A interação social é um dos movimentos mais importantes para a construção do conhecimento. Porém, o não se enxergar enquanto pertencente ao espaço faz com que muitas pessoas se sintam excluídas não só de um determinado grupo, mas também da sociedade de forma geral, visto que para muitas crianças e jovens, a escola é o único espaço de troca com outras pessoas que não sejam seus familiares. Chico Buarque na música “Desalento” traz o conceito de “descaminho”, ou seja, um caminho contrário do esperado, onde o sujeito se enxerga infeliz, sozinho e longe do seu “eu”, assim trazendo uma abordagem social e emocional.

No contexto atual, existem diferentes discussões sobre as questões de gênero dentro e fora do espaço escolar. Com o advento da internet, o processo de comunicação vem ocorrendo de forma cada vez mais rápida e atingindo diferentes camadas da sociedade. Logo, o controle das informações, dentro desse cenário de aceleração torna-se inviável.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a importância de uma educação problematizadora, especialmente no contexto educacional brasileiro, onde a violência sexual infantil e as opressões relacionadas a gênero, raça e orientação sexual persistem. Tal análise considera a intersecção entre questões de identidade, o papel da cibercultura na amplificação dessas discussões e a contribuição das tecnologias digitais para a educação crítica.

Tendo em vista a necessidade de uma preparação cidadã dos alunos e alunas para além de trocas conteudistas, surge a necessidade de trazer os diferentes assuntos que permeiam tal temática para a proposta curricular das instituições escolares. Assim, propondo discussões e reflexões que possam desenvolver uma análise crítica, afastando-os de um pseudo conservadorismo que está diretamente ligado às questões de poder e o cerceamento de direitos.

A partir de um olhar crítico sobre o sistema educacional, o texto enfatiza a importância de ressignificar o papel da escola na construção da cidadania, indo

além das abordagens tradicionais e autoritárias. A obra de Paulo Freire é destacada ao longo do texto, visando trazer reflexões sobre um ensino que transcende a mera transmissão de conteúdo, propondo uma educação libertadora e problematizadora. Freire também salienta a necessidade de compreender a diversidade cultural, étnica e de classe, impulsionando a reflexão sobre as práticas educativas.

Partindo da perspectiva que os estudantes contemporâneos são nativos digitais, surge a necessidade de um debate sobre os usos e desusos das tecnologias digitais como ferramenta de ensino. Isso ocorre, pois além do fato dos professores utilizarem ou não os dispositivos digitais em suas aulas, os estudantes seguem aprendendo, de diferentes formas, novos conteúdos e ideias dentro do ciberespaço.

Logo, a escola precisa permear a importância de um olhar crítico e atento para as informações que os atravessam no digital em rede. Ou seja, auxiliar na construção de um sujeito que possa analisar as ideias sem tê-las como verdades absolutas. Para isso, o modelo de sala de aula também precisa mudar, trazendo a importância da colaboração, dos diferentes olhares, perspectivas e contextos em debates diversos. Tal movimentação visa alertar sobre a necessidade de uma abordagem reflexiva que não se limite à superficialidade das ideias transmitidas dentro e fora das redes sociais.

O presente trabalho possui como metodologia de pesquisa um estudo bibliográfico, onde foram analisados cerca de 60 textos, dentre eles, revistas, artigos, monografias e dissertações sobre a temática.

Sendo assim, visando atender tal perspectiva, primeiramente foram realizados 4 etapas:

1. Identificação das fontes bibliográficas, coleta, criação do banco de dados no software End.Note.X7, análise da coleta, extração das pesquisas fora de contexto, seleção dos trabalhos com maior ligação com as questões propostas para o estudo e definição dos artigos considerados ponto-chave, a partir da leitura dos seus resumos para a presente pesquisa;
2. Análise dos textos selecionados através do mapa conceitual e aprofundamento dos principais conceitos abordados ao longo dos materiais;
3. Escrita do trabalho através dos resultados dos processos citados anteriormente.

Tais levantamentos elucidaram a presente pesquisa acerca das discussões sobre gênero na educação, onde pôde-se observar os desafios na proposta de uma educação problematizadora, mesmo com os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, tendo em vista as complexidades e possibilidades causadas pela cibercultura.

Assim, trazendo a importância de uma educação que seja de fato para todos, por meio de uma escuta e olhar sensível para os diferentes contextos e particularidades dos sujeitos que ali estão, pois é por meio de uma proposta multicultural que ocorre a construção e aprofundamento de conhecimentos não superficiais.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica. Tal escolha é justificada, pois de acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica fornece as bases necessárias para o conhecimento do assunto pesquisado, como e a partir de que perspectivas o assunto em questão foi apresentado nas contribuições científicas. Logo, surge a necessidade de que haja um planejamento sistemático da pesquisa "compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação" (Boccato, 2006, p. 266).

Segundo Moreira (2012) mapas conceituais foram desenvolvidos para promover a aprendizagem significativa. O autor ressalta ainda que na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiossincrático da significação (MOREIRA, 2012, p.06).

A construção do mapa conceitual foi desenvolvida em:

1. Referência bibliográfica – a referência do texto que está sendo mapeado, visando sua identificação a facilitação para construção do material referencial da pesquisa;
2. Conceito de gênero- visando compreender o que os diferentes pesquisadores compreendem enquanto gênero dentro do âmbito educacional;
3. Contribuição/impactos das tecnologias na educação – essa categoria foi criada buscando trazer diferentes concepções dos autores sobre como

eles enxergam as contribuições ou impactos dos dispositivos digitais nos debates sobre gênero

4. Citações diretas – essa parte do mapa conceitual, visa pontuar trechos das pesquisas que possam trazer informações ou conceitos diversos que sejam interessantes para o tema da pesquisa que está sendo desenvolvida.
5. Identificação dos pesquisadores – por último, mas não menos importante, a identificação de quem desenvolve o mapa conceitual é fundamental, pois como foi dito anteriormente cada mapa é construído através das perspectivas e olhar de quem o elabora.

Sendo assim, pode-se perceber que o mapa conceitual é uma metodologia de estudo que auxilia no desenvolvimento de uma análise, buscando aprofundar aquilo que é abordado. Além disso, um fator importante de sua criação é poder revisar de uma forma mais dinâmica e rápida o que o autor disse naquele estudo sem precisar fazer uma nova revisão de literatura de um texto já estudado.

Neste panorama, buscou-se apresentar detalhadamente os processos desenvolvidos para a elaboração dessa pesquisa que auxiliaram para uma análise crítica dos objetivos citados para nortear o estudo. Após a compreensão de como todo o estudo ocorreu, a seguir será iniciada a discussão mais profunda sobre “Gênero, Redes e Escola” que tem como objetivo principal relacionar as questões de gênero, suas relações ou não relações com o espaço escolar na sociedade contemporânea.

GÊNERO, REDES E ESCOLA

Podemos considerar que ainda é embrionário o processo da escola se tornar palco de discussões sobre gênero e sexualidade. Apesar de ser necessário o avanço dessa narrativa, devemos considerar o desencadeamento histórico-socioespacial que resultou em algumas afirmativas conservadoras a respeito deste tema e que expressam a manutenção dos dispositivos de poder (FOUCAULT, 1979) instaurados dentro da instituição escolar.

Sempre que nos indagados acerca do porquê da necessária utilização do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, uma parte dos educadores progressistas se apegam à justificativa de que a aprendizagem possibilitará a redução de casos de abusos sexuais infantis dentro e fora dos espaços educacionais, sendo

esta uma das consequências positivas do engajamento nessas discussões. Entretanto, apesar de ser de extrema relevância diminuir as taxas exorbitantes de abuso infantil - pois no Brasil são mais de 180 mil crianças vítimas de abuso sexual anualmente e 76,5% dos estupros acontecem dentro de casa (TEMER, 2022) - para além dessa possível diminuição é necessário ambicionar outros horizontes que não legitimem a ordem, mas sim, possam subvertê-la, discutindo a materialidade concreta e os porquês de mazelas como esta afetarem tanto nosso país.

Dentro das escolas, não é de hoje que se observa a existência de projetos de homogeneização dos sujeitos que de alguma forma rompiam com a normativa social, estrutural e estética (ARENDE, 2012).

Pessoas PCDS (Pessoa com Deficiência), pretas, indígenas, amarelas, gordas, lésbicas, gays, bissexuais, crianças transviadas, não binárias de alguma forma não se sentiam pertencentes ao todo, como se não se encaixassem no espaço que foram designadas a ficar (FOUCAULT, 1979). A partir do entrelugar, ou seja, de um arranjo espacial que se caracteriza como fronteira, que não separa, mas aproxima, existe uma busca por representatividade em outras redes (LEAL, 2017). E, no que tange à elaboração de uma inteligência coletiva, se observa o atravessamento que a cibercultura passou a ter neste processo, principalmente a partir dos anos de 1990 (LEMONS, 2002, LÉVY, 2001). Seu território não era mais uma limitação a partir deste contato, mas sim uma potência de não ser mais refém de sua localidade, sendo assim, a imagem dominante da rede de Castells (1999) se apresenta como uma nova figura do poder, algo que se disseminou na América Latina, como ilustra o trecho a seguir:

A rede é um padrão organizacional que prima pela flexibilidade e pelo dinamismo de sua estrutura; pela democracia e descentralização na tomada de decisão; pelo alto grau de autonomia de seus membros; pela horizontalidade das relações entre seus elementos. [...] a rede opera por meio de um processo de radical desconcentração de poder. (CASTELLS, 2003).

É justamente essa descentralização do poder que possibilitou o avanço dessa corrente identitária que acabou por negar as produções antissistêmicas feministas produzidas desde os anos de 1960, que tinham como intenção o não empoderamento da família, mas sim, o fim da mesma (LEAL, 2017), visto a sua influência na construção social de todas as opressões que serão pontuadas neste artigo.

O feminismo foi sendo extremamente retraído ao eixo externo da instituição familiar, ou seja, tanto as relações radicalizadas, LGBTQIANP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexos e Assexuais, Pansexuais e demais possibilidades de orientações sexuais ou identidades de gênero) e no tocante à prostituição não foram alvo do debate até o resgate das epistemologias decoloniais (PEREIRA, 2012).

Vislumbrar o fim da organização familiar não quer dizer romper com as vinculações de autocuidado e de afeto, mas produzir uma nova estratégia política decolonial exige entender que nosso processo político econômico internacional é de reorganização da divisão do trabalho, onde o Brasil ocupa cada vez mais o lugar de produtor agropecuário para exportação, possibilitando uma retomada intensa das relações coloniais e intensificando também a racialização. O que se atrela ao que vem sendo demonstrado ainda de maneira mais cruel nos últimos anos, nos quais as mulheres negras são as principais vítimas de feminicídio no Brasil, fruto do histórico colonial escravagista: elas representam mais 67% dos casos notificados em 2020, dos quais 61% são de mulheres pardas e 6% pretas, como mostram dados levantados (TEMER, 2022).

Tal argumentação só pode ser compreendida a partir do entendimento lógico da sistematização da categoria gênero diante a força de trabalho que cada sujeito desempenha, o qual diretamente produz a masculinidade tóxica. Masculinidade criminosa e capitalista, que agride, violenta e tira a potência de vida de diversas pessoas. Esta mesma que começa a ser construída na primeira infância, tendo a escola papel fundamental no sentido de ressignificar tais reproduções de violência identitária.

Compreender a função estruturante da família e este sentido concretamente violento nos faz enxergar que quem está neste polo externo a esta instituição irá ter essa violência se expressando em suas necessidades sociais. Para melhor percepção, foram justamente as lutas nos EUA de mulheres negras pelo direito à maternidade, com a intenção de que o Estado pudesse pagar pelo seu trabalho reprodutivo, que inauguraram a narrativa de que ele se caracteriza enquanto ofício, a partir de uma perspectiva política que apontava para epílogo da família (DAVIS, 2016).

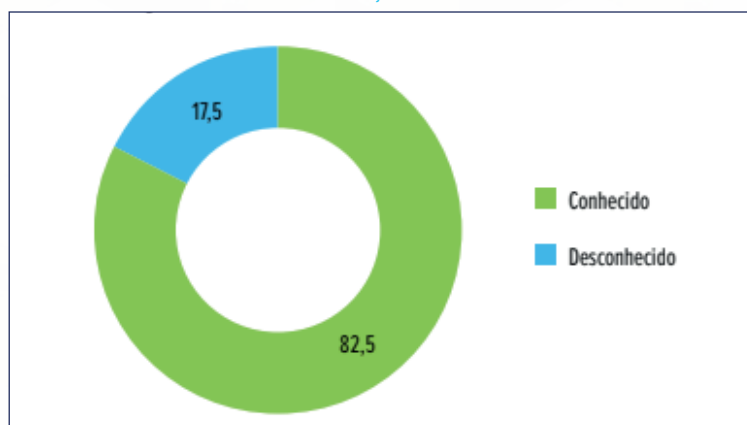
Apesar de ser indispensável o acesso às redes, a fuga por outras perspectivas para além da escola minimizou os desdobramentos das estratégias políticas,

esvaziando a pauta, focando apenas em uma ação paliativa para superação dessas violências.

Um exemplo prático foi a inserção de banheiros sem gênero nas escolas. Como resolver essa problemática sem pensar no fator temporalidade? Como superar 4000 anos de exploração misógina e patriarcal de subjugação do corpo feminino em algumas décadas? De que jeito superar o abuso infantil sendo que na maioria dos casos a vítima conhece seu agressor?

Geralmente alguém da própria família (TEMER, 2022), como demonstra o gráfico:

Gráfico 1 - Relação vítima e autor



Fonte: Anuário de Segurança Pública 2020

Estas entre outras situações demonstram a complexidade do tema, mas não invalidam de nenhuma forma a contribuição que tecnologias digitais terão possivelmente para a temática. Contudo, apesar da possibilidade democrática de inserção desses jovens dentro de um universo que espelham outros iguais, a cultura da diversidade dentro das redes sociais ainda está calcada no pensamento neoliberal transmitido através da semiótica "*pop*", que por sua vez não permite a vazão de discussões mais profundas dentro da própria comunidade (LEAL, 2017). De que forma o pensamento crítico vai competir com o *feat* da cantora Beyoncé e Lady Gaga? Com a tatuagem da Anitta? Com a separação da Shakira?

Pode se observar essa realidade dita por Aziz Ab'Saber (CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE GEOGRAFIA, 2001), de que para conseguir dominar e dar continuidade à exploração de nosso território, as culturas hegemônicas não mais

nos enviam tanques de guerra, armamento bélico para repressão, mas sim “patrocinam a turnê da Madonna o que é muito mais rentável e funciona da mesma forma (p.13)”

Pode parecer eufemista, mas a cultura “pop” realmente se faz presente na comunidade LGBTQIANP+, principalmente sendo potencializada pelo digital online. Ela viu este coletivo como oportunidade de nicho de mercado, sendo uma das principais responsáveis pela romantização errônea da docilização dos corpos, reproduzindo o ideal da cisheteronormatividade (MATTOS, 2020). Algo que induz à ideia de que para as pessoas não sofrerem as violências aqui citadas, elas devem ser iguais a seus agressores.

É necessário resgatar o entendimento de que o desenvolvimento dessas redes na internet teve sua origem na necessidade dos bancos sistematizarem e automatizarem as prestações de serviços, ou seja, a partir de uma lógica liberal informacional de mercado. Não é à toa que estamos em 2023 e mais de 20 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2019). Percebemos então a necessidade de um ensino que seja crítico, bem como a identificação do educador enquanto responsável por fazer com que os alunos entendam que o conhecimento deve ser adquirido por meio da aplicação crítica nas relações sociais (FREIRE, 1996).

Acerca do ensino crítico utilizando tecnologias digitais, de acordo com Ernandes Faria (2009):

El término lo utiliza Inés Bebea (2016) en su Guía de Alfabetización Digital Crítica y se refiere a la comprensión de la tecnología desde una mirada reflexivo-crítica. I Vila, J. J. (2016) reconoce que la nueva alfabetización es la competencia digital. Se ha experimentado en los últimos años una aceptación e inclusión de las TIC en el entorno educativo siendo una alfabetización digital crítica como reflexiona Buckingham (HODGES, 2020, p.27).

Para autores como Paulo Freire (1996) a educação libertadora se dará através de um ensino problematizador, não trazendo certezas ou verdades acabadas, mas sim, levantando problemas e provocando conflitos que sejam transformadores (CARVALHO, 1999). O diálogo é um instrumento que fará com que se possa descobrir essa educação problematizadora e trará a possibilidade de criação de conteúdos para o processo educativo, uma vez que não representa algo pronto, mas sim algo produzido em grupo, respeitando a identidade de cada indivíduo.

Segundo Freire, a educação bancária desumaniza o homem, não o faz ser mais, por ser um tipo domesticado. Sua pedagogia sugere o desenvolvimento de uma educação libertadora de amarras que nem sempre são bem-vistas (FREIRE, 1985).

A virtualização dos sistemas educativos, que hoje se encontra tão presente nas instituições escolares, pressupõe a mudança dos seus modelos e práticas o que “obriga o professor a assumir novos papéis, a comunicar de uma forma a que não está habituado” (SALMON, 2000, p.88). Os docentes são percebidos como responsáveis por acompanhar, motivar, dialogar, serem líderes e mediadores, incentivando e mediando interações interpessoais positivas (NUNES, 2006).

O pensamento de Paulo Freire rompe relações rígidas de dominação, busca pensar as verdades internas do universo do estudante, as mesmas que na maioria das vezes são positivas para criar uma prática docente que leve em conta a linguagem e a história do corpo coletivo, não de negação da realidade, mas sim de empoderamento da mesma. Além disso, o autor diz que: “esta é a esperança que nos motiva” (FREIRE, 1996, p. 76). Para resolver problemas tão complexos, somos compelidos a exercitar o pensamento crítico para solucionar tais demandas de forma que contemplem as necessidades de uma reestruturação sociopolítica.

Crianças e jovens estão cada vez mais conectados por estas redes que representam um risco potencial para diversas violências. A partir do entendimento que a conexão pela internet é uma realidade, precisamos falar com as crianças e os adolescentes sobre seus perigos e riscos (TEMER, 2022). De novo, a escola tem um papel fundamental. Muitas vezes os pais não estão preparados para esta conversa, mas a escola tem que estar. Escolas públicas e privadas, pois crianças e adolescentes de todas as classes sociais estão sujeitos a estes crimes contra suas existências (p.11).

3. PAULO FREIRE E A PROBLEMATIZAÇÃO

No livro “Quem precisa de identidade?”, redigido por Stuart Hall (2008), sociólogo britânico-jamaicano, identificamos a seguinte percepção:

Na linguagem do senso comum a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem em comum, ou de características que são partilhadas, com outros grupos e pessoas, mas ainda partem de um mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural

fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão (HALL, 2000, p.107).

Porém esse processo de identificação se tornou turvo devido a todas as influências citadas aqui dentro e fora das redes digitais. Na prática, entendemos que é justamente a instantaneidade dessas redes que podem propiciar uma vantagem no processo de superação dessas e demais questões de gênero.

A pandemia do novo coronavírus acabou por acelerar os processos sociais que já estavam em curso, como consta na obra *Armas, Germes e Aço* (DIAMOND, 1997), que demonstra a total familiaridade com a rapidez já disponível dentro das tecnologias digitais. O vírus que levaria pelo menos uma década no século passado para ser superado, demorou menos de 3 anos para ser contido.

De acordo com ex-CEO da Google, Eric Schmidt (EXAME, 2021): “a cada dois dias, geramos um volume de dados equivalente ao que criamos do início da civilização até 2003”. Isso significa que os educadores terão de lidar com o dilema da atualização constante das contribuições científicas a respeito da diversidade e demais temas, questionando intrinsecamente suas próprias posturas violentas, pois novos horizontes estão sendo iluminados e precisam da nossa apreensão.

É percebida então uma enorme potência que, se não utilizada de maneira vertical, agregará com outras referências de relações parentais se encaminhando para o dia que não caiba apenas a escola educar, mas sim todos os responsáveis pelo desenvolvimento deste indivíduo. Se nem a escola e nem o arranjo familiar educarem, as reproduções continuarão e essa educação será advinda de outros espaços.

A partir da demanda das informações para melhorar sua integração com o alunado é imprescindível a produção de trabalhos científicos que abarquem a temática para que os resultados possam auxiliar na construção de políticas públicas educacionais afirmativas que minimizem os impactos dessas desigualdades (Idem, 2020).

É necessário que a escola cumpra seu papel de atuar com uma ferramenta que possa propiciar o desenvolvimento da cidadania (VELLOSO, THIAGO, SILVA, 2021). Mediar esse aprendizado não é uma tarefa fácil, no entanto não cabe sermos somente técnicos, nem tão somente afetivos. Para Freire (1996), ensinar é uma tarefa que exige mediar o conhecimento levando em conta os aspectos sociais, emocionais e intelectuais de cada aluno, trabalhando de forma significativa para a construção ao mesmo tempo do caráter e do conhecimento, onde se tratam de aspectos tanto do ambiente escolar quanto fora dele.

Os professores têm cada vez mais a necessidade de pesquisar e desenvolver métodos de ensino mais inovadores. “O que está no mundo hoje não deve ser interpretado como eterno ou imutável” (MACEDO, 2020, p.19) Mas, para que isso se torne realidade, é preciso que educadores entrem nessa problemática, integrando suas propostas de ensino, uma vez que professores e alunos são sujeitos do processo de criação do conhecimento (Idem, 2020). Afinal, podemos observar, através desta obra, que Paulo Freire provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade, sendo a educação desta forma um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade (PARREIRAS, MACEDO, 2010).

Deve-se entender que não se trata de petrificar as obras de Paulo Freire, mesmo os métodos que ele cunhou nos anos 1960 e revisou nos anos 1990, pois educação também é história (MACEDO, 2020). A questão central é apreender a concepção de educação na qual se fundamenta. Não há uma teoria do conhecimento e um método que não se contentem com ideias. adentrem a essa educação problematizadora, consolide sua proposta pedagógica partindo do ponto de que educador e educando são sujeitos do processo de construção de conhecimentos mediatizados pelo mundo (PARREIRAS, MACEDO, 2020).

Freire (1996) destaca que há um outro aprendizado demasiado importante, mas ao mesmo, tempo demasiadamente difícil de ser feito. Ele refere-se ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias culturais não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão do corte de classe. Em outras palavras, além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a cor da ideologia (PARREIRAS, MACEDO 2020).

A multiculturalidade, para o autor, não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, sem medo de ser diferente, de ser cada um ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas. Freire, relata também uma outra jornada com momentos marcantes: a sua primeira visita ao Caribe, com um programa de encontros e debates em várias ilhas, o que permitiu ao autor perceber o quanto estava distante da vida concreta, do cotidiano de camponeses e camponesas.

Como escreveu Freire, até que isso aconteça, não há dúvida de que à realidade, à política, à sociedade e às escolas parecerá difícil superar uma consciência irracional e o senso comum. Sair do fingimento e das garantias e entrar no emaranhado da dúvida, do questionamento constante e da busca incansável sempre será

difícil e, para muitos, pode significar uma espécie de loucura. No entanto, deve-se saber que um profissional, no momento presente, e todos, principalmente um professor, não pode ficar à margem da história, esperando que ela aconteça, sem intervir. Por fim, Paulo Freire (1996, p.43) diz que “ensinar requer compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo”.

O pensamento de Paulo Freire rompe relações rígidas de dominação, busca pensar as verdades internas do universo do aluno para criar uma prática docente que leve em conta a linguagem e a história do corpo coletivo. Além disso, o autor nos diz que: “esta é a esperança que nos motiva” (p. 76).

O autor destaca que os professores progressistas precisam acompanhar o sonho da democracia, respeitar os alunos e nunca os maltratar, mas levá-los a aprender descobrindo a razão das coisas ou conteúdos, empregar a disciplina da mente crítica, que, segundo Freire, se constrói a partir do berçário.

Infelizmente, a forma atual de ensino acaba por limitar a capacidade de fazer perguntas (LIMA, 2016). Freire e Faundez (1985) nos dizem que o professor autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta, ou seja, tem medo da resposta que deve dar:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer, fazendo melhor a pergunta (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Dessa forma, podemos perceber que os professores não devem impedir que os alunos expressem seus sentimentos, mas sim dar oportunidades para que os alunos obtenham mais informações (LIMA, 2016). Embora não seja uma questão bem formulada, o trabalho do professor será ajudar o aluno a reformular a questão como tal, pois o professor pode perceber que quando está ensinando também está estudando (Idem, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos a importância da criação de um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade do professor e a liberdade dos

alunos, “despertando a alegria, o desejo e a esperança de estar no mundo, não para se adaptar, mas para promover a mudança” (FREIRE, 1992, p.35).

A dificuldade desta tarefa é inegável, além da dificuldade, exige paciência e sobretudo a prontidão, compreensão, compatibilidade, segurança e habilidade de quem vai dar a explicação (FREIRE, 1992). Pois nos deparamos com o seguinte: se de um lado, não podemos aceitar o senso comum, de outro lado, não podemos chegar como donos da verdade e simplesmente cuspir arrogantemente o nosso saber como o único caminho a ser seguido, até mesmo porque a atitude de algumas pessoas é resistente (FREIRE, 1992).

De acordo com essa linha de pensamento, para que a qualidade da educação no Brasil melhore, é importante que tenhamos alunos ativos, criativos, insaciáveis e com vontade de aprender, pois isso faz com que os professores desistam do conservadorismo e passem a adotar uma visão de futuro ou atitude crítica em sua abordagem (MACEDO, 2019).

Isto posto, nos faz refletir que a abundância de informação não é formação e para que consigamos seguir para a ponte da transformação é necessário aos educadores olharem com profundidade tais demandas, exercitando sempre seu olhar de justiça social e as próximas estratégias que precisam ser colocadas em prática.

As redes devem fazer parte desse processo propiciando a aceleração dessas discussões dentro dos ambientes escolares, mas sempre sendo filtradas a partir do conhecimento crítico, fazendo a interseccionalidade das narrativas de classe, raça e gênero extraídas das realidades de seus próprios estudantes. Colaborando para o feitiço de pontes que nos impulsionam a buscar novos caminhos, que nos encaminhem para superação de tais problemáticas, ou minimizem as mesmas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**: principais resultados. 2019.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Revista Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARVALHO, L. G. G. C. de. **Direito à informação e liberdade de expressão.** São Paulo: Editoras. Com, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONGRESSO GALEGO-PORTUGUÊS DE GEOGRAFIA. **Por uma nova Geografia.** Portugal, p.179, 2001.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo, ed°3, p.27, 2015.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço.** Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, p.103, 2000.

EXAME. Temos mais dados do que nunca. Como usá-los a nosso favor? São Paulo, ed. Redação, 2021. Disponível em: <<https://exame.com/carreira/dados-uso-favor/>> Acesso em: 22 de março de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 58. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p.245.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade? Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HEBDIGE, Dick. **Subcultura: El significado del estilo.** Tradução: Carles Roche. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 2004.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** Educause Review, 2020.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LEAL, Wellthon. **A construção das identidades dos Homossexuais Masculinos a partir do Consumo das Divas Pop.** Dissertação, UFPE, Recife, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

NUNES, Cláudia. **Avaliação da aprendizagem no ensino online: Em busca de novas práticas.** São Paulo: Edições Loyola, fevereiro de 2006, p. 1-201.

MACEDO, R. M. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado.** Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MACEDO, R. M. **Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação.** Cadernos de Campo (São Paulo-1991), v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019.

MATTOS, Amana R. **Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia.** Revista Periódicos. Rio de Janeiro, 2020.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

PEREIRA, Severino; AYROSA, Eduardo. **Corpos consumidos: cultura de consumo gay carioca. Organ. Soc.** Salvador, v.19, n.61, p.67, junho de 2012.

PARREIRAS, Carolina, MACEDO, Renata. **Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas: Cientistas sociais e o coronavírus.** Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 485-500, março, 2020.

SANTOS, Lúvia Pessanha Boeschstein. **Eu nasci assim: Uma análise subcultural da cultura de fãs de Lady Gaga e Beyoncé no Rio de Janeiro.** Dissertação defendida no Programa de Pós- Graduação em Comunicação da PUC-Rio, 2017.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual: estrutura e anti-estrutura.** Petrópolis, Vozes, 1974.

VELLOSO, Luciana; THIAGO, Ana; SILVA, Karoline. **Práticas Docentes na Cibercultura e o Esperançar de Professoras na Pandemia; Possibilidades Educativas Para Tornar o Inédito Viável. Revista Docência e Cibercultura** Rio de Janeiro. v.5, n. 3, p. 152-174, dezembro, 2021.

TEMER, Luciana. Violência Sexual infantil, os dados estão aqui para quem quiser ver. **Anuário de Segurança Pública**, p. 4-11, junho, 2022.

WILLIAMS, Raymond. **Culture is Ordinary in Resources of Hope: Culture, Democracy and Socialism.** Londres, 1968.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.017

PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS NOÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA DÉCADA DE 1930 A PARTIR DO ROMANCE *A BARRAGEM*, DE IGNEZ MARIZ

SIMONE DOS SANTOS ALVES FERREIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CAMPUS I). alvessimone555@gmail.com

RESUMO

Este capítulo objetiva apresentar uma análise do romance *A Barragem* (1994) da escritora paraibana Ignez Mariz refletindo acerca das problematizações das noções de gênero e sexualidade a partir da construção das personagens femininas. Tomaremos como aporte teórico as discussões de Louro (1997), Perrot (2005), Duarte (2016) e Falci (2015) a fim de mostrar que apesar das personagens estarem inseridas em um contexto de base patriarcal, através de suas ações buscam questionar ou subverter as noções estabelecidas quanto ao ser mulher daquela época. Além do mais, as personagens em seus discursos trazem algumas reflexões sobre a sexualidade e alguns tabus frequentes naquele contexto, como, por exemplo, a virgindade e o prazer feminino. Este estudo utiliza como método de pesquisa a revisão da literatura e a análise de conteúdo a partir da abordagem qualitativa. Nesse sentido, lemos os textos teóricos, cujos conceitos norteiam nosso objeto de investigação para, em seguida, analisar as personagens do romance.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Ignez Mariz, *A Barragem*.

INTRODUÇÃO

Ignez Mariz era natural de Souza, Paraíba, nasceu por volta de 1909. Era filha do médico Antônio Marques da Silva Mariz e de Maria Emília Marques Mariz. Diferentemente das moças de sua época, Ignez tem oportunidade de estudar e formou-se em Pedagogia. Foi casada e teve um filho, no entanto, logo se divorcia. O divórcio feminino não era bem visto, por isso, provocou um escândalo na sua cidade, “afinal era o primeiro desquite no bugo sertanejo, e logo com uma Mariz”. (NÓBREGA, 1994, s/p). “Independente, socializante, feminista, sem muitas papas na língua, Ignez fixou-se no Rio, colaborando com jornais e revistas”. (NÓBREGA, 1994, s/p). Apesar de ter escrito apenas um romance em toda a sua vida, **A barragem**, contribuiu fortemente no âmbito escritural através dos jornais e revistas, o que, de certa forma, lhe conferiu destaque na época. Além de escritora também foi professora e militou em prol da educação de jovens e adultos. Nos periódicos, Mariz escrevia em defesa da emancipação feminina, atentando para o fato da luta da mulher pelo direito à educação e ao trabalho, pois através destes conseguiria se sobressair ou pelo menos tentar se impor em uma sociedade de base patriarcal.

Nesse caso, acreditamos que, se atribuirmos ao termo *feminismo* um sentido amplo, conforme propõe Muzart (2001), e despojá-lo de amarras conceituais que o prendem a determinadas definições (ruptura individual, expressão crítica no domínio cultural, engajamento coletivo no combate político), podemos dizer que Ignez Mariz foi uma feminista, já que, antes mesmo do surgimento do feminismo como um movimento político organizado por mulheres, ela já havia levantado a bandeira em prol da emancipação feminina, assim como o fizeram algumas de nossas pioneiras nas Letras, a exemplo de Júlia Lopes de Almeida, Carmem Dolores e tantas outras mulheres escritoras de outrora. (SILVA, 2018, p. 92).

Tomando por base a citação acima, podemos de dizer que Mariz contribuiu para esse engajamento feminino, é tanto que as personagens de sua obra são construídas no sentido de problematizar certas questões sociais que são atribuídas como dever ao sexo feminino, como, por exemplo, o casamento, a maternidade, a sexualidade, etc. Nesse sentido, Ignez Mariz, “desenvolveu um feminismo possível dentro do que permitia a época e, identificando-se com as demandas da emancipação feminina, procurou despertar a consciência de uma quota considerável das mulheres paraibanas. (SILVA, 2018, p. 92). Foi uma mulher ousada, pois além do

desquite ainda assinou a obra com o próprio nome e criou o filho sozinha. Tudo isso, conferiu a Mariz um espaço diferenciado em sua época.

No entanto, infelizmente, Ignez é posta em esquecimento e ainda hoje pouco conhecida. Apesar das contribuições ensejadas nos diversos jornais e revistas que escrevia foi mal vista por se distanciar do que era apregoado ao seu sexo naquele período. Pereira (2020) no breve artigo intitulado “A voz silenciada de Ignez Mariz” procura problematizar o que levou a escritora ao completo obscurecimento no cenário das letras e, conseqüentemente, a sua obra, principalmente, em um período tão relevante para o contexto literário brasileiro como foi a década de 1930. A autora pondera se esse esquecimento estaria relacionado as questões do cânone que se constituía por predominância masculina ou também as questões de gênero teriam sido os reais motivos de se colocar a autora e sua obra no limbo. Ademais, a exigência do projeto estético dos regionalistas também poderia ter sido um causador da não inserção do seu nome no mercado editorial, mas conforme Pereira (2020):

se *A Barragem* não entra no rol dos grandes romances, também não significa que não seja uma história muito bem contada. Uma coisa, necessariamente, não diz a outra. E, para além de tudo isso, o romance apresenta alguns elementos temáticos que, por si só, já poderiam interessar ao setor livreiro e, assim, colocar a escritora num lugar de destaque. (PEREIRA, 2020, p. 28).

No fim, “se ela não alcançou uma qualidade exigida por parâmetros de uma crítica dita especializada é devido à possibilidade de lhe ter sido tolhida” (PEREIRA, 2020, p. 28). Se o romance foi tido como uma espécie de exercício de escrita da autora para melhoramentos futuros, isso lhe foi negado. “Claro que essa reflexão é bastante especulativa e pode em nada contribuir para a interpretação do romance, mas, de alguma maneira, auxilia no entendimento do desprezo pela escritora por mais de meio século”. (PEREIRA, 2020, p. 28).

Mediante o exposto, destacamos a importância de estudar a sua obra e trazer a lume a importância de Ignez Mariz como escritora paraibana e que tanto contribuiu para o cenário literário brasileiro. De certa forma, estamos contribuindo para sua visibilidade ao nos debruçarmos sobre sua obra e explorarmos alguns aspectos tão marcantes na sua escrita. Por ora, nos limitamos a analisar os aspectos em torno das noções de gênero e sexualidade, a fim de pensar como são elaborados nos discursos das personagens mulheres.

O romance *A Barragem* (1994), publicado em 1937, conta a história da construção da barragem São Gonçalo, próxima à região de Souza na Paraíba. Todo o enredo se desenvolve a partir da visão dos operários, especificamente, tendo como núcleo a família de Zé Mariano. A narração a partir da ótica dos excluídos da história torna a obra de Mariz diferenciada, pois agora eles adquirem voz e representatividade social, podendo, inclusive, denunciar as mazelas que os acometiam, assim como escancarar um sistema político que visava apenas à exploração de mão-de-obra barata. Para Sales (2005):

O livro de Ignez Mariz é simultaneamente o livro de uma mulher de pensamento crítico, uma jornalista, uma socióloga; e de uma mulher de sentimento, uma romancista, artista, que percebe e esboça os aspectos da natureza como o contato do indivíduo, e fica comovida com a precariedade da condição humana, venha ela das circunstâncias fatais do mundo físico das secas que assolam o sertão paraibano, venha da ignorância dos homens ou da subserviência imposta às mulheres. (SALES, 2004, p. 100).

A obra de Mariz, situa-se dentro do contexto regionalista, especificamente, no rol de obras designadas de romances de 30. Segundo Chiappini (1995) a “tendência a que se denominou regionalista em literatura vincula-se a obras que expressam regiões rurais e nelas situam suas ações e personagens, procurando expressar suas particularidades linguísticas”. (CHIAPPINI, 1995, p. 155). Na esteira de Teles (1990):

O perfil interior das personagens nordestinas, o tempo, o espaço, enfim, as situações dramáticas de um Brasil que sobrevivia entre coronéis de engenhos e bandos de cangaceiros, tudo isso encontraria o seu lugar social e literário nas páginas dos romances que tornavam a encontrar a sua dupla função de documento estético e denunciador das estruturas injustas da sociedade [...]. (TELES, 1990, p. 15).

A Barragem traz em seu enredo o que era característico dos romances da década de 1930, a crítica e a denúncia social. Aqui a crítica reside na falta de condições básicas para os trabalhadores da barragem, que eram explorados pelos desmandos de um governo corrupto que prometia o pagamento há cada quinze dias, no entanto, passava mais três meses para cumprir o acordado. É um romance que traz como crítica o analfabetismo, a falta de oportunidades para ascensão social e o encerramento da mulher no contexto doméstico.

Consoante Duarte (2016), o texto regionalista de autoria feminina da década de 1930 não só contribui significativamente para os temas que estavam sendo desenvolvidos no momento, mas “questiona a ausência das escritoras na historiografia nacional”. (DUARTE, 2016, p. 09). Reivindicar um espaço de voz foi um passo importante para a mulher escritora nesse período, inclusive, contribuindo “para corrigir o atraso social e intelectual em que se encontrava a mulher brasileira”. (DUARTE, 2016, p. 10). Algumas escritoras dessa época, a exemplo, de Rachel de Queiroz e Ignez Mariz, põem as suas personagens femininas em relance justamente para reivindicar um espaço mais justo para a mulher na sociedade, inclusive no âmbito educacional. Ainda na esteira de Duarte (2016), a literatura da década de 1930:

[...] com a proposta de investigar os problemas brasileiros, o romance, mesmo sem querer, vai contribuir para ampliar as possibilidades temáticas e fazer surgir novos protagonismos. Além dos proletários, do retirante, do imigrante e outros marginalizados, a mulher surge como figura principal em inúmeros livros, notadamente os assinados pelas escritoras [...]. (DUARTE, 2016, p. 12).

Dito isto, podemos refletir sobre a importância do lugar dado às personagens femininas na obra *A Barragem*, bem como a educação como forma de ascensão e a urgência em se tratar questões a respeito da educação sexual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Michelle Perrot em *As mulheres ou os silêncios da história* (2005) o silêncio foi atribuído à mulher como “disciplina do mundo, das famílias e dos corpos, regra política, social, familiar, pessoal. O pudor é sua virtude, o silêncio, sua honra, a ponto de se tornar uma segunda natureza”. (PERROT, 2005, p. 10). Mediante tal contexto, o que se percebe são “vidas tragadas pelo esquecimento em que se aniquila a massa da humanidade”, o silêncio “pesa mais fortemente sobre elas, em razão da desigualdade dos sexos [...] que estrutura o passado das sociedades”. (PERROT, 2005, p. 10).

O contexto de silenciamento das mulheres enunciado por Perrot situa-se, especificamente, entre o final do século XIX e início do século XX, no entanto, é possível constatar que a mulher foi impedida de falar desde tempos remotíssimos,

e, desde então, para se impor enquanto sujeito de direitos, luta incansavelmente por visibilidade, seja no meio social, político ou no âmbito privado.

Falci (2015) discute que as mulheres deviam ser recatas para poder se casar. As moças da elite eram preparadas desde cedo para o casamento arranjado, as famílias populares também tomavam o matrimônio como valoroso:

A confecção dos enxovais iniciada aos 12 anos de idade das meninas, com peças de linho mandadas bordar e guardadas em papel de seda em baús; os conselhos amigáveis da mãe experiente para que a moça tivesse um comportamento moderado e repleto de solicitude, [...] inculcavam na vida feminina a noção da valorização matrimonial e, ao mesmo tempo, imprimiam-lhe uma profunda angústia, caso ela não viesse a contrair casamento antes dos 25 anos de idade. (FALCI, 2015, p. 256).

Nesse sentido, percebe-se que, além da modéstia, essas mulheres eram incitadas a se calarem mediante as situações “próprias” do seu sexo e aceitar o destino já certo: cuidar do lar e da prole. Pensando, especificamente, no contexto nordestino, Falci (2015) assevera que as mulheres casadas deviam ser exemplos de virtude e honestidade “muitas mulheres de 30 anos, presas no ambiente doméstico, sem mais poderem passear [...] perderam rapidamente os traços de beleza e deixaram-se ficar obesas e descuidadas”. (FALCI, 2015, p. 269). As mulheres jovens que não conseguiam um casamento, não possuía status e nem bens, viviam em busca de um homem, por vezes, casado para se amparar, mesmo ocupando apenas o espaço de amante ou cunhã como era chamada nesse contexto. O certo é que, independente do espaço que a mulher ocupasse era levada pelo discurso dominante a entender o matrimônio como salvação, bem maior e aquelas que não conseguissem tal feito eram excluídas das relações sociais. Mulheres bem jovens casadas com homens mais velhos mantinham uma vida de descuido, pois já haviam, de certa forma, conquistado o que lhe fora reservado, enquanto as moças se angustiavam com o passar dos anos, caso não lhe aparecesse algum pretendente. No geral, o destino não era dos melhores, seja para a moça solteira, a mulher casada ou a amante, já que a opressão se fazia presente em todos os momentos da vida.

Louro em *Gênero, sexualidade e educação* (1997) discute que as diferentes instituições, a saber: o estado, a religião, a justiça, a escola etc; “fabricam” sujeitos, isso quer dizer, que a mulher tem atribuição de certos papéis desde o nascimento não porque isso lhe seja “natural”, mas porque diferentes instâncias de poder a partir de um discurso coercitivo instaura padrões com regras que definem comportamentos,

modos de se vestir, de se relacionar. Assim, surge a ideia do que é adequado para o sexo masculino e para o sexo feminino.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 41, *grifos da autora*).

As discussões calorosas empreendidas pelo movimento feminista desde a sua eclosão na década de 1970 contribuem para redirecionar tais pensamentos reducionistas quando se fala da relação entre os sexos. Louro (1997) afirma que os estudos feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder, a fim de “demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres”. (LOURO, 1997, p. 37). É, portanto, no interior dessas relações de poder que as diferenças, desigualdades e preconceitos são instituídas. Segundo Rodrigues (2017):

A identidade pessoal (inclusive a de gênero) só se realiza em condições culturalmente construídas nas relações com os outros: a ‘escolha’ de um gênero só acontece dentro dos limites assinalados, permitidos e reconhecidos nos arranjos sociais; nesse sentido, o que a mulher faz quando ‘se torna mulher’ é apenas cumprimento dos determinismos sociais, classistas, históricos, biológicos e identitário nos quais ela está inserida desde o nascimento. (RODRIGUES, 2017, p. 25).

Aqui se insere a noção foucaultiana de biopoder e “fábrica” de sujeitos, pois são distintas estratégias com o fim de intervir na vida social e no controle dos corpos. São técnicas de disciplinar “específicas de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. (FOUCAULT, 1987, p. 153). Isso significa, um processo continuado, por vezes, engendrado nas relações sociais cotidianas de maneira bem imperceptível. Segundo Louro (1997):

são, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’. (LOURO, 1997, p. 63).

Tal poder manipulador advindo de muitas instituições, também se faz presente na linguagem como um veículo eficaz para se espalhar inúmeras interdições, “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63). “No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças”. (LOURO, 1997, p. 65, *grifos da autora*), por isso, é comum ouvirmos repetidamente o que é comum para o homem e o que é como para a mulher, de tanto se repetir, aquilo se torna verdade e é instituído de forma tão naturalizada que não se percebe a carga de sentido que carrega, moldando comportamentos, fixando regras, esmagando identidades para se constituir uma ideia ilusória de igualdade, quando na verdade o que se institui é a diferença. A linguagem, então, “institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento feminino, e sim, também, pelas diferenciações adjetivações que são atribuídas aos sujeitos”. (LOURO, 1997, p. 67).

No romance de Mariz, vemos claramente através das personagens femininas a crítica a esse poder que tolhe a mulher de uma vivência livre por questões que lhes são atribuídas pelo gênero. Três personagens, então, contribuem para tal reflexão na década de 1930, são elas: Lina, Mariquinha e Maria dos Remédios.

Lina, representa o estereótipo da prostituta e da mulher sexualmente livre. Não conseguindo um bom pretendente, a mulher pobre, naquele contexto, por vezes, não via outra saída para sobreviver se não fosse se prostituindo. Este é o caso de Lina, uma mulher que vive de feira em feira em busca de um homem que lhe amparasse ou que pelo menos a sustentasse. Na narrativa, a personagem é vítima do sistema patriarcal que exclui mulheres que não se enquadram no perfil de solteiras recatadas ou casadas submissas. Ela representa, juntamente com os cassacos (como eram chamados os trabalhadores), a classe marginalizada, que é espacialmente colocada longe dos demais moradores do acampamento. “A casa de Lina fica dentro do matto, distante do povoado”. (MARIZ, 1994, p. 100). Até mesmo a sua alcunha é animalizada, pois é chamada de cabra-Lina. Tendo o seu espaço social demarcado, dentro dos matos, a voz narrativa problematiza o lugar de muitas mulheres que naquele contexto tinham que recorrer a essa maneira de viver por não ter outra alternativa, já que não fazia parte das demandas do sistema.

Na narrativa ela se relaciona com Zé Mariano, mas a todo momento fica claro que para ele, ela era apenas uma forma de constatar a sua virilidade e masculinidade diante de todos. É tanto que estando em público ele a despreza completamente e

passeia com Mariquinha, sua esposa. Vendo o desprezado dele, Lina inventa uma falsa gravidez, a fim de mantê-lo próximo. No entanto, quando ele sabe disso, logo vai tirar satisfação chegando, inclusive a agredi-la. “Senta-lhe a mão no pé do ouvido até juntar gente, alarmada com a gritaria”. (MARIZ, 1994, p. 191). Vemos, então, que Lina nada mais é que uma vítima do sistema patriarcal, por ser mulher “livre” e estar de certa forma, ferindo a ordem moral social, é tanto que todos apoiam a atitude de Zé Mariano, até porque, naquele contexto, essa era uma forma de lavar a sua honra.

A personagem é vista por todos do povoado como a “mulher desfrutável”, sem valor algum. Um fator que pesa muito na vida de Lina é a vivência plena da sua sexualidade, “em uma sociedade moldada por uma visão patriarcal, as mulheres que não guardam o próprio corpo [...] devem ser sempre punidas e seu fim é sempre a solidão, o desdém”. (SILVA, 2018, p. 101) ou até a violência física.

Lina avista de longe Zé Marianno. Elle se faz que nem a vê. “Mulheres” não deixam sulcos profundos na vida de um sertanejo.

Elle traz na massa do sangue o senso do patriarcho. Lina comprehende que o perdeu pra sempre, desde o dia do destamptorio. Todo um mundo de saudades sobe-lhe para o coração, quando recorda aquelle nome que ella, entre um beijo e um beliscão, repetia gaiata: ‘seu Zé’... (MARIZ, 1994, p. 317).

Por contradizer o ideal de mulher honrada, Lina é transgressora da moral religiosa e dos bons costumes que ditavam o casamento e a maternidade como salvação feminina, por isso, é ignorada por Zé Mariano e por todos naquele espaço. Podemos entender que ela é uma personagem que contribui para a problematização do ser mulher livre, principalmente, no seu caso, desprovida de bens e em um contexto machista que via as mulheres apenas como objetos de desfrute. Nesse sentido, a narrativa através da construção dessa personagem problematiza como as relações de gênero e sexualidade se faziam presentes, bem como traz nas ações de Lina e das outras personagens uma denúncia da opressão tão em voga naquele contexto machista.

Outra personagem que problematiza tais aspectos é Mariquinha. Ela é a esposa de Zé Mariano e construída de acordo com a lógica patriarcal, representando o modelo feminino de subserviência, recato e totalmente dependente do marido. A personagem é objetificada, servindo apenas para satisfazer ao marido e os ditames do que foi atribuído ao seu sexo, vivendo para os cuidados da casa e dos filhos.

Como de grão em grão a galinha enche o papo, de anno em anno ella se rodeia de filhos. Um ainda dependurado nos peitos murchos como bexigas vazias, já outro lhe enfunando a barriga. E ella pra cima e pra baixo, no serviço da cosinha, na lavagem da roupa. (MARIZ, 1994, p. 30).

Além dos cuidados da casa e viver constantemente grávida, a personagem ainda busca trabalhos fora de casa para ajudar no sustento da prole. Os treze filhos que tem no auge dos trinta anos mais servem para mostrar a virilidade do marido, que no contexto nordestino, é marca de honra e respeito. Mariquinha encarna a mulher que não come enquanto o marido não chega, mesmo que esteja com fome, não fala sem que antes o marido aprove, na maior parte das vezes, ella apenas reproduz aquilo que ele afirma. “Zé Mariano é, portanto, para Mariquinha não só senhor da casa, mas do próprio corpo dela e até de sua mente. Tanto que ella aceita com resignação o caso extraconjugal dele com Lina, apesar do sofrimento que isso lhe traz”. (SILVA, 2018, p. 100).

Com aquelle corpo magro nos braços, Zé Marianno tem arroubos de enternecimento. E’ sem carnes, a pobrezinha, está envelhecida antes do tempo, tem o rosto murcho, o ventre dilatado?

Tudo isso é por causa dele, o seu homem.

Foi para lhe satisfazer os appetites que se entregou todas as vezes, bôa ou doente, nos braços do macho egoista. Foi para lhe criar a filharada que elle lhe deu de dez em dez mezes sem remissão, que ella desde os dezesseis annos se mata de trabalhos. E parece velha, aos trinta é trez (MARIZ, 1994, p. 141).

Conforme aponta o trecho acima, Mariquinha é totalmente objetificada, encarnando, portanto, a figura da mulher que se adequa aos ditames patriarcais. É cumpridora dos deveres que lhes foram inculcados desde cedo, é tanto que aos trinta e três anos de idade perdeu a vivacidade e juventude. Podemos ver também a personagem como uma crítica ao sistema dominante e a forma como as relações de gênero se efetivavam ao longo dos anos, pondo a figura masculina como detentor de poder de tudo que se referia à mulher. Era comum em meados do século XVIII e XIX, segundo Perrot (2005), a mulher da elite ter um confessor em casa, para que este a vigiasse constantemente, inclusive, os seus mais íntimos pensamentos deviam ser expostos em confissão. No caso da mulher pobre, os sacerdotes sempre visitavam as localidades ou incitavam ir às missas para se confessar, tudo isso, como um meio de manter a constante vigilância da mulher.

É perceptível através das ações de Mariquinha, que ela quer um destino diferente para a sua filha, Maria dos Remédios, por isso, a estimula a ler, escrever e se dedicar aos estudos, pois ver na educação uma maneira de se desvencilhar das amarras do patriarcado. Na esteira de Sales (2005), Mariquinha, apesar do seu estado de subserviência, ainda consegue “tecer por trás dos panos”. Isso simboliza “O gesto sutil de burlar o poder, a estratégia utilizada pelas mulheres para lançar mão e também obter o poder legitimado ao universo masculino”. (SALES, 2005, p. 114). Para que Remédios pudesse estudar, Mariquinha enfrenta o marido e seus preconceitos em relação a mulher, pois segundo sua visão a filha não devia sair de casa sozinha e nem ir à escola. A personagem ao contrário das ideias do pai, não só estuda, como vive constantemente fora de casa, “Isso revela a quebra do ciclo vicioso do papel de mulher destinado somente para ser esposa e mãe” (SALES, 2005, p. 114).

Essa preocupação de Mariquinha de ‘tecer por trás dos panos’ confirma o compromisso de Maria Ignez Mariz em construir uma personagem feminina apresentando traços de resistência, com o desejo subversivo de aprender a ler e escrever, na busca da liberdade. (SALES, 2005 p. 116).

Apesar do processo de sujeição a que foi submetida, Mariquinha apresenta um traço sutil de transgressão por acreditar na educação, no conhecimento como meio de fazer ruir o adestramento social a que ela foi submetida. Educar a filha para falar e defender-se em sociedade era uma maneira de conquistar espaço, autonomia e poder. Ao invés de ensinar a filha a se portar de acordo com os preconceitos atribuídos ao gênero feminino, a personagem “denuncia a mulher como classe oprimida, ao mesmo tempo em que reivindica uma sociedade mais justa, onde sua filha possa ter os mesmos direitos que os meninos”. (SALES, 2005, p. 115) provocando, portanto, uma ruptura nas relações de gênero. Tudo isso, de certa forma, reforça a ideia de que gênero é uma categoria construída ao longo da história através de mecanismos de poder e coerção social. Com essa personagem, Mariz problematiza a questão dos papéis sociais atribuídos à mulher, bem como expõe a decadência que se encontrava a mulher ao ser vítima desse sistema, por isso assume uma postura de denúncia e reivindicação por mudança.

Apesar de, inicialmente, Mariquinha tentar educar a filha com base nos métodos de sua criação, amarrada ao pé da mesa quando desobedecia, Remédios torna-se subversiva de todos os dogmas de repressão pelos quais a mãe passou.

Nesse sentido, talvez, Mariquinha perceba na filha uma maneira de mudar o sistema, quebrando certas amarras ao buscar a ascensão da filha por meio da leitura e da escrita. É perceptível o orgulho da personagem quando enuncia ao irmão que mora em Recife que é a própria filha quem ler e redige as cartas com as quais de comunicam.

Zé Mariano se levanta da rede, enterra o chapéu e sai para a rua.

Mariquinha chama pela filha, eternamente na casa da vizinha.

Vai ali no barracãozinho e traga uma folha de papel de carta bom, um envelope, um tinteiro e uma pequena pena, tudo novo.

Pra que, mamãe?

Não se incomode.

Quando a filha chega, vexada para se desocupar e ganhar o mundo de novo Mariquinha, sem nenhuma pressa, vai ditando uma carta bem longa, historiando todo o infortúnio da Seca, a melhoria de agora, as esperanças do marido no aumento.

E termina: 'é a minha filha Remédio quem escreve a tu, irmão do meu coração'.

(MARIZ, 1994).

A importância dada à leitura e à escrita é muito marcante, é tanto que a própria Remédios compreende, após a convivência com as primas de Recife, que para encontrar um bom emprego e tornar-se dona de si é preciso estudar. Remédios, portanto, representa uma pequena parcela de moças que, naquele tempo, tinham a oportunidade de serem alfabetizadas. Talvez ela seja a personificação da própria Mariz, que assim como a personagem não se preocupava em seguir regras. A atenção dada a educação é um fator interessante no romance, justamente, porque na década de 1930 a mulher estava tendo a oportunidade de estudar e se formar para o magistério. Embora, na época, a função docente estivesse atrelada à ideia de maternidade, percebe-se que foi por meio dessa profissionalização que a mulher começou a conquistar mais espaço enquanto sujeito social e reivindicar direitos. Ademais, a escolarização e o saber tornam-se um meio de ascensão social e de se desvencilhar das amarras do patriarcado e é isso que vemos na evolução da personagem Maria dos Remédios quando começa a ter acesso ao conhecimento.

A maioria das meninas sertanejas eram criadas e educadas para o cuidado dos irmãos mais novos e ajudar nas tarefas domésticas, e tão logo mocinha preparada para o casamento. Maria dos Remédios, adolescente de 12 anos idade passa

a maior parte do tempo na casa da vizinha e quando sai para as festividades é alvo de atenções dos rapazes. A beleza da menina é exaltada em toda a cidade “bonita, com seu tipo estranho de morena de olhos verdes e cabelos castanhos com tons de ouro”. (MARIZ, 1994, p. 47). Desde cedo, troca as atividades ditas femininas por festas e namoros. Na viagem que faz a Recife torna-se apreciadora do conforto que viviam as primas e volta para casa com ideias mais críticas acerca do seu entorno e das condições de miséria que acometiam todos aqueles trabalhadores. Na casa das primas, percebe uma relação de igualdade entre o tio, a esposa e as filhas, algo que não era presente em seu contexto de vida, já que Zé Mariano era o dono da casa e de todos ali residentes. Além do mais, as primas trabalham fora, não são dependentes do pai. Ao adquirir uma certa consciência crítica, Remédios não mais aceita viver em condições tão precárias.

Por tudo isso, a personagem começa a ser mal vista e sofre censura do povo da localidade em que vive quando não se preocupa em ter vários namorados e beijá-los ardentemente. Convém mencionar que o beijo na boca só era permitido após o casamento, no entanto, Remédios além de dar muitos beijos, ainda sai sozinha para passear com os namorados, escandalizando a todos. Naquele contexto, beijar na boca tinha o mesmo significado de perder a virgindade, a prudência, é tanto que Mariquinha pergunta a filha: “fale com o coração aberto: só deu a sua boca, não foi?”. (MARIZ, 1994, p. 246). A preocupação da mãe representa o cuidado que a família devia ter com as moças para que elas não “se perdessem” ou melhor, se relacionassem sexualmente com homens sem casar. Remédios era uma menina esperta e não se deixava enganar por rapazes que queriam ir além do permitido, estava ciente de que naquela idade só queria seduzir e se sentir seduzida. Vejamos:

Ferreira acha que deviam estar aproveitando melhor o tempo, enquanto Mariquinha foi fazer café.

Puxa devagar o queixo da noivinha.

Como eu estou com sede, minha querida, de seus beijos! Eles são como água do mar: se a gente bebe um pouco a sede aumenta.

Beija-a na orelha, no pescoço, nos olhos, na boca no collo. (MARIZ, 1994, p. 306).

Ferreirinha aperta-a mais. Aspira longamente o perfume de carne moça que o collo suado de Remédio desprende, estonteando-o. (MARIZ, 1994, p. 306).

Passagens como essas revelam o teor erótico das relações de Remédios. Todas as investidas dos namorados eram correspondidas. Outras vezes ela mesma tomava a iniciativa e os beijava. O que sempre ficou claro para ela era a maneira como devia ser tratada, pois por mais que fosse além do que era permitido para as moças de sua idade, ela não se entregava a uma relação sexual apenas para satisfazer o namorado.

Ella está comovida. Aquelle jeito d'elle beijar chupando faz com que fique atordoada.

Vôtes, é bom demais!

Em certa altura ella o empurra, enérgica.

- Você está pensando que eu sou uma sirigaita qualquer, Airtes? Que está você imaginando? [...]

- Eu não sou trouxa não. Tudo commigo menos 'isso', entende?

- Venha cá meu bem, eu lhe prometo ser bem comportado. Me perdoe, você me faz perder a cabeça... sua bocca é tão gostosa!

- Pois se contente só com esse gosto. (MARIZ, 1994, p. 145).

Como é perceptível, Remédios se permitia a ter relacionamentos mais abertos, no entanto, até certo ponto que ela colocava como limite. Isso é interessante, pois apesar da idade, ela tinha uma consciência de si e do seu corpo, como também do seu lugar enquanto mulher, isso, configura a personagem com uma certa consciência de gênero e da sua sexualidade.

Segundo Nóbrega, "Ignez também se interessava muito pela educação sexual da juventude. Lamentava não lhe houvessem ensinado absolutamente nada sobre aspecto tão importante da existência humana". (NÓBREGA, 1994, s/p). Enquanto a personagem Mariquinha se escandaliza pela liberdade da filha em beijar vários homens antes do casamento, Remédios não sente nenhum pudor e remorso. O que foi instituído historicamente à mulher, por vezes, através do medo parece não ter nenhum efeito para a personagem. Nóbrega ao comentar sobre Ignez e seu inconformismo em relação a falta de educação sexual para as meninas diz:

Não espanta que lamentasse também, na adulez, ter sido levada a amarrar cordõezinhos nas cadeiras antes ocupadas por homens, em casa, para que as mulheres evitando assentos assim marcados, escapassem da gravidez ... Era uma crença interiorana: quanto mais ela ainda estivesse quente, maior perigo de incautas moças pegarem bucho... (NÓBREGA, 1994, s/p).

Essas crenças, entre outras pairavam a imaginação das moças e eram muito frequentes no cotidiano, era uma maneira de domesticar através do medo. Nesse sentido, vemos que Maria dos Remédios em todos os aspectos era uma transgressora. Em alguns momentos da narrativa ela deixa claro: “- Você não está vendo que eu não vou me amarrar pra toda vida com quinze anos só! Eu estou lá pronta para começar logo a vida de aperreio de mamãe! (MARIZ, 1994, p. 145). “Amelia, a prima de Recife, disse-lhe uma vez que moça moderna não precisa se esconder debaixo do paletot do pae ou do rabo da saia da mãe, para se livrar de um sujeito safado”. (MARIZ, 1994, p. 195). Logo, como expõe a voz narrativa, Remédios “é ciosa de sua liberdade como um animal selvagem”. (MARIZ, 1994, p. 143).

Uma questão interessante a se pensar na construção de Remédios é a maneira como ela encara e decide pelo matrimônio. Mediante a situação de escassez que vivia e a incerteza de como sua família ficaria após o término da barragem, a personagem ver no casamento uma maneira de sair da vida de privação que levava.

– Se eu fosse empregada e ganhasse dinheiro como as primas de Recife, mamãe, não me casava tão cedo. Mas eu sei que não aguento mais essa vida de matto que vocês vão levar depois, na beira do Açude ou dos Cannaes de irrigação (MARIZ, 1994, p. 241).

Entre dois pretendentes, um jovem e bonito e outro mais velho, não tão bonito, mas com melhores condições financeiras, ela não titubeia e escolhe o último, que já tinha certo um cargo de secretário em outra barragem a ser construída. “Ferreirinha é rapaz de seus trinta e cinco a quarenta anos”. (Mariz, 1994, p. 155), enquanto Remédios tem apenas dezesseis anos. Assim, após conversar com a mãe e expor as suas ideias, ela conversa com o pretendente e deixa claro que não está se casando com ele por amor ou obrigação, mas por necessidade de sobrevivência.

– Eu não lhe quero muito bem não, Ferreirinha, quero dizer... eu penso que a gente deve querer mais bem a um marido do que eu quero a você. Mas São Gonçalo vae se acabar e eu tenho um medo doido da pobreza! [...] Si eu tivesse dinheiro como as primas de Recife, só me casava com um homem que eu estivesse “desembestada” por elle. Deve ser lindo, assim... Mas, eu repito: a fome é a coisa peor que há no mundo, Ferreirinha. (MARIZ, 1994, p. 252)

Ao perceber a precariedade da vida que poderia voltar a ter, Remédios decide casar para não voltar a passar fome. Nesse sentido, entendemos que, além

de escolher o homem com quem se casar, ela ainda o faz pensando na situação financeira dele. Isso nos leva a pensar se essa atitude da personagem revela autonomia ou conformismo, pois o casamento faz parte do sistema opressor. Como, então, essa personagem tão transgressora no início da narrativa pode contribuir para desestabilizar a opressão, se aceita justamente fazer parte desta? Podemos entender que talvez essa tenha sido a maneira que ela encontrou de ir implodindo o sistema, como não era possível em sua época ser tão transgressora ao ponto de se sobressair de todas as teias de domínio ela ver no casamento uma forma de autosalvação, já que não tinha possibilidades de trabalhar na capital, pois lhe faltava os estudos avançados e a questão financeira. Então, ela vai aos poucos buscar sua autonomia e liberdade, mesmo que para isso tenha que trabalhar dentro daquilo que a oprime.

Na década de 1930, ser tão ousada era sinônimo de exclusão, é tanto que a própria Mariz é silenciada por séculos. Talvez o fim da sua narrativa, encerrando com o casamento de Remédios, seja uma maneira dela ir adentrando o espaço tão masculinizado das letras de sua época. Assim como Remédios, Mariz usa estratégias para ir se desvencilhando do sistema opressivo, mas se situando dentro deste. Segundo Silva (2018):

Ainda que possa ser visto como a alternativa aparentemente mais fácil e possível na sociedade brasileira de então, não podemos esquecer que o casamento vem acentuar a carência do poder político e econômico das mulheres, já que, casadas ou não, elas permaneciam à mercê do jugo masculino e eram obrigadas a se casarem para não ficarem desamparadas. Nesse caso, Remédios revela certa consciência feminista porque compreende que, ante a impossibilidade de desprender-se das estruturas hegemônicas de poder, pode valer-se dessas mesmas estruturas para garantir a própria sobrevivência. Então, casar-se era não cumprir um destino naturalmente aceito, mas ressignificar o casamento como uma possibilidade de existência dentro do patriarcado a partir de uma perspectiva não de submissão, mas de autonomia do feminino, já que Remédios escolhe o próprio marido. (SILVA, 2018, p. 104).

Nesse sentido, como uma maneira de desafiar a ordem vigente, Remédios diferentemente de Mariquinha e de Lina, que seguem dentro do sistema patriarcal, ocupando o espaço de fragilizadas, submissas do jugo masculino; ela segue ressignificando a maneira de ser mulher a partir de uma consciência crítica da sua situação em sociedade, buscando aos poucos e sutilmente a sua autonomia. No

entanto, consideramos que as outras duas personagens também contribuem para a denúncia e a reflexão crítica acerca do lugar da mulher ocupado naquele tempo e espaço e as questões que se faziam presente quando o assunto era gênero e sexualidade. Se, por muito tempo, a mulher foi custodiada, agora no contexto do século XX, começa a pensar por si mesma, a ter consciência do próprio corpo e do poder que podem adquirir se lutarem com mais fervor para a conquista da autonomia, seja de dentro do próprio sistema, seja fora dos desmandos patriarcais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos ao longo da leitura do romance que o valor do tema aqui brevemente explorado tem relevância para os estudos sobre gênero e sexualidade, e é uma narrativa que deve, inclusive, ser objeto de investigação e reflexão crítica, principalmente, no contexto educacional. Faz-se urgente discutir sobre tais questões em sala de aula, a fim de se desconstruir preconceitos, desestabilizar noções engessadas e denunciar violências, seja de ordem física, moral ou psicológica.

Procuramos, trazer a lume uma obra ainda pouco conhecida e a importância da autora no contexto da década de 1930, época extremamente importante para os rumos da literatura brasileira, assim como, mostrar a riqueza das personagens mulheres no tocante à problematização do ser mulher naquela época e na consciência crítica ensejada pelo enredo criado.

Ademais, esperamos contribuir para o diálogo sobre as questões que nos propomos explorar de maneira que incite outras pesquisas e outros desdobramentos do tema, seja na obra objeto de análise ou em outras que problematizam tais temas a partir da ótica feminina. Tomando como base os conceitos operatórios da crítica literária feminista, intentamos ler *A Barragem* como uma forma de desnudamento, visando “despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos(as) escritores(as) em relação as convenções sociais que, historicamente, têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos”. (ZOLIN, 2009, p. 218).

Por fim, procuramos perceber na construção das personagens analisadas a criticidade em torno dos discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa um lugar secundário, e como a autora usa a linguagem literária como veículo de difusão das suas ideias em defesa da mulher.

REFERÊNCIAS

CHIAPPINI, Ligia. Velha praga? Regionalismo literário brasileiro. In: PIZARRO, Ana (org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. p. 665-702. v.2.

DUARTE, Constância Lima. A literatura de autoria feminina e os anos 30 no Brasil. *Revista Araticum*. v. 14, n. 2, 2016. ISSN: 21796793.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In. *História das mulheres no Brasil*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARIZ, Ignez. *A Barragem*. 2ª. Ed. João Pessoa: A união, 1994.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Flores do Sertão: mulheres e representação social em *A Barragem*, de Ignez Mariz. *Odisseia*, Natal, RN, v. 3, n. 2, p. 88-108, jul.-dez. 2018.

NÓBREGA, Evandro. Prefácio da 2ª edição. In.: MARIZ, Ignez. *A Barragem*. 2ª. Ed. João Pessoa: A união, 1994.

PEREIRA, Analice. A voz silenciada de Ignez Mariz. **A União** – Correio das artes, João Pessoa, Maio de 2020, p. 27-29.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.

SALES, Ana Maria Coutinho de. *Tecendo fios de liberdade: escritoras e professoras da Paraíba no começo do século XX*. Recife. 2005. 273 pp. Tese (Doutoramento em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco.

TELES, Gilberto Mendonça. *A crítica e o romance de 30 do Nordeste: ensaio*. Rio de Janeiro: Atheneu Cultura, 1990.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.018

SAÚDE DO HOMEM NA EDUCAÇÃO: UMA TEMÁTICA QUE PRECISA SER ENTENDIDA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

VERUSCKA PEDROSA BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente da Universidade Federal de Campina Grande - barretoveruscka@gmail.com

RESUMO

Um sujeito padrão masculino e universal é produzido a partir dos determinantes de gênero marcando as verdades apresentados nos currículos, nos quais os processos educativos em saúde se dirigem, pondo em evidência as práticas tidas como normais. Além de ensinar sobre gênero, os currículos também operam com pensamentos e raciocínios generificados, que determinam capacidades a homens e cobram certas condutas. Muitos são os problemas acerca da saúde do homem, e a formação pode está relacionada aos constantes entraves vistos pelos apontamentos epidemiológicos. Neste trabalho, temos como objetivo discutir a saúde do homem na educação como uma temática que precisa ser entendida a partir de uma perspectiva pós-crítica, pois acreditamos que a partir dessa metodologia e da insatisfação com o que se já se sabe, produziremos novos olhares sobre pontos de interesse dos currículos, compreendendo suas relações, constituições e influências. Diante de uma análise descritiva sobre o tema, problematizamos que normas e condutas estabelecem forças sobre as práticas em saúde e estudar masculinidades nos faz entender alguns atravessamentos importantes. Seria pensar modos pelos quais se podem compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna. Nesta direção, é que tentamos trazer as contribuições das teorias pós-críticas para a saúde do homem na educação, em seus modos de pesquisar, percorrendo os caminhos, desbravando trilhas, mas sempre se mantendo uma base determinada aplicada a uma dada perspectiva teórica. Planejando, anotando e avaliando os percursos, para, dessa forma, fazer revisões e manter o olhar sob outros ângulos.

Palavras-chave: Saúde do homem, Educação, Pós-crítica

INTRODUÇÃO

A partir de reconstruções dos papéis sociais, políticos e culturais, importantes reflexões a respeito do papel masculino na contemporaneidade, podem ser feitas, e que podem influenciar diretamente na saúde dos indivíduos. Ser masculino para transpor suas potencialidades, deixando seu corpo e a vida em uma dimensão de fortaleza inabalável, coniventes aos papéis estabelecidos e devidamente construídos, enquanto ser mulher, deixando o sujeito assim determinado, na posição de promover um cuidado instituído, cuidando de si e dos outros (Macedo *et al.*, 2010).

Conforme Figueiredo (2008), as diferenças no processo de saúde foram melhores entendidas com a utilização de gênero como categoria analítica, pois importantes considerações se tornaram possíveis a partir dos entendimentos de saúde e práticas sociais. O gênero que, no início, era atribuído às mulheres passou a incluir a figura masculina como um processo relacional, onde os entendimentos sobre relações de poder e construções de papéis se tornaram presentes para dar visibilidades aos estudos.

Ao longo da história, os homens foram incentivados a aprender e reproduzir comportamentos agressivos e a reprimir seus sentimentos, perpetuando estereótipos associados à construção social de uma masculinidade, que é considerada até "tóxica". Esse comportamento negativo não só faz mal como adocece o homem, colocando sua saúde e integridade física em perigo. Tais estereótipos de gênero vêm adoecendo a população masculina, uma vez que a vivência de sentimentos e demonstração de afeto, o cuidado com a saúde e o bem estar, como também evitar um estilo de vida perigoso, são considerados atributos femininos e, portanto, na perspectiva da masculinidade tóxica, esses cuidados devem ser ignorados (Silva; Macedo, 2012).

Pensamos a partir de alguns trabalhos já realizados, os quais apontam ao distanciamento dos homens dos serviços de saúde e até mesmos sobre as práticas e escolhas acerca do cuidado em saúde. Observamos uma grande e cultural negligência sobre cuidado, tanto pelos homens quanto as relações às práticas profissionais e assistenciais.

Argumento que os currículos em saúde, aqui uma atenção dada a Enfermagem e Medicina da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), estão permeados por discursos que produzem masculinidades e que atravessam as práticas em

saúde consideradas para o homem. Entendemos que as Diretrizes Curriculares e os Projetos Pedagógicos dos Cursos são meios que produzem, propagam e ainda são produzidos por discursos masculinos, contribuindo com a realidade encontrada nos serviços de saúde. Dessa forma, podem estar colaborando com o distanciamento do público masculino e a perspectiva de pouco cuidado, o que nos levou a problematizar a formação sobre saúde do homem direcionada para tais cursos. Entendendo-se como e porque os dispositivos que operam sobre a formação profissional partem de tipos de masculinidades que são (re)produzidas inclusive a nível dos serviços de saúde.

Neste trabalho, temos como objetivo discutir a saúde do homem na educação como uma temática que precisa ser entendida a partir de uma perspectiva pós-crítica, pois acreditamos que a partir dessa metodologia e da insatisfação com o que se já se sabe, produziremos novos olhares sobre pontos de interesse dos currículos, compreendendo suas relações, constituições e influências. Diante de uma análise descritiva sobre o tema, problematizamos que normas e condutas estabelecem forças sobre as práticas em saúde e estudar masculinidades nos faz entender alguns atravessamentos importantes.

Nesse movimento de disputas e jogos científicos, alocamos a pesquisa aqui idealizada. Fazer ciência em momento, pesquisar e, ao mesmo tempo, criar possibilidades e formas de investigar a partir da dinâmica de descrição e análises, do pensar ao problematizar se faz necessário ao momento atual da educação. Nesses caminhos a percorrer, percursos a trilhar, teremos como alicerce determinados conteúdos, perspectivas ou teorias (Meyer e Paraíso, 2012). Assim, a escolha pela metodologia que norteou o desenvolvimento da nossa pesquisa, foi o desenho geral do tipo estudo qualitativo. Metodologia amparada por pressupostos pós-críticos e de inspiração na análise do discurso foucaultiana, por sua vez, consideradas as contribuições das Teorias de Gênero, sobretudo, a perspectiva feminista, além dos estudos acerca da relação entre os homens e o processo de saúde/adoecimento/cuidado. Tivemos como ponto de partida a análise de documentos (diretrizes curriculares para os cursos, pareceres técnicos, política pública destinada ao homem e o plano de execução da política, apresentados no quadro 1) no qual, analisamos aspectos da construção para a formação em Enfermagem e Medicina de uma Universidade Federal de Campina Grande, situada no alto sertão paraibano.

Nas pesquisas pós-críticas, acredita-se que a metodologia deva estar em constante movimento, enquanto pesquisamos poderemos (re)construir o processo.

É durante o percurso que descobrimos como será a ação, onde as perguntas e as trilhas estiveram sempre em construção. Em movimento se vive, e se cria vida. Em movimento, seguimos pensando e associando aspectos do desenvolvimento biológico do ser, até então entendidos, fixados em uma rede de conhecimentos que justificam o início e estado do que conhecemos do ser humano. É nesse processo que se seguem, em torno de modelos, se tornam dependentes de influências outras, que terminam por (re)significar a ação. Sobre essa estética da existência nos permitiu pensar esse movimento do conhecimento, abrindo-se ao mecanismo de problematizar. E isso nos fascinou, nos motivou. Em analogia do que se tem de conhecimento e permitiu o pensamento, saindo do que se tem como bases fixas, ao imaginário relacional, da vida com origem regulada, a criação de quantas formas contemplativas possíveis.

Assim, investigar e analisar de acordo com o que se coloca como objeto em questão, e em um dado momento multiplicar os sentidos e perceber as diferenças, pensando currículos e práticas a partir de produções e invenções (Paraíso, 2004). Nossas práticas sempre foram dependentes dos nossos questionamentos e das formas que chegamos a eles, e isto se tornou um modo determinante para formularmos nossos problemas e desafios. Uma metodologia construída durante o processo da investigação, de acordo com as especificidades e necessidades apresentadas durante e a partir das interrogações realizadas. Sem roteiros pré-estabelecidos, as teorias pós-críticas rompem a dureza atribuída normalmente durante o processo investigativo, algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos sem maiores preocupações com regras (Cardoso, 2014). Seria “[...] pensar modos pelos quais se pode compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna” (Cardoso, 2014 p. 221).

METODOLOGIA

Diante de uma análise descritiva sobre o tema, problematizamos que normas e condutas estabelecem forças sobre as práticas em saúde e estudar masculinidades nos faz entender alguns atravessamentos importantes. Seria pensar modos pelos quais se podem compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna.

A inspiração nos permite realizar uma ciência sem rigidez, onde ferramentas específicas foram sim utilizadas, mas puderam sofrer constantes adaptações. Onde as múltiplas possibilidades de realizar nos deram possibilidades de encontros e novos caminhos: “Uma ciência sem modelos, em que o único paradigma permitido é o da invenção” (Cardoso; Paraíso, 2013). E não é somente importante escolher uma metodologia que nos permita seguir, mas aquela que nos surpreenda e crie possibilidades para destravar qualquer impossibilidade. Essa metodologia nos dá novos modos de perguntar e de problematizar, articulando a pesquisa aos procedimentos para a realização.

Em um movimento contínuo de planejar, anotar e avalia os movimentos, para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos. Num “zigzaguear” como modo de pesquisar – movimentando no espaço entre o objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Zigzaguear entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar (Meyer; Paraíso, 2012 p).

As pesquisas pós-críticas alcançam expressão e determinação, principalmente quando rompe com os paradigmas das pesquisas críticas ganhando novos caminhos e formatos, convergindo com esforços de um trabalho, mediante o “[...] pressuposto de que teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (Meyer, 2014, p. 50).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, as teorias pós-críticas, na perspectiva das reivindicações, colocam em questão nossas noções de educação e currículo, as quais têm seu legado na Modernidade (Silva, 2010). As pesquisas pós-críticas utilizam “[...] uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (Paraíso, 2004, p. 284), levando dessa forma ao aprofundamento dos aspectos do pós-modernismo nos tempos atuais. Segundo Lopes (2013), um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Os lugares e o tempo estão juntos e indissociáveis, e podemos estar em qualquer lugar

a qualquer tempo, de acordo com Lopes (2013, p. 2), “[...] relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares”.

Pesquisar sob um processo compreendido por constantes conduções, em direções diversas e reinvenções. O ser em desenvolvimento por nós pensado aqui, se desloca com o objetivo de encontrar um ponto de fixação, não para ali concluir algo, mas para a partir dali seguir com o processo de estar cada vez mais ativo e tomar conhecimento de como desbravar as possibilidades. Quando esse ser se implanta, ele se abrirá para o desabrochar com multiplicação de células para o deslocamento para se constituir em partes e encontrar um formato. É com esse formato de deslocamentos, riscos e edificações de partes que se segue uma “metodologia de desenvolvimento”.

Acreditando em uma ciência em curso entre a arte e a magia da metodologia alquimista descrita por Cardoso (2012), nessa alquimia para descobertas, encontramos sentidos no transcorrer do processo, em que “[...] a metodologia é resultante de uma junção híbrida de procedimentos lidos de diferentes modos de pesquisar”, exemplifica ainda em sua pesquisa que “[...] a metodologia alquimista gosta do não método, da mistura, da magia, da possibilidade, do proibido, do risco [...]”, mas ela também é fruto de nossa criatividade e vontade de pesquisar, “[...] de nossa re-significação do lido, de nossas recriações e invenções” (Cardoso, 2014, p. 239-240).

Diante do que foi dito, nos guiamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, com a proposta de remodelar metodologias para que não se constituam apenas como modelos de reprodução. Nessa perspectiva plural, exploramos novas formas de pensar, falar e potencializar práticas. Reconhecemos que “[...] uma teoria pós-crítica, integrando uma pluralidade de teorias, nos estudos curriculares contemporâneos buscará a compreensibilidade do conhecimento, orientado para a reconstrução do significado social e subjetivo [...]” (Foucault, 2007, p. 502). Temos em que economia racional se torna a base das políticas cada vez mais normalizadora com propostas curriculares padronizadas, a teoria pós-crítica torna-se pertinente para recuperar o potencial de pensamento, contribuindo com mudanças principalmente nos processos e práticas educacionais, bem como também abrangendo a formação em saúde. A partir do traçado que assumimos, articulamos algumas teorizações que nos levaram a novos formatos de entendimentos. Até mesmo durante o desenvolvimento humano, nada é certo, parte-se de uma sequência de mecanismos

que podem ser moldados de acordo com o ambiente que está. Dessa forma, nos conduzimos neste imprevisto de pesquisar, nos construindo e nos fortalecendo no processo de fazer e ser.

Pelas análises das pós-críticas, pretendemos olhar sob novas lentes, para assim percebermos novos caminhos e entendermos os traços dos já percorridos. Por esse formato, faremos refluir uma ciência, uma pesquisa que subverte as normas e os padrões que muitas vezes nos impedem de seguir por novas possibilidades investigativas (Paraíso; Meyer, 2012). A busca pelo desconhecido nos move, nos inquieta a seguir o novo, mas que também nos faça alcançar o conhecimento almejado.

Os conhecimentos encontrados no caminho nos possibilitou enxergar as condições para investigarmos, interrogarmos o que e por que certas coisas foram ditas ou vistas. Tais interrogações e as respostas produzidas dependeram das nossas escolhas, criando um movimento indispensável de aproximação e afastamento que traduziram as relações estabelecidas por tais atividades.

Nessa direção, tentamos trazer as contribuições das teorias pós-críticas para a saúde do homem na educação, em seus modos de pesquisar, percorrendo os caminhos, desbravando trilhas, mas sempre mantendo uma base determinada aplicada a uma dada perspectiva teórica. Planejando, anotando e avaliando os percursos, para dessa forma fazer revisões e sempre manter o olhar sob outros ângulos, que segundo Meyer e Paraíso (2012), num “zigzaguear” como forma de trabalhar. Zigzagueando segue também o ser em desenvolvimento, de lado para o outro no útero, dois dias flutuando, entre saliências e reentrâncias, se alterna até encontrar o ponto para o início da fixação. Pesquisar e flutuar sobre possibilidades, movimenta os lugares entre o que se quer pesquisar e o que já foi produzido. No entanto, o questionamento, a desconfiança e o estranhamento terminam por anunciar novas forças.

E é da insatisfação com o que se já se conhece, que surgem os motivos para investigar o novo. A insatisfação permite que sua experiência de pensamento se engaje na criação de uma nova política de verdades, novas formas de pensar, significar, analisar, desejar, atribuir, produzir sentidos e interrogar em que sentidos existem (Corazza, 2002).

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para

interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas (Meyer, 2012, p. 17).

Deve-se investir em educação e em currículo, e para isso, se faz necessário ampliar nossas categorias de análise e deixar de priorizar apenas alguns aspectos, passando assim, a entender questões que se entrelaçam em suas multiplicidades e multiculturalidade (Pereira, 2019). Construir nossa trajetória de pesquisa fundamentando o porquê de que “[...] nos mostram o que é preciso levar em consideração para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando” (Paraíso, 2012).

Portanto, partindo da insatisfação com o que já se sabe, é que uma pesquisa com caráter pós-crítico surge. Dessa insatisfação, nascem novos formatos de significar, analisar, pensar sobre a criação de artifícios para se atribuir novas verdades. Encontrando na experiência do pensamento, o engajar de sentidos produzidos por tais verdades (Corazza, 2002). Ainda segundo a autora, para pesquisar é necessário indagar sobre elementos do mundo, duvidando dos sentidos e significações que transcendem os estatutos de verdades. Um problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado e constituído a partir do desconfiar de toda e qualquer concepção analisada. Seguindo a linha de pensamento de Paraíso (2004, p. 284-285), “[...] suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”.

Corazza (2002) defende que os caminhos para a investigação nessa perspectiva devem repensar sobre as confortáveis teorias, onde repousam os já-sabidos e dismantelar nossas crenças, princípios e práticas estabelecidas, dessa forma duvidar não é só uma posição, mas um ponto para se questionar as alianças, hipóteses consolidadas, práticas teóricas e metodologias sólidas.

Investigando e analisando os currículos trazidos nesse trabalho, pretendemos desaprender o que já sei sobre eles, para tentar compreender as relações que os produziram. Buscamos isto enquanto caminhamos, mas sem pretensão de destino certo, pois tão impossível como ser neutro a qualquer objeto, considerando

que nós mesmos o construímos, é ser exterior e estranho a qualquer coisa que nos atravessa, e por isto assumimos essa implicação.

A partir da flexibilidade dessa forma de se pesquisar e inserindo-se nos contextos sociais, identificamos os discursos e as constituições que contribuem para modos de dominação, a subjetividade do pesquisador torna-se uma valiosa modalidade a favor da investigação.

O movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (Foucault, 1990, p. 2).

Diante do que foi dito, este estudo que representará uma modalidade de investigação partindo da realidade inerente dos modelos formativos propostos frente à saúde do homem, permitindo um entendimento para assim produzir conhecimento que sirva como um ponto de partida para início de mudanças no campo acadêmico, sendo um caminho a se chegar a melhor prática nos serviços frente a saúde de homem e a saúde geral da população. Nessa perspectiva, ao determinar o campo, surgem “[...] determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos” (Meyer *et al.*, 2014, p. 51).

Partindo do entendimento que os estudos sobre masculinidades se relacionam com a saúde do homem, considerando também que os cuidados em saúde perpassam pela força da vontade e entendimentos sobre ela. Normas e condutas estabelecem forças sobre as práticas em saúde tanto individuais quanto coletivas, e estudar masculinidades e saúde nos fez entender alguns atravessamentos importantes. Assumimos como base de estudo para produzir novos olhares sobre pontos de interesse nos currículos para compreender suas relações, constituições e influências.

Meyer (2004) destaca que as análises empreendidas sobre gênero nos currículos, devem ser consideradas as relações de poder entre homens e mulheres e o diverso mundo teórico sobre os sujeitos de gênero. Tais influências nos fizeram pensar sobre algumas estratégias, saberes e práticas educativas voltadas à saúde do homem em diferentes formatos e tipos de sujeitos. A manutenção de

determinadas práticas, consideradas sobre os símbolos e normas de uma sociedade, atravessam os currículos e, conseqüentemente, as ações em saúde. Neste estudo, tratamos implicações importantes sobre vários tipos de homens a nível dos serviços e da saúde, mas consideramos também os tipos excluídos dos currículos e das práticas em saúde, marcados como os sujeitos da diferença, ilegítimos, reproduzidos pelas desigualdades de gênero, que desviam necessidades e a qualidade de vida humana em suas subjetividades. Tentamos entender por que alguns grupos são excluídos das diretrizes e PPC, grupos de homens fora de padrão, como por exemplo, os homens trans.

Essa interdição, para Foucault (1990) diz respeito ao controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar. Dessa maneira, com relação à discussão sobre masculinidades há um olhar fortemente regulador, o que faz com que quando ocorre alguma tentativa de dar visibilidade a tais grupos excluídos da sociedade e dos espaços educacionais, um contra movimento se forma com o intuito de apagá-los. Isso ocorre, por exemplo, quando tais questões deixam de ser nomeadas em documentos oficiais analisados.

Um sujeito padrão masculino e universal é produzido a partir dos determinantes de gênero, onde o sexo biológico que termina por influenciar e marcar conseqüentemente a sexualidade. Esse tipo de homem remata por estar relacionado às verdades apresentadas nos currículos, a que os processos educativos em saúde se dirigem, pondo em evidência as práticas em saúde tidas como normais. Paraíso e Caldeira (2016) mostram que os currículos além de ensinar sobre gênero, também operam com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades, a homens e mulheres e cobram certas condutas referentes a seu sexo. Dessa forma pensamos e analisamos os currículos de Enfermagem e Medicina, procurando relacionar condutas vistas dentro das masculinidades. Pontos estratégicos que estão lá, apresentados e entendidos nos discursos que enunciam o que identificamos como práticas.

Dessa forma, ao construir as diretrizes deste trabalho, fomos considerar o que já foi dito, as produções e teorias relacionadas ao objeto aqui estudado (Meyer, 2011). Ocupamos e seguimos por um norte já encontrado, então a partir disso, novos caminhos e desafios, problematizando mais do que encontrando respostas, criando esse momento que é peculiar das pesquisas pós-críticas. Por fim, foi possível encontrar com os mais tortuosos caminhos para pensar a educação e os currículos na saúde do homem, surgiram algumas premissas e alguns pressupostos

importantes que nos auxiliaram a construir nossos processos formativos. Seria “[...] pensar modos pelos quais se podem compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna” (Cardoso 2014, p. 221). Certamente é necessário ser pesquisador conectado com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo. “Um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo que em vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 6).

Em um caminhar considerando as teorizações e princípios básicos, referem uma atitude de distanciamento ao que existe como realidades, sendo que “a reconstrução social e subjetiva não pode ocorrer sem conhecimento acadêmico”, desta maneira, segundo Pacheco (2013), “[...] uma teoria pós-crítica, integrando uma pluralidade de teorias, nos estudos curriculares contemporâneos buscará a compreensibilidade do conhecimento, orientado para a “reconstrução do significado social e subjetivo” (Pacheco, 2013, p. 20), o que introduz a inúmeras possibilidades, no que o sujeito é e pode ser, em modos de sua singularidade e subjetividade.

De acordo com Foucault, sujeitos de certo tipo são formados a partir das relações que constituem as práticas por meio dos quais os seres humanos se constituem consigo mesmos e com os outros. Nessas relações, de diferentes modos os indivíduos são subjetivados e passam a constituir a si mesmos. Esses modos (subjetivação), por sua vez, são sempre centrados e amplamente diversos, nos modos de existência que produzem, de acordo com a época e o tipo de construção social, produzindo assim a significação e símbolos por meio dos quais produzem os significados que dão sentido a existência do que somos e fazemos, portanto, “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...]” (Silva, 2008, p. 17).

Trazemos aqui o conceito de subjetividade que nos aproxima da perspectiva de Foucault (1995), que é algo produzido, moldado, fabricado em diferentes práticas discursivas, em relações de poder-saber. Uma leitura de sujeito considerado dinâmico, instável e provisório, que surge no vinco de diferentes forças, saberes, poderes e técnicas de si. Os modos de subjetivação são as formas predominantes dessa relação, constituindo a maneira particular como cada um coloca suas relações de vida (Nardi, 2006).

Segundo Veiga-Neto (2005), a educação e práticas contribuem para o desabrochar dos sujeitos, e isso, é comparado por todas as correntes pedagógicas.

Em uma análise em que o sujeito se molda no interior dessas práticas, mas que podemos examiná-las em discursos e não discursos que os constituem, e que a problematização desse sujeito poderá revelar como esse chegou a ser o que dizemos que ele é, e como se engendrou historicamente tudo isto que dizemos dele.

Nessa dimensão, exploramos os véis das subjetividades e dos modos de subjetivação. E assim, é comum perguntamos nessa forma de pesquisar: que dispositivos são acionados na produção de determinados tipos de homens? Por que queremos que os profissionais de Enfermagem e Medicina se tornem um sujeito de um certo tipo?; quais sujeitos são formados a partir dos dispositivos do currículo? E, nesse caso, têm sido descritos “enunciados” e perseguidas as técnicas de dominação e forças de saberes que atuam nas normas do currículo.

Segundo Foucault (1995, p. 235), “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a.”. Os currículos são configurados nas teorias pós-críticas em educação como componente cultural importante na produção de sujeitos, onde é visto como meios de poder, diante da possibilidade de se produzir subjetividades ditas ideias (Silva, 2010). Dessa forma os currículos são campos de contestação onde o conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos, na nossa subjetividade. Sendo importante os novos caminhos, sobretudo percorrendo por aqueles que nos permitiram um olhar amplo sobre os nossos objetos de pesquisa (Paraíso, 2012).

Abordando políticas públicas e currículos institucionalizados, é importante destacar que a noção de governo e governo que adotamos não deve se confundir com o conceito de Estado. A noção de governo reflete a diversidade de forças e de grupos que têm buscado, de maneiras heterogêneas, controlar a vida dos indivíduos e as condições dentro de territórios nacionais particulares, na busca de diversos objetivos. Nesse sentido, o Estado torna-se uma forma particular que o governo assumiu, e uma figura que não exaure o campo de cálculos e de intervenções que o constituem (Miller; Rose, 2012). Assim, os currículos oficiais e diretrizes são estratégias de governo e não do governo enquanto sinônimo de Estado.

Estudos sobre a saúde do homem podem envolver diferentes campos de saberes com abordagens atravessadas por diferentes entendimentos. Em muitos estudos procuram-se associar a questões socioculturais, justificando os limites dos cuidados em saúde: o próprio homem no cuidado de si e trazendo para a formação de quem cuida (profissionais da saúde). Estudar a construção das masculinidades

e suas configurações no ensino e nas práticas educacionais nos fará entender melhor seus atravessamentos e consequências na saúde. Estudar masculinidades na formação em saúde permitirá novos olhares e análises para que entendamos a complexidade relacional de um processo histórico que atravessa os modos de vida e que gera prejuízos. E assim com a metodologia de pesquisas pós-críticas, usaremos as teorizações e aspectos conceituais para compreender a problemática em questão e que nos conduzam a pensar novas formas de práticas educacionais e de vida.

DE ONDE PARTIMOS?

Foi seguido algumas etapas durante o percurso desse trabalho, partindo das especificidades no campo de estudo. Dos cursos de Medicina e Enfermagem da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)¹, que é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura multi-campi de atuação nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal, Sousa e Sumé. Tal universidade foi resultado do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)², sendo criada através da Lei nº. 10.419, de 09 de abril de 2002. Os cursos analisados estão no Centro de Formação de Professores (CFP) situado no alto sertão paraibano na cidade de Cajazeira-PB, com vagas oferecidas semestralmente. São os únicos cursos na área da saúde até então. A aproximação com os cursos aconteceu por meio do contato (direto ou remoto, a depender da situação atual) com os (as) coordenadores (as) dos Cursos de Enfermagem e Medicina, para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar os documentos a serem analisados.

A cidade de Cajazeiras-PB, ao longo de sua história, consolidou-se como importante polo regional no âmbito da educação, saúde, comércio, comunicação, arte e cultura, com elevado potencial para, a partir das suas características e inteligência, desenvolver ações que contribuem com a redução das distorções sociais e econômicas inerentes à população sertaneja. É no setor educacional, que a cidade de Cajazeiras tem se destacado com maior dinamismo. As suas origens ligadas a uma escola, sob a orientação do Padre Inácio de Sousa Rolim 8, que fundou a Escolinha da Serraria por volta do ano de 1829, foi o ponto de partida para a

1 Para mais informações sobre a UFCG - conferir o link <https://portal.ufcg.edu.br/>

2 Para mais informações sobre a UFPB - conferir o link <https://www.ufpb.br/>

vocação educativa da cidade, tornando-se conhecida a afirmação ufanista de que Cajazeiras foi a cidade que ensinou a Paraíba a ler. Além de sediar a primeira escola do Alto Sertão Paraibano, uma geração de estudantes oriundos de vários estados do Nordeste passou pelos bancos escolares do antigo Colégio Salesiano e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC)³.

A criação desses Cursos no CFP/UFCG, em Cajazeiras-PB, foi de fundamental importância para maior consolidação do compromisso do CFP com as demandas sociais e de saúde do município e da região. Os referidos cursos vêm formando profissionais na área de Enfermagem e Medicina que associados às atividades fins da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – possibilitam a minimização dos problemas de saúde enfrentados pela população do Alto Sertão da Paraíba.

ANALISAMOS O QUE ESTÁ ESCRITO

A instituição forneceu os currículos com respectivos conteúdos (arquivos em PDF, online e impresso), contidos em seu projeto pedagógico de curso (PPC), dessa forma poderemos selecionar as disciplinas, conteúdos, os projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos na instituição, serão estas informações organizadas, para assim poderem ser analisadas.

Nosso objetivo, ao utilizarmos essa forma de pesquisa é encontrar pontos para inicialmente pensarmos sobre como localizarmos os produtos das masculinidades nos discursos que se concretizam em ações para as construções dos currículos e práticas educativas em saúde. Foram abordados sobre suas atividades e como eles incluem e excluem aspectos da saúde integral do homem, sobre gênero e se abordam as diferentes masculinidades e tipos de homens, incluindo aqui o espectro LGBTQIA+, suas relações e quais as concepções sobre isto.

Os documentos analisados estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Documentos analisados na pesquisa

Política Pública de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH)
Plano de Ação Nacional - PAN (2009-2011) – da Política Pública de Atenção Integral à Saúde do Homem

3 Para mais informações sobre a FAFIC - conferir o link <https://fafic.uern.br/default.asp?item=fafic-apresentacao>

Resolução nº 569 de 8 de dezembro de 2017 - Aprova o Parecer Técnico nº 300/2017, que apresenta princípios gerais a serem incorporados nas DCN de todos os cursos de graduação da área da saúde
Resolução CNECES n 3, de 20 de junho de 2014 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências
Resolução CNE CES n 3, de 07 de novembro de 2001- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018 - Aprova o Parecer Técnico nº 28/2018 contendo recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem
PPC do curso de Enfermagem, aprovado em 2018
PPC do curso de Medicina, aprovado em 2017

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

ANALISAMOS OS DISCURSOS

Os discursos sempre fundamentam o conhecimento e este mantém íntimas relações com o poder. O que consideramos conhecimento é importante considerar o que produzem e quais efeitos exercem, e não somente como são criados ou regulados. Dessa forma, em análises sobre o sujeito, os discursos passam a ser considerados, saindo do critério universal e sendo visto a partir de identidades e diferenças, onde as multiplicidades e pluralidades são reconhecidas. E nessa perspectiva de “[...] formação da identidade e da subjetividade constituem categorias dominantes na teoria pós-crítica, onde não existe uma certeza absoluta, mas simplesmente ideias que não podem ser fixadas como verdades” (Pacheco, 2013). O discurso é entendido como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2019, p. 132).

A identificação dos sujeitos enunciadoreis pertinentes à questão a ser trabalhada se faz necessário, uma vez tendo escolhido o tema, deve-se perguntar sobre os sujeitos enunciativos ligados a ele. Quem, de alguma forma, tem algo a dizer (ou a calar) sobre o assunto. Os sujeitos enunciativos aqui referidos podem ser tanto empíricos (pessoas) quanto arquivo (material impresso ou documentos). Quanto mais sujeitos enunciativos forem envolvidos, maior tende a ser o escopo da análise discursiva sobre o tema e maior a probabilidade de aparecerem mais questões de trabalho (Souza, 2014, p. 22).

Nessa perspectiva foucaultiana, os enunciados se constituem a partir de outros já produzidos nas falas dos sujeitos, dentro de um grupo, onde se busca a verdade deixando de ser uma simples unidade gramatical. E assim por esses sistemas de enunciados, que não apenas constitui a pronúncia das palavras, mas de ações que surgem a partir de uma condição de existência. Procurar entender um enunciado é entendê-lo dentro de um discurso, dentro de um conjunto de saberes, no qual a frase gramaticalmente só vai ter sentido a partir de uma ação (Morais, 2017). Dessa forma, a língua não existiria se não houvesse enunciados, de acordo com Foucault (2012):

“nenhum enunciado é indispensável à existência da língua. A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição obtida a partir de um conjunto de enunciados reais” (Foucault, 2012, p. 103).

Formar um discurso é praticar uma produção de sentidos, entendendo um discurso é gerada uma ação. Assim, podemos entender que o sujeito é uma produção discursiva e uma função dos discursos. Essa forma de entendimento possibilita interpretar diferentes modos de compreender a formação dos saberes, entendendo que surgem para promover dominação dos indivíduos (Azevedo, 2013).

Problematizações mexem com os padrões impostos pelo campo científico, possibilitado a quem pesquisa que terça reflexões individuais (Meyer; Paraíso, 2014). Olhando de formas diferentes o que já está determinado, e foi deste modo que nós agimos, subvertendo, estranhando o que é aceito como normas nos currículos sobre masculinidades, desprendendo-nos dos conceitos homogêneos e hegemônicos, fazendo uma releitura e estabelecendo novos sentidos. Foi um desbravar no movimento para o conhecimento.

Dessa forma, compreendemos que o discurso se constitui numa prática que construirá sentidos nas relações e nos enunciados. Foucault (2006) também esclarece que existem elementos que podem mascarar os discursos, são fundamentais para a sua construção, os ditos formadores do discurso.

Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer ponto de vista. Meu programa se fundamenta tampouco nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento (Foucault, 2006, p. 255)

Para Foucault (2006), a linguagem é determinante para formar sujeitos, criando-se histórias em diferentes modos. E o percurso de sua história será importante para entender o sujeito como indivíduo social, isto determina sua atividade arqueológica. Entendendo-se a ordem dos sentidos e não só as repetições das falas, partindo do próprio lugar de quem se fala e a estrutura. Esse novo formato do pensamento gera a fundamentação do sujeito para o filósofo, e caracteriza os temas da vida, do trabalho e da linguagem, e analisa a mudança dos saberes da época clássica para a época moderna (Azevedo, 2013).

O material escrito coletado dos cursos em questão foi analisado seguindo a perspectiva apresentada. O principal sentido dessa análise foi identificar inicialmente pontos que se relacionam ou façam abordagens à formação em saúde do homem, ou que possam levar a enunciados sobre o tema apresentado, ou seja, uma concepção de prática em saúde profissional que se construa ou constroa sobre as relações do gênero. Ainda foi visto como são realizados os conteúdos, os momentos e suas relações com outros saberes. Procuramos entender os sentidos colocados em questão, quais as percepções acerca do desenvolvimento nas práticas de pesquisa e extensão. Assim, com essas análises de documentos, entendemos a construção da lógica formativa expressa nos moldes do currículo escrito.

Os documentos e as palavras escritas se constituem como construções de discursos e conseqüentemente as práticas decorrentes desses. Analisaremos como estão (ex)postos, relacionando a sua produção histórica e momento político, seguindo assim uma perspectiva de análise foucaultiana (Fischer, 2001).

A partir do que foi dito, seguimos com as estratégias da perspectiva pós-crítica, questionando, ao mesmo tempo em que problematizamos e construímos o conhecimento. Essa [...] "metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas" (Meyer, 2012, p. 15). E a partir daí, buscaremos encontrar o sentido de verdades nos discursos, tentando entender o que realmente foi dito, sem nos preocuparmos com o que não está exposto (Fischer, 2001).

O que foi colocado em movimento pelos discursos, procuramos entender os movimentos de suas construções, quais as práticas inseridas por essas falas. Encontramos os sujeitos produzidos por esses discursos e o que reproduzem da noção dos espaços generificados, e do que traduz no cotidiano a ideia de corpo sexualizado masculino, como lugar do não cuidado. Percebemos a influência da

masculinidade hegemônica no envolvimento dos cuidados em saúde e suas relações com a formação profissional.

Abro possibilidades para olhar e deixar em “xeque as verdades, movimento-me para multiplicar sentidos, formas, lutas” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 18-19). Deixei fluir o pensamento permitindo olhar de outras formas os currículos que já se tornaram pontos de partida fieis à formação em um percurso de estabelecido. E que foi já definido como correspondente ao que se quer de um profissional da Enfermagem e Medicina. Caminho bem traçado por alguns, no qual foi tida como ponto de partida a escolha de saberes que marcariam os pontos de subjetivação desses currículos.

Os textos apresentados nesta tese foram analisados visualizando discursos, como definido por Silva (2010). Questões foram postas em movimento que nos abriu um campo de possibilidades, para entendermos pontos para o entendimento do que foi pesando para essa pesquisa. Assim, um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação[...]” (Foucault, 2005, p. 122), nos permitiu olhar novos ângulos sobre a formação em saúde do homem. Tendo como ancora da vertente pós-crítica, com seu campo epistemológico, buscamos através desses estudar os sujeitos e suas formas de subjetivações no processo de relações de poder que circunscreve, e esse que atravessa os currículos com suas masculinidades, deixam suas marcas nas evidências das ações em saberes relacionado à saúde do homem.

São discursos constituídos por eles e neles, que formam os campos educativos em espaços institucionais, em meio a particularidades sociais de cunho econômico e político. São arquivos públicos analisados como monumentos normativos que se descrevem e se articulam como outros discursos (inclusive os culturais). Esses documentos de propriedade pública promovem e fazem circular diferentes saberes. Seguindo como propõe Paraíso (2012), foi necessário “[...] encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto de investigação a partir de uma incorporação de heterogêneos de diferentes campos de saber de modo resignificado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o funcionamento de práticas discursivas e não discursivas que direcionam, orientam, informam e definem modos como os profissionais de saúde da Enfermagem e Medicina no que diz respeito às masculinidades, nos permitiu

direcionar o olhar para problematizar e entender os atravessamentos do gênero na formação em saúde. As forças dos discursos sobre uma norma que formam profissionais e se engendra favorecendo outros discursos e atingindo as práticas em saúde e as vidas.

O que se ensina e é praticado no campo da saúde se articula em rede de saberes que favorecem diferentes modos de subjetivação, que implicam na mediação entre governo e a população de saberes de verdades já constituídas pelas ações que produzem os efeitos a partir das relações e comandos que estabelecem.

As análises realizadas nos possibilitaram perceber os efeitos das verdades, as forças principais nos atravessamentos das práticas profissionais que são mediadas pelas normas do currículo-texto, visualizamos também alguns pontos que atuam no modo de dispositivos de produtores de práticas que determinam o perfil profissional que se deseja. Dentro dessas particularidades entendemos que, esses documentos formam profissionais vistos pelo seu potencial de manifestação das relações de saberes e poderes, mas também quanto à produção dos modos de subjetivação.

Os efeitos do discurso formam os sujeitos, onde este nunca é sentido em uma condição prévia ao discurso. Dessa forma, analisar um discurso significa não ter que partir de um sujeito que se tenha como autor, ou procurar os sentidos materializando esses sujeitos ou instituições, pois a posição do sujeito é quem enuncia um discurso e traz em si uma instituição, expressando-se em um campo discursivo onde atende a uma norma no qual está inserido (Veiga-Neto, 2005).

De acordo com Foucault (1994) “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Dentro desta perspectiva, destacamos que não buscamos uma verdade, respostas ou fórmulas, nosso interesse está em nos debruçarmos com novos olhares, que possam produzir sim, novas possibilidades a partir de algumas perspectivas. Estamos partindo de um formato de currículo posto, determinado e cheio de verdades, que permitem a formação de um profissional adequado a determinadas ações em saúde. Encontramos novos caminhos, mas o velho ou outros nos motivaram a rever e problematizar os saberes produzidos, e ainda os percursos trilhados por outros. Buscando as possíveis inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e o currículo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese. Marília: UNESP**, v. 6, n. 2, 2013.

CARDOSO, L. R. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. *In:*

Dagmar Estermann Meyer; Marlucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, v. 1, p. 221-243.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 1, p. 270-290, 2013.

CORAZZA, S. M. **Labirintos de pesquisa, diante de ferrolhos**. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.

FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. **Masculinidades e cuidado: diversidade e necessidades de saúde dos homens na atenção primária**. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. – 9ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2012.

LEITE, André Filipe dos Santos; OLIVEIRA, Thiago Rannieri Moreira de. Trilhas de gênero, armadilhas do pensamento: Políticas da masculinidade em um currículo de medicina. **OP SIS**, v. 13, n. 2, p. 106-128, 2013.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother et al. Atenção integral à saúde masculina: a busca por atendimento psicológico em uma clínica-escola. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 154-170, 2010.

MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.) Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, p. 13-18, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 885-904, 2014

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Corpo, gênero e maternidade: algumas relações e implicações no cuidado em saúde. **Enfermagem em foco**, v. 2, n. 1, p. 18-22, 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. **São Paulo: Paulus**, 2012.

MORAIS, Hugo Arruda de. Michel Foucault e o discurso: as implicações teórico-metodológicas da análise do discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber

e da genealogia do poder. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife**, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2017.

NARDI, H. C. **Saúde, Sujeito e Políticas Públicas**. Curso de Extensão ministrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Setembro, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares**. 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa. 2004, v. 34, n. 122, pp. 283-303.

PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade**. Mazza Edições, 2018.

PEREIRA, Jamile; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. PNAISH: uma análise de sua dimensão educativa na perspectiva de gênero. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 132-146, 2019.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3^o edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: 2008.

SILVA, F. C. F. da.; MACEDO, M. M. K. A escuta do masculino na clínica psicanalítica contemporânea: singularidades de um padecer. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 28, n. 2, p. 205-218, 2012.

SOUZA, S. A. F., **Análise de Discurso Roteiro sugerido para a elaboração de trabalho de análise**. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.019](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.019)

SENTIDOS E AÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

LAÍSE SOARES LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, laisesoareslima@hotmail.com;

MICHELLY DAIANE DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII, michellydaiane1@hotmail.com.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar percepções, a partir das falas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre violência sexual, e as ações para prevenção e enfrentamento de abuso e/ou exploração sexual infantil. Tendo como objetivos específicos, investigar as percepções e informações que os professores possuem sobre violência sexual infantil; identificar o papel da escola no enfrentamento contra a violência sexual infantil; e, discutir as ações pedagógicas no enfrentamento dos casos de violência sexual infantil referente a realidade escolar do município. O trabalho segue uma abordagem qualitativa, por intermédio da pesquisa bibliográfica e de campo que possibilitou maiores esclarecimentos e diálogos sobre o tema em questão. Como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada foi realizada com cinco professoras que lecionam o primeiro ano do ensino fundamental em uma instituição pública do município de Paulo Afonso - BA. A discussão teórica esteve alicerçada principalmente com Sanderson (2005), Paiva (2014), Paula (2022), além da Constituição Federal de 1988, decretos e leis que versam sobre a garantia do direito a educação e a segurança da criança enquanto cidadã brasileira. Diante disso, reafirmamos como esse tema é fundamental não só para o processo de ensino e aprendizagem, mas também no trabalho educacional de humanização da comunidade escolar na educação básica. Esta pesquisa trouxe como resultado as percepções das professoras a partir das suas falas sobre a compreensão do tema e o papel educacional enquanto avalia e observa

sinais e sintomas de violência sexual. Também, ressalta a importância do papel da escola referente a sinalização do abuso e/ou exploração sexual em crianças.

Palavras-chave: Educação, Violência Sexual, Crianças, Professores

INTRODUÇÃO

A violência sexual infantil é compreendida como abuso ou exploração sexual por parte de um adulto do convívio familiar - ou não - para com uma criança, relação esta, em que a criança não está preparada em termos de desenvolvimento físico e emocional, pois, ao ser violentada sexualmente, carrega em si traumas físicos e cognitivos que afetam suas relações psíquicas e sociais, prejudicando, assim, seu crescimento saudável e sua aprendizagem até a vida adulta.

No Brasil, é garantido pelas leis que regem o Estado, a Família e a Sociedade, o compromisso e a responsabilidade da tomada de medidas de proteção e cuidado com a criança e sua infância, e, quando a criança é violentada sexualmente, esta deverá ter acesso a tratamentos gratuitos, devendo ter a seu dispor uma equipe especializada com o compromisso de promover uma rede de apoio, articulando-se para melhoria dos sintomas e efeitos sentidos pela criança.

Nessa perspectiva, a educação, desde o período da primeira etapa da educação básica, tem um papel fundamental na proteção integral dos seus discentes. Por esse motivo, já existem profissionais desse campo que estão se aprofundando em pesquisas relacionadas à violência sexual, pois entende-se que as causas do abuso e exploração sexual podem afetar diretamente os estudantes, tanto nas relações interpessoais quanto no comportamento em geral, devido a confusão emocional que influencia no processo de aprendizagem.

Assim, o trabalho com este tema em sala de aula torna-se essencial, especialmente, através de estratégias de ensino que visem reconhecer os sinais e sintomas da violência sexual, com o olhar centrado no cuidado para auxiliar de modo sensível as crianças, não representando maiores danos em suas vivências. Por isso, o presente trabalho pretende aprofundar esta discussão, tendo como ponto inicial o seguinte questionamento: Como os professores compreendem a violência sexual infantil? E quais ações têm realizado para prevenção e enfrentamento?

Por este caminho, refletindo sobre a importância de uma discussão mais precisa em relação à violência sexual nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, art. 12 estabelece para o ensino, inciso IX - “medidas de prevenção e combate a todos os tipos de violência [...] no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996). Nesse caso, no âmbito escolar, devem ser observados os sinais e sintomas que interferem na aprendizagem, no intuito que proponham atividades com recursos pedagógicos e adequados à faixa etária dos discentes, com o

propósito de mobilizar nos espaços escolares ações humanitárias que se atentem diretamente ao combate da violência sexual.

Diante disso, a Lei nº 14.164/21 faz uma alteração na LDB, acrescentando a redação sobre conteúdos de prevenção a violência contra mulher nos currículos da educação básica, onde apresenta em seu art. 26, Inciso 9º “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança [...] serão incluídos nos temas transversais, [...] [tendo, como] a produção e distribuição de materiais didáticos adequado a cada nível de ensino” (BRASIL, 2021).

Porém, cabe salientar que o Plano Nacional de Educação (PNE) retirou da versão de 2014–2024 o tema Orientação Sexual dos conteúdos curriculares do contexto escolar, e, em 2017 com aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tivemos a redução do tema sexualidade apenas para reprodução e doenças sexualmente transmissível, ofertado na disciplina de ciências, no oitavo ano do Ensino Fundamental, Anos Finais.

Todavia, embora as normativas para as propostas curriculares não enfatizem a discussão sobre violência sexual com os estudantes desde a Educação Infantil, reconhecemos a escola como instituição que vai além do ensino e aprendizagem de conteúdos numéricos ou da nossa língua materna, mas que, também oportuniza conhecimentos fundamentais para vida, se constituindo como um ambiente de auxílio e proteção, o qual garante o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Nessa vertente, buscamos como objetivo central da pesquisa analisar as percepções, a partir das falas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre violência sexual e as ações para prevenção e enfrentamento de abuso e/ou exploração sexual infantil. No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se: investigar as percepções e informações que os professores possuem sobre violência sexual infantil; identificar o papel da escola no enfrentamento contra a violência sexual infantil; e, discutir as ações pedagógicas no enfrentamento dos casos de violência sexual infantil referente a realidade escolar do município.

Do ponto de vista metodológico, para efetivação deste estudo, nos apoiamos em uma metodologia de abordagem qualitativa, com apoio da pesquisa bibliográfica e da realização do estudo de campo em uma instituição escolar no município de Paulo Afonso, Bahia, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada sobre o tema em questão, com professores do ensino fundamental (anos iniciais), a qual foi desenvolvida a análise dos dados coletados a partir das falas dos docentes.

Posto isto, a construção desse artigo, está fundamentada com os princípios teóricos e com a legislação nacional que sintetiza o papel da educação nas práticas pedagógicas, diante da violência sexual infantil. Para tanto, os principais autores que contribuem para esse estudo são: Sanderson (2005), Paiva (2014), Libório e Souza (2004), Paula (2022), além das atribuições de leis e estatutos como a Constituição Federal de 1988, Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 13.257/2016 que dispõe para formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, Lei nº 13.005/14 do Plano Nacional de Educação (PNE) e “Lei 13.431 de 2017, que traz de forma clara a necessidade de capacitar a rede de proteção para lidar com casos de abuso sexual, o atendimento especializado a criança e adolescente, visto a especificidade desta violência” (PAULA, 2022, p. 35).

Diante disso, acreditamos que essa produção poderá incentivar os futuros pedagogos e educadores a procurarem especializações e aperfeiçoamentos em favor deste tema, com intuito de conhecer e ressaltar a importância da notificação do abuso e/ou exploração sexual infantil aos setores de defesa. Também, tem a intenção de ajudar na elaboração de propostas educativas que situem a aprendizagem na garantia de prevenção, partindo da escuta especializada, avaliação do professor sobre as dificuldades de aprendizagem dos discentes relacionadas aos sinais e sintomas que causam a violência sexual. Aliás, este estudo poderá proporcionar uma atenção maior em relação a temática nas escolas do município de Paulo Afonso-BA.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO CONTRA A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Em qualquer lugar da nação brasileira, meninas e meninos, em sua fase de desenvolvimento biológico e psicossocial, pode estar passando por algum ato de violência, o que vai contra a garantia de proteção previsto pela Constituição Federativa de 1988, no que se refere o art. 227 ser “[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, CF, 1988).

Além do mais, para o fortalecimento da garantia dos direitos infantis, se estabeleceu no ano de 2016 a Lei nº 13.257, tendo como objetivo a construção de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento integral da criança através

de projetos governamentais com perspectivas na primeira infância, onde relata a importância do trabalho articulado para exercer o papel protetivo de cuidado em redes de saúde, educação, assistência social e órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente para aquelas que estão em situação de vulnerabilidade e de risco.

Nesse sentido, o apoio dos educadores é fundamental para a prevenção da violência com as crianças, especialmente em relação a violência sexual, ainda mais, a escola por ser um espaço de segurança, pode manter distante a criança do abusador e do explorador. Ou seja, o educador tomará medidas adequadas a sua profissão, o professor reconhece os sinais de violência sexual com o seu aluno através da sua avaliação, a partir disso, precisa imediatamente comunicar a coordenação e gestão escolar, para que notifiquem ao Conselho Tutelar, tendo ainda, como direito o anonimato dos professores, pois, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA permite ao profissional, onde assegura a proteção integral desses sujeitos através do art. 245 que precisa

(...) deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos (sic) contra criança ou adolescente (BRASIL, ECA/8069, 1990).

Assim que o (a) professor(a) observar os sinais e sintomas do abuso ou exploração apresentados no discente e informar a gestão escolar, o papel da escola será de notificar o conhecimento de suspeita ou confirmação de que o estudante está sendo sexualmente violentado para órgãos de defesa da criança. A partir disso, o setor responsável de segurança fará a investigação do caso e tomará as medidas protetivas. Ainda, o Plano Nacional de Educação potencializa o trabalho educacional com intuito de assegurar a prevenção através de atividades educativas para com o desenvolvimento da aprendizagem, tendo como meio de

fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) [...] com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência

social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, PNE/13.005, 2014).

Nesse sentido, os educadores precisam ter conhecimento de temas sobre a violência, para que desenvolvam propostas educativas que orientem sobre os direitos infantis. Além disso, estas ações precisam ser pensadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e

[...] devem ser planejadas com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e LDB, implicam em aproximar os organismos sociais, os Conselhos de Direito, entre outros, à comunidade escolar, numa atitude de corresponsabilidade na discussão da política de formação e cuidados à infância. A rede integrada é, portanto, uma construção coletiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004 apud PAIVA, 2015, p. 21).

Assim, a articulação da escola com os órgãos do sistema de garantia dos direitos da criança, criam uma rede de fortalecimento em relação a prevenção e enfrentamento no espaço escolar para discutir temas como violência sexual na sala de aula, que nos permite sair da zona de achismos, tabus e inseguranças.

Há, ainda, uma extrema necessidade de abordar assuntos sobre violência sexual com os alunos, por meio do acesso a materiais didáticos e paradidáticos em relação ao tema, pois promove uma ação maior, ou seja,

[...] com seu trabalho pedagógico, a escola pode 'transformar' a criança, através da mudança de comportamento, em sujeito ativo na autoproteção para que o abuso sexual não aconteça ou não se repita. '[...] se não houver um apoio educacional e psicossocial às vítimas, essa violência pode prejudicar a vida emocional de crianças e adolescentes quando adultos' (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, apud PAIVA, 2015, p. 19).

Portanto, as escolas contribuem não só no desenvolvimento da aprendizagem, mas também na construção psicossocial dos discentes, por isso, é relevante proporcionar estratégias de ensino nas salas de aulas, todavia, com formação especializada sobre o tema para os profissionais de educação, porque favorece a prática docente onde potencializa a segurança dos discentes e o cuidado necessário diante de situações como abuso ou exploração sexual.

METODOLOGIA

A produção deste artigo assume uma abordagem qualitativa, que, segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 73), “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”, até porque, a nossa preocupação é com os significados interpretados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, em relação aos seus pensamentos e práticas pedagógicas diante da temática em questão. Levando em consideração, um diálogo com a perspectiva teórica de autores que estudam e se dedicam ao enfrentamento contra a violência sexual.

Por esse motivo, o estudo inicializa com a pesquisa bibliográfica, etapa que nos permitiu o conhecimento sobre o tema, tendo em vista o diálogo necessário com os discursos teóricos e legais sobre violência sexual infantil, pois “oferece meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971 apud MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). Essa base foi o princípio para a construção da fundamentação teórica, do mesmo modo, na elaboração das perguntas da entrevista para qual foi realizada com os sujeitos participantes.

Como forma de se acessar empiricamente os dados para posterior análise, partimos para um estudo de campo em que se promoveu a análise dos dados primários, uma vez que “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente. O objetivo da pesquisa de campo é conseguir informações e/ou conhecimentos (dados) acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta” (RIBAS; FONSECA, 2008, p. 06-07). Diante disso, essa experiência nos permitiu reconhecer a importância desse tema diante da realidade local. Nesse caso, o ambiente de pesquisa foi em uma escola de setor público, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais no município de Paulo Afonso, Bahia. E por razões éticas, o nome da instituição não será revelado.

O instrumento de pesquisa para execução da entrevista foi o modelo semiestruturado que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), pois, através desse tipo de entrevista, se promoveu um diálogo voluntário em relação ao tema, identificado na análise deste artigo o papel dos educadores diante da realidade escolar, com intuito de discutirmos sobre violência sexual infantil no espaço de sala de aula. Assim, elaboramos nove perguntas que se diferenciam

entre conceito-prática-metodologia a respeito em particular sob a temática, sistematizada por um roteiro.

Os nomes das professoras não serão citados nas análises, todavia, vão ser representadas como: Professora 1, com 52 anos, especialista em Língua Portuguesa e Literatura, atua no ensino fundamental há 26 anos; Professora 2, com 43 anos, Pós Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura, o seu tempo de atuação são de 17 anos; Professora 3, com 54 anos, é Pedagoga e tem 32 anos de trabalho na educação; Professora 4, com 49 anos, cursa o Mestrado e atua na sala de aula há 28 anos; e Professora 5, com 43 anos, tem formação em Pedagogia e trabalha há 23 anos. Lembrando que os discursos das professoras serão originalmente escritos, conforme sua enunciação.

ANÁLISE DOS SENTIDOS E AÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

O papel educacional na vida do ser humano é promovido tanto pela escola, como instituição histórica e social, quanto pelos educadores, que tem como função educar e formar os estudantes, intervindo na aprendizagem cognitiva, emocional e motora, assim, contribuindo no desenvolvimento histórico, social e cultural dos sujeitos. Além disso, nesse espaço educativo cabe aos profissionais assegurar a segurança dos discentes, especialmente, se há casos de algum tipo de violência identificados pelos docentes ou revelados pelos(as) alunos(as), até porque, no Brasil existe leis como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, entre outros decretos que determinam medidas preventivas e educativas nos ambientes escolares onde zelem da integridade dos estudantes.

Partindo desse ponto de vista, é indispensável a relação da comunidade escolar com a família para que seja proposto entre eles um envolvimento, pelo qual haja comunicação e interação a respeito da formação dos aprendizes durante sua fase de crescimento, que prioriza sua aprendizagem e desenvolvimento das competências.

O vínculo entre a instituição escolar e a família baseia-se no compartilhamento do trabalho de educação dos filhos, sejam eles, crianças ou jovens, contendo reciprocidade nas expectativas. Quando se aborda o que é desejável na relação escola-família e solicita-se a participação dos

pais na educação, sobretudo pelas tarefas escolares como um estratégia de êxito escolar, é preciso levar em consideração alguns fatores, tais como: as transformações históricas e a discrepância cultural nos moldes educacionais e na concepção social; o relacionamento de poder entre estas instituições e seus agentes; as novas e variadas constituições familiares e os prejuízos materiais e culturais da maioria das famílias; as relações de gênero que organizam as tarefas domésticas e escolares (JARDIM, 2006, p. 41).

Em relação à participação dos pais na escola, algumas vezes eles não são tão presentes na construção educacional dos seus filhos, geralmente, por conta da rotina de trabalho que causam um cansaço físico e mental, ou não permite tempo suficiente para participação. Nesse caso, podem ser poucas as ocasiões que encontros entre pais e docentes ocorrem, mesmo tendo reuniões desenvolvidas a critérios das escolas. Entretanto, quando não é possível o diálogo presente, os professores procuram alguma maneira de comunicar a família, especialmente, sobre a mudança de comportamento ou progresso de aprendizagem dos seus educandos.

Pensando nisso, ao dialogar individualmente com cinco professoras que lecionam os 1º anos do ensino fundamental referente a este tema, elas informam que seus relacionamentos com a família ocorrem de forma positiva, existindo uma boa relação. Assim, afirmam que:

Com as famílias eu acho bom, mas quando eu começo a cobrar presença dos pais eles não acham bom (Professora 1).

É bom! Tenho uma boa convivência. Claro que a maioria não prefere muito contato, mas a relação é boa (Professora 2).

Muito bom! Eu busco esse relacionamento, procuro falar com os pais. Tem alguns que coopera, enquanto outros não (Professora 3).

Excelente, faço algo que gosto e não tenho reclamação, estamos sempre se comunicando (Professora 4).

Temos uma relação de confiança, parceria, com isso as crianças se sentem apoiadas, acolhidas e mais seguras para seguir no desenvolvimento educacional (Professora 5).

Desta forma, quando há participação dos pais/responsáveis na escola, tende-se a ter um retorno importante e direcionado a aprendizagem do(a) aluno(a) em virtude do trabalho pedagógico do professor, especialmente, em se tratando da comunicação sobre a violência sexual, foco do nosso estudo, pois, esses profissionais de educação podem ter diálogos e abertura com as crianças que são

vítimas de abusos, que os pais não possuem em suas casas, e com a relação efetiva pode-se informar o que os discentes estão vivenciando para buscar juntos medidas cabíveis. Todavia,

[...] observa-se que alguns pais são mais abertos e maleáveis, o que facilita muito a comunicação, enquanto que outros são mais rígidos, fechados e impenetráveis. Podem se mostrar fragilizados frente às observações e comentários dos professores, sentindo-se criticados e culpados. Por isto a função da escola não é fácil e exige habilidade para lidar com estas situações (DI SANTO, 2005 *apud* JARDIM 2006, p. 16).

Mas, mesmo com diversas dificuldades que a escola enfrenta para ter a família como parceira na construção educativa dos discentes, é importante uma relação efetiva e positiva entre educadores e pais/responsáveis, visto que o centro desse processo de aprendizagem é a educação que favorece na evolução dos estudantes. Além de tudo, o docente tem bastante contato, diariamente, com as crianças, não apenas relacionado ao ensino de conteúdos, como também cria-se um laço afetivo com os seus estudantes, assim como explicitado pela Professora 1: ***Com as crianças não sou muito tradicional, sou carinhosa, afetiva, há uma troca de afeto.*** (Professora 1).

Ou seja, ser atenciosa auxilia na aproximação e ajuda a nutrir a confiança e o respeito entre discentes e professor, pois é o que torna um clima agradável na sala de aula, com intuito de promover uma sintonia entre ensinar e aprender, o que assegura que “a afetividade influencia na construção do conhecimento” (DANTAS, 1994 *apud* BRUST, 2009, p.28). Com isso, é possível o desempenho dos discentes em relação aos estudos, da mesma forma que através do diálogo por causa da aproximação do professor com os(as) alunos(as), descubram de forma voluntária que alguma dessas crianças estão vivenciando algum tipo de violência sexual.

Nessa situação, o educador necessita compreender o conceito da violência sexual como também conhecer as práticas sexuais e os sintomas que apresentam na criança que foi vítima da violação do seu corpo, para que possa ter o cuidado com a sua postura enquanto profissional para lidar com o tema e com suas emoções. Conseqüentemente, continuamos a conversa acerca da compreensão que o professor tem em relação a violência e o abuso sexual.

Vale destacar que algumas professoras ficaram preocupadas sobre o que iriam dizer em relação ao tema, visto que acreditam ser um assunto muito delicado para ser discutido em sala de aula, e se sensibilizam com piedade com as possíveis

crianças que foram vítimas desse ato violento. Diante disso, foi relatado pelas professoras o seu entendimento em razão da temática, declarando o seu pensamento sobre o conceito de violência e abuso sexual:

Absurdo! Corrompe a estrutura psicológica da vítima. É algo irreparável, que leva para vida adulta. Há um bloqueio. Algo destrutivo com a integridade, nem o tempo cura as feridas (Professora 4).

Toda forma de violência física e/ou emocional, psicológica, maus tratos, negligência, exploração sexual, resultado em dano real ou potencial à saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade (Professora 5).

A violência é quando a criança é agredida e existe a psicológica, onde tem a família desestruturada e a criança está presenciando e não é bom para ela, porque está proporcionando a esta criança algo desagradável. A violência sexual é onde a criança é tocada, e também, quando permite que elas assistam filmes que contém cenas pornográficas (Professora 3).

Diante disso, sabemos, inclusive, que a violência sexual é crime e a maioria dos casos acontece com crianças, geralmente, o abusador é parente ou faz parte da família, onde muitas das vezes permite que estas crianças tenham contato com vídeos, filmes ou presenciem o ato sexual. À vista disso, Morales e Schramm (2002) *apud* Neves et al. (2010, p. 105), informam que:

no abuso sexual intrafamiliar há uma estrutura de poder assimétrica, pois quem abusa do outro ocupa uma posição vantajosa, por ter mais idade, por sua autoridade e pela imposição de alguns meios, tais como intimidação ou chantagem emocional. Em contexto dissimulado, atos sexuais contra crianças [...] podem ser realizados durante muito tempo, como carícias, toques e beijos, por exemplo, até que o ato sexual em si aconteça.

Logo, é preciso que o professor esteja atento a casos de abuso ou exploração sexual em crianças, pois o abusador ou explorador sexual pode ser alguém da família. Nessa situação, o professor que está acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos, pode identificar e descobrir esse tipo de violência através da observação e avaliação do comportamento e desenvolvimento. Para tanto, todo cuidado é viável, principalmente, quando a escola envolve a família como a acusada na notificação que encaminham ao departamento de defesa da criança e do adolescente, porque em algumas vezes não ajuda e causa interferência na investigação da ocorrência, sendo possível que a criança fique sem segurança.

Diante disso, quando conversávamos se alguma vez na sala de aula foram identificados sinais ou sintomas de violência sexual nas crianças e se teve alguma medida, as professoras relatam que:

Sim, primeiro eu conversei para tentar identificar, depois com a direção. Conversei com a mãe, mas com outra abordagem. A criança apareceu com roxo no olho e inventava desculpas. A mãe sempre tinha vários namorados, no final o pai ia pedir a guarda, mas não sei o que resultou, só sei que a menina sempre esquecia o que aprendia na aula (Professora 2).

Sim. Há muito tempo, nem lembro da criança. Chamamos a mãe e ela disse que foi um filme que ela assistiu. Não lembro se o Conselho Tutelar foi na casa dela, porque foi sinalizado para lá (Professora 3).

Não. Somente dois casos observados, mas não era certeza, avisamos a coordenação e direção, e chamamos os pais (Professora 4).

De sintomas de violência sexual não, apenas de violência doméstica e maus tratos, foi encaminhada a criança aos gestores escolares e ao conselho tutelar (Professora 5).

Nesse diálogo com as professoras, é possível perceber que houve algumas situações, mas não sabem no que resultou, e que em alguns casos foi preciso avisar aos pais tendo a necessidade de conversarem sobre a mudança de comportamento dos discentes, já que aparentemente pelas observações delas durante as aulas, acreditavam que a criança poderia estar sendo ou não violentada sexualmente. Todavia, existe uma preparação especializada e com procedimentos adequados para os profissionais de educação, nessa ocasião, sendo necessária uma análise com elaboração de um diagnóstico, através da observação dos sinais ou sintomas com a ação da escuta e o modo de agir sensível, na perspectiva de ajudar no enfrentamento da violência sexual infantil. Por isso,

[...] não se pode deixar de mencionar a Lei 13.431 de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Tal prerrogativa busca, dentre outros, evitar maiores traumas a quem sofreu uma violência, evitando a não revitimização, o discurso ou prática de uma instituição que ocorre de forma invasiva, repetitiva, desnecessária, provocando mais sofrimento à vítima. Nesta lei são definidas duas formas de ouvir as crianças vítimas de violência sexual: o depoimento especial e a escuta especializada (PAULA, 2022, p. 15).

Pois, então, a tarefa dos educadores é comunicar a coordenação ou gestão escolar em relação a suas análises mediante ao tema, levando suas identificações dos efeitos ou sinais da violência sexual infantil para que seja encaminhando ao Conselho Tutelar.

Vale ressaltar que nas mudanças de comportamentos que podem ou não haver sintomas da violência sexual, até porque é capaz de suceder meio sutil e que talvez não seja revelado de maneira espontânea pelos discentes, pois eles podem estar em conflitos emocionais ou possam está sendo coagidas pelo abusador. Neves et al. (2010, p. 105), diz que “a criança [...] vítima do abuso sexual pode não contar para terceiros, ou conseguir e não receber a devida atenção em forma de credibilidade voltada à veracidade de suas afirmações, o que facilita que essa situação seja conhecida apenas pelo agredido e pelo agressor”.

Nesse contexto, foi comentado pelas professoras que em seu tempo de atuação profissional, nenhuma das crianças relataram ter sofrido abuso ou exploração sexual, por isso, não teve o que denunciar ou encaminhar ao conselho tutelar.

Não. Foi observando o comportamento que identifiquei. O comportamento é diferente, umas crianças acham normal falar de sexo, namoro, algumas se tocavam. A gente como professora se envolve para buscar entender e também ficamos abaladas com a situação (Professora 2).

Ela não comentou, a gente percebeu o sinal (Professora 3).

Não, graças ao meu bom Deus! (Professora 5).

Deste modo, Sanderson (2005, p.165) comunica que “a dificuldade para os pais, professores e profissionais que cuidam de crianças é saber quais sinais e sintomas procurar a fim de agir de modo adequado e proteger a criança”. Durante nosso diálogo, conversamos sobre o conhecimento de sinais ou sintomas em relação à violência sexual infantil, a maioria delas disseram que percebeu através da mudança de comportamentos, indicando que

A criança, depende muito, fica agressiva, fica dispersa, com um atraso na aprendizagem. Tive uma aluna que dormia muito (Professora 2).

A criança fica indiferente, umas se isolam e outras se tocam, choram muito. Aconteceu um caso de uma criança que ficava se esfregando (Professora 3).

Depende do caso. Sim, crianças retraídas, tristes, frustradas, com medo de tudo e todos, desconfiadas, não se relacionam com outras crianças, ficam isoladas (Professora 4).

Sim, mudanças no comportamento, fugir do contato social e preferir ficar sozinho, chora fácil, tristeza, solidão, angústia e ansiedade (Professora 5).

A maioria dessas professoras relatou que percebeu que a criança muda o comportamento, e que muitas choram com facilidade e ficam mais afastadas sem querer contato com elas e com os outros discentes. Existe uma série de sintomas e efeitos causados nas crianças, porém, para o educador é necessário estudar o tema sob a prática com métodos exclusivos para identificação dos sinais e sintomas, já que são inúmeras mudanças no comportamento psíquico e físico da criança, no entanto, o docente tendo a compreensão sobre o que acontece numa violência sexual infantil, talvez não seja abuso ou exploração sexual, mas outra causa que carece de atenção.

Todavia, nem todo educador irá notar ou ter conhecimento de sinais de violência sexual na criança, alguns destes, mesmo com muito tempo de atuação não percebem, foi assim que aconteceu com a professora 1: ***Não conheço, se eu já vi passou despercebidas. As crianças têm vários sintomas, por isso, não dá para saber*** (Professora 1).

Realmente, são diversos os sintomas e efeitos que a violência sexual provoca no comportamento de uma criança, Borges (2007) apud Santos et al. (2018, p.120) ressalva que

A violência sexual traz sérias consequências para a vítima, podendo ser severas e diversas, pois tem efeitos tanto fisicamente, como traumas físicos (gravidez, aborto e doenças sexualmente transmissíveis) quanto emocionais (distúrbios na sexualidade, maior vulnerabilidade para desenvolver problemas psíquicos como depressão, medo, ansiedade e tentativas de suicídio).

Por isso, a família e os profissionais devem observar com o máximo de cuidado, sem gerar maiores danos para criança. Em relação a isto, a educação tem um papel extremamente sério, sendo o primeiro espaço formal fora do ambiente familiar que a criança participará da construção social. Desse modo, a escola é vista como o segundo local em que a criança tem mais contato em seu dia a dia, onde serão criados laços de confiança e interação com o professor e com outros alunos, além de estudarem os fundamentos da evolução humana, ambiental e científica.

Cabe ainda ressaltar que a violência é predominante nessa sociedade, e está enraizada desde os primórdios. Em razão disso, as crianças precisam saber de forma educativa que existe uma variedade de violência no nosso cotidiano, e isso

pode acontecer com qualquer pessoa, especialmente, com elas mesmas. Falando com as professoras sobre o papel da escola em relação ao tema violência sexual infantil, e como professor também tem um papel mediante a este tema, foi discutido que:

O papel da escola seria elucidar, trabalhar esse tema com projetos desde com crianças pequenas, também, fazer palestras com os pais, comunidades gerais, porque os abusadores estão próximos das crianças. Como professora ter conhecimento para poder identificar sinais de que a criança está sendo abusada (Professora 1).

Muito importante! Sempre têm projetos aqui. Então, não acontece nessa escola, mas tem lugares que acabam se omitindo sobre o abuso. Orientar, observar, conversar, falar com a direção, não fechar os olhos, tentei conversar com a mãe, mas para ela não era conivente (Professora 2).

Todas nós professoras devemos ter um olhar diferenciado e passar para coordenação e direção. Conversar brevemente com a criança, chamar a família e se for comprovado, encaminhar para o Conselho Tutelar (Professora 3).

As escolas sempre fazem projetos e na sala de aula, tem encontrão com os pais e com os alunos para falar sobre o tema e a linguagem é apropriada a cada faixa etária (Professora 4).

As escolas também podem ajudar a prevenir essa forma de violência, abordando o tema ao longo da trajetória escolar, projetos, rodas de conversa. O professor deve ficar atenta aos sinais que as crianças transmitem quando sofre algum tipo de violência ou abuso sexual (Professora 5).

Nesse caso, elas afirmam que a escola tem um papel fundamental para o discurso sobre o tema violência sexual, visto que pode contribuir sendo o ambiente em que a criança busca por ajuda, e, como educadoras o seu papel de aproximação é essencial porque elas observam o comportamento da criança, e ainda sabem que elas podem as procurar para falar que vivem alguma prática sexual. Somente assim, que a comunidade escolar poderá tomar medidas preventivas e apropriadas para que estas crianças violentadas sexualmente sejam cuidadas por uma equipe multidisciplinar de profissionais especializados. Santos et al. (2018, p. 119) explica que “a escola, sozinha, não é capaz de mudar tudo, todavia, ocupa um lugar muito importante diante deste problema, podendo ser ela a ajuda que a criança tanto espera, mas não consegue buscar sozinha”.

Por isso, é essencial que as escolas proponham projetos que beneficiem todas as faixas etárias atendidas neste espaço escolar. Para tanto, os trabalhos

pedagógicos devem-se ter frequência, já que de acordo com as informações do disque 100, no ano de 2021 “aproximadamente 35 mil denúncias resultara em 132, 4 mil violações contra esse público” (BRASIL, 2021).

Diante dessa problemática, o papel educacional é promover situações de diálogos sobre o tema com estratégias de ensino que medeiam o conhecimento da criança em razão da temática, sem interferência no processo da descoberta dos casos de abuso ou exploração sexual infantil. Desse modo, as professoras comentaram que durante o seu tempo de sua atuação na sala de aula, existiu várias crianças que passou por alguma situação de violência seja física ou psicológica, e diante da violência sexual, elas disseram que na escola onde atuam fazem trabalhos pedagógicos voltados para o tema:

Tem o projeto de educação sexual tanto para os alunos como para os pais. Isso acontece uma vez ao ano, mas dia a dia falamos na sala de aula, de acordo com a situação que ocorre com os alunos. Esse ano trabalhou com semáforo do corpo. Para os pais teve palestra com psicólogos, porém, não compareceu todos (Professora 1).

Tem. Semana do bebê com palestras. E a partir do 3º ano tem mais projetos (Professora 2).

Sim, temos o programa Semana do bebê que se trata a violência e o cuidado com a criança. Há palestras e conversas com cada faixa etária dos alunos (Professora 3).

Sim, todos os anos têm. Esse ano, entregamos uma atividade sobre os sinais do toque (Professora 4).

Sim. Através de gincanas, piqueniques, caça ao tesouro, leitura de histórias com incentivos ao bom convívio e trabalhar o tema através de projetos (Professora 5).

Podemos notar que as professoras falaram que na escola onde elas atuam fazem projetos como a semana do bebê, mas que isso acontece uma vez ao ano, e que algumas delas, promovem atividades que retrate este tema na sala de aula. Nesse caso, trabalhar o conteúdo violência sexual infantil como o tema de aula, é somente possível se o professor planejar e buscar conhecimento, já que o contato com as crianças possa ser visto como protetores da violência que infelizmente acontece em todas as classes sociais do Brasil, pois de certa maneira irá ajudar na descontinuação de pensamentos apresentados como tabus em relação ao discurso dessa temática.

É importante examinar algumas dessas posturas e crenças mais comumente defendidas sobre o ASC¹, as quais se tornaram concepções errôneas ou mitos profundamente enraizados. Para separar os fatos da ficção, é necessário desafiar concepções errôneas, dissipar mitos e substituí-los por conhecimentos mais precisos. Muitos dos mitos camuflam a realidade do ASC e criam uma falsa sensação de segurança em adultos e crianças, o que as deixa ainda mais expostas ao perigo (SANDERSON, 2005, p. XVI).

Por isso, a melhoria da prática educativa vai além de ofertar uma abordagem somente sobre o tema. Em razão disso, ao dialogar com as professoras em relação ao seu aperfeiçoamento das práticas educativas, o qual a escola onde lecionam direcionam junto com a secretária de educação do município uma especialização com cursos e palestras em favor do conhecimento sobre violência sexual infantil, elas comentaram que

Não oferta (Professora 1).

Sim. Sempre temos especialização (Professora 2).

A secretária oferta muito curso, eles fazem palestras com psicólogos sobre o tema (Professora 3).

Sim, sempre tem. Eu participei de um, eles falaram dos bairros daqui que têm casos, ainda disseram que algumas crianças até se mutilaram (Professora 4).

Sim, é um tema muito ofertado em formação continuada (Professora 5).

Diante dessas falas, observamos que apenas uma professora relata não ter oferta de especialização continuada em considerações ao tema. É por meio desse aperfeiçoamento que elas podem conhecer as novas mudanças de políticas públicas e a realidade dos Municípios para promover projetos no ambiente escolar e na comunidade local para o fortalecimento do enfrentamento à violência sexual infantil, assim, como também ter o entendimento das novas leis de defesa e garantia dos direitos infantis vigentes no Brasil. Tendo ainda, a oportunidade de saber qual prevenção tomar, com estudos e pesquisas que tratem dos fatores da violência, impedito repetições ou futuros casos que envolve atos sexuais com crianças.

Tais definições apontam para a importância de categorizar os atos preventivos, identificando a necessidade de uma população, a fase de desenvolvimento do indivíduo, a cultura em que está inserida e os

1 Para Sanderson (2005) a sigla ASC representa Abuso Sexual em Crianças.

recursos sociais disponíveis para efetivar tais feitos. Importante mencionar que a fase em que a criança e os adolescente estão é fundamental para intervir ou dar subsídios para que sejam adultos saudáveis. Para que isso ocorra, é preciso investimento em intervenções no âmbito social, como as escolas, organizações de trabalho e comunidades, além de intervenções voltadas diretamente para o desenvolvimento pessoal, como criatividade e habilidades de enfrentamento (ABREU; BARLETTA; MURTA, 2015 apud PAULA, 2022, p.20).

Sendo assim, um trabalho motivado por uma rede de apoio que acolhe a criança vítima de violação dos seus direitos infantis, pois é imprevisível o atendimento especializado, dando ênfase a garantia de assistência e segurança á criança com qualidade pública. Diante desse retrato, na expectativa do enfrentamento de casos da violência sexual infantil, as professoras falaram sobre considerar essencial o trabalho na escola:

Reunião, palestras, cursos para nós e também para os pais com pessoas ligadas a lei como o Conselho Tutelar e Vara da Infância, e deveria ser obrigatório, pois precisa ser impactante. Por exemplo, precisa ser algo tratado como bem sério para não perder o programa Bolsa Família, só assim, esses pais iriam comparecer (Professora 1).

Ter muito projeto de conscientização, a lei precisa ser mais severa. A escola e o Conselho Tutelar serem mais ativo, e também ter psicólogo na escola é importantíssimo (Professora 2).

O essencial era ter psicólogos na escola, serviço sociais trabalhando com a gente, eles dando apoio com treinamentos (Professora 3).

Empatia pela causa, se colocando no lugar do outro sobre como eu reagiria diante do fato. Ter força e motivação, não ser negligente diante da situação (Professora 4).

Conhecimento sobre o assunto, identificação prévio aos sinais de abuso e sempre que possível abordar o tema através de projetos e contação de histórias (Professora 5).

Entende-se que as professoras precisam de suporte de outros profissionais de áreas complementares que auxiliam na defesa dos direitos infantis, favorecendo o trabalho pedagógico com maiores conhecimentos sobre o tema e possibilitando melhorias nas atividades didáticas significativas para as crianças.

Além disso, e em consonância com o ECA, vem a Lei 13.431 de 2017, que reforça os apontamentos já listados como direito da criança, mas traz um olhar ainda mais específico para o atendimento especializado da

criança vítima de violência sexual, objetivando que este atendimento seja feito de forma mais célere, humanizada e qualificada. No art. 14, inciso II desta Lei, consta a necessidade de capacitar de forma continuada e interdisciplinar os profissionais que atuam com crianças. A partir disso, leva-se a pensar em formas e ambientes que protejam este ser ainda em desenvolvimento (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018 apud PAULA, 2022, p.28).

Desse modo, para a escola que foi construída em uma sociedade com uma cultura altamente centrada nas hierarquias, só será possível mudanças relativas às especificidades de proteção diante da violência sexual infantil, se houver nos ambientes escolares conteúdos que enfatizem esse tema de modo a promover uma ação educativa de prevenção, o que torna necessário o apoio de especialistas que desenvolvam e dediquem-se a estudar sobre as capacidades de aprendizagens em situações de violência sexual infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro caminho que a criança conhece sobre um determinado assunto é quando um adulto explica sobre o seu conceito ou quando ela a experiencia. Lembrando que a infância tem um significado importante na fase adulta, se não for vivenciada de modo natural e saudável, pode ocasionar interferências nas relações interpessoais, comportamentais e sociais do ser humano, logo, a convivência escolar e o papel do docente são fundamentais para o crescimento dos(as) alunos(as), sendo que, a educação está relacionada não somente a construção educacional, mas também, tudo que envolve o contexto social, cultural, saúde e direitos humanos.

Em razão disso, a temática proposta como estudo neste trabalho buscou, nas posições, opiniões e falas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental uma forma de contribuir para elucidação das reflexões propostas neste artigo, onde foi possível perceber que elas compreendem sobre o conceito de violência sexual, mesmo sem tanta fundamentação teórica, ao identificar os sinais e sintomas do abuso sexual em criança. Também foi possível constatar que elas sabem que existem mudanças no comportamento que podem representar ações reativas à violência sexual infantil que dificultam o processo de aprendizagem dos discentes. Ainda mais, elas compreendem a importância de promover ações para prevenção e enfrentamento de abuso ou exploração sexual infantil, porém, entendem que é necessário o apoio de assistentes sociais e psicólogos dentro do espaço escolar.

Sendo assim, reconhecemos que é no espaço escolar que os estudantes podem conhecer as principais causas da violência sexual, de modo apresentado com práticas lúdicas e recursos didáticos de acordo com os níveis de ensino, desenvolvendo por meios dessas atividades pedagógicas um olhar significativo sobre proteção e cuidado com o seu corpo. Dessa maneira, a educação sexual nas escolas tem sua importância ao tratar da sexualidade como educação a saúde e à segurança, motivando aos pais a dialogar sobre sexo com seus filhos, quebrando o tabu que limita as crianças de ter o conhecimento da existência da crueldade a que a violência sexual remete.

Por isso, é preciso que os educadores sejam preparados, por meio de formações continuadas sobre esse tema, assim como todos os profissionais que fazem parte da rede de apoio e defesa. Igualmente necessário, é capacitar esses profissionais da educação em relação aos direitos infantis para haver projetos que interliguem segurança e educação, o que possibilita aos educadores aprenderem sobre a escuta protegida pela Lei 13.431 de 2017, considerando que esta escuta deve ser empática ao saber ouvir e ter gerência com as emoções com inteligência quando for fundamental para lidar com situação que envolve seu aluno ou aluna por estar passando algum tipo de violência sexual intrafamiliar e/ou extrafamiliar. Além disso, o apoio dos governos nos financiamentos de políticas públicas voltadas a essa temática nas escolas municipais melhora na elaboração das atividades pedagógicas com suporte de recursos internacionalizados para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18/12/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 03/12/2022.

BRASIL. **Lei 13.431 de 04 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 12/12/2022.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir conteúdo de prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 20/12/2022.

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo da aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Comunicação e Artes Centro de Educação, 2009.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola:** Proposta de ação no processo ensino – aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/763/1/DISSERTACAO_EDUCACAO_Ana%20Paula%20Jardim_%20texto.pdf Acesso em: 25/12/2022.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SOUZA, Sônia M. Gomes (org.). **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil:** reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentação de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Anamaria Silva; CASTRO, Gabriela Brito de; HAYECK, Cynara Marques; CURY, Daniel Gonçalves. Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares. **Temas em Psicologia**, vol. 18, n. 1, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 9-111, 2010.

PAIVA, Eliane Faria de. **A prevenção primária e secundária do abuso sexual na educação infantil**: reflexões no âmbito das políticas públicas. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação), 2015, f. 250. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/962828> Acesso: 18/12/2022.

PAIVA, Leila. Violência sexual: Conceitos. **LevEAD**, v. 15, 2014, f. 15. Disponível em: <http://www.levead.com.br/pair/public/arquivos/Texto%201%20m3.pdf>. Acesso: 24/12/2022.

PAULA, Thaís da Costa de. **Prevenindo o abuso sexual**: capacitação para alunos de pedagogia, psicologia e educação especial. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de Metodologia OPET**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf Acesso em: 07/12/2022.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em criança**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M, Books. 2005.

SANTOS, Isabela Cardoso dos. **Crimes Cibernéticos**: cyberpedofilia o aumento da atividade do pedófilo virtual em tempos de pandemia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Católica de Goiás Escola de

Direito, Negócios e Comunicação Núcleo de Prática Jurídica Coordenação, Goiana, Goiás, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4546/1/CRIMES%20CIBERN%C3%89TICOS%20-%20CIBERPEDOFILIA.pdf>. Acesso em: 08/12/2022.

SANTOS, Wellen Renata Costa, SANTOS, Raquel Amorin dos, NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos, OLIVEIRA, Marcelo do Vale, 2018. O papel da Escola para o Enfretamento da Violência Sexual contra crianças nos discursos de professores do Ensino Fundamental em Augusto Corrêa – PA. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, 2019, p. 114-154.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.020](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.020)

SINOPSES PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL EM BIOLOGIA NA INTERFACE COM A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

FRANCISCO ANTONIO RODRIGUES SETÚVAL

RESUMO

A sexualidade é um conceito recorrente no contexto das práticas sociais, sendo a escola um espaço na qual, muitas vezes, o seu tratamento configura-se no currículo limitado ao corpo biológico com foco na reprodução, ciclo menstrual, infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, entre outros. Todavia, a sexualidade no interior das práticas de ensino requer uma abordagem articulada ao corpo que remeta proposições de ordem social atrelada às questões de gênero, identidade sexual, orientação sexual, misoginia, práticas sexuais abusivas, etc. Nesse sentido, a formação inicial de professores para o ensino de Ciências e Biologia necessita promover o debate temático dessas questões para auxiliar na futura atuação pedagógica dos graduandos, bem como propor a elaboração de materiais educativos curriculares, possíveis promotores de ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, o trabalho a ser apresentado decorre de um relato de experiência na disciplina de Estudos Temáticos em Sexualidade, no curso de Ciências Biológicas, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por meio de uma proposta de elaboração de materiais educativos curriculares, denominados sinopses pedagógicas, constituídas como uma estratégia metodológica a ser utilizada no ensino referente à sexualidade, sendo produzidos pelos graduandos resumos de narrativas de uma suposta produção cinematográfica, com temas envolvendo a sexualidade, sendo apresentadas no contexto da elaboração os seguintes títulos: Fragmentada, Segura que o filho é nosso, Nude Selfie - A tecnologia como ameaça. O artigo tem como objetivo analisar tais narrativas nas sinopses como desdobramentos para o tratamento da Sexualidade no ensino de Ciências e Biologia tendendo a uma

visão mais contemporânea que atenda as novas demandas curriculares, articulado ao processo de ambientalização curricular e educação ambiental crítica.

Palavras-chave: Sexualidade; Materiais Educativos Curriculares; Ambientalização Curricular; Educação Ambiental Crítica; Ensino de Ciências e Biologia.

INTRODUÇÃO

O estudo do da sexualidade, assim como do corpo, nos espaços escolares é ainda uma questão que assume um papel desafiador nas práticas pedagógicas, tendo em vista o modo como determinadas práticas voltadas ao contexto biológico distanciaram-se e/ou distanciam-se dos aspectos culturais e sociais.

É de se considerar que o estudo dessas temáticas configura com um papel de visibilidade significativa ao serem “consideradas como referências para legitimar a prática pedagógica como definidora de objetivos e procedimentos que articulem tais temáticas considerando o discurso biológico e cultural das práticas sociais (SETÚVAL, p. 1732). Por sua vez, Silva (2014, p. 4) afirma que “é muito usual a afirmação de que o que se apresenta aos alunos em aulas de Ciências e de Biologia são lições sobre o organismo humano, sem se abordar a sexualidade”. Conforme esta autora, essa informação origina-se de um discurso com a noção de que a dimensão biológica é excludente em se tratando da abordagem da sexualidade no espaço escolar, na condição de se tomar a noção de sexualidade que transcenda essa dimensão.

Em se tratando da sexualidade, Moizés e Bueno (2010), afirmam que para se ter a compreensão do tema não poderá se separar do indivíduo holístico, tendo em vista que nas relações sociais que o sujeito estabelece a sexualidade acaba por ser moldada desde cedo, consigo mesmo e com os outros.

Silva (2014) entende que focar no debate sobre a sexualidade na dimensão biológica como tem sido feito em inúmeros trabalhos, “termina por deixar de debater a maneira modo como o discurso biológico opera com a sexualidade como dispositivo de poder, codificando e reterritorializando os corpos e as sexualidades” (p.5).

É importante considerar que no processo de formação de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, entendida como processo de ampliação de conhecimentos para legitimar a condição de executar a sua função pedagógica, “a discussão sobre Corpo e Sexualidade na dimensão das práticas sociais seja um mecanismo que possibilite constituir uma nova maneira dos graduandos refletirem sobre o futuro trabalho docente atrelado a novos olhares sobre tais temas (SETÚVAL. 2020, p. 1733).

No que tange sobre a abordagem do tema Sexualidade no espaço escolar, Duarte et al (2017) considera que atualmente no ensino de Ciências é caracterizado

por aulas mais teóricas, sendo o conteúdo exposto de modo explicativo e sem problematização e sem muita prática, ressaltando que por mais que algumas escolas estejam exercendo o seu papel para mudança dessa realidade, nem todas possuem recursos para tal fim, conseqüentemente, diminuindo as possibilidades para os docentes.

É de se considerar que a sociedade tem passado por mudanças significativas frente aos desafios ao modelo de pensamento vigente para contrapor as ocultações e opressões em torno da sexualidade. Sendo assim, havendo implicações necessárias em torno das questões curriculares para atendimento as diferentes questões de cunho social e cultural inseridas na temática, desse modo, repercutindo em torno de efetuação de perspectivas e possibilidades para o trabalho docente.

Logo, a emergência de inclusões e adequações afirmativas nos currículos escolares e acadêmicos que assegurem outras dimensões da sexualidade no contexto das práticas sociais, culturais, como também ambientais, que permitam o entendimento sobre a relação da sexualidade com a interface da ambientalização curricular e a Educação Ambiental Crítica.

Partindo dessa ótica, me ocupo de Waszak (2017), quando afirma que a materialização da ambientalização curricular se dá pela adoção de perspectivas contemporâneas da EA, fortemente atreladas, em sua maioria, à perspectiva socioambiental crítica. Nesse sentido, é pertinente considerar que tal perspectiva emerge pela compreensão de ocupar os sentidos da sexualidade na territorialidade ambiental pela sua articulação com as práticas sociais e culturais dos sujeitos.

Sob este ponto de vista, destaco Mota & Kitzmann (2018) quando afirma que a ambientalização curricular vem discutir nos currículos dos níveis de ensino superior e da educação básica, além das dimensões socioambientais e sustentáveis, as de natureza dos valores, estéticas, éticas, de responsabilidade individual e coletiva, e, por sua vez, o meio ambiente entendido com um campo de múltiplas inter-relações.

Partindo dessas considerações, reconhecemos que o ensino da sexualidade que se dá nos contextos curriculares nos cursos de formação inicial de professores em ensino de Ciências e Biologia, poderá assumir um papel de destaque quando articulado sob o crivo dos aspectos socioambientais e humano. Ao mesmo tempo que pensamos como possibilidade de ações pedagógicas para o desenvolvimento das práticas docentes, a produção de estratégias didáticas e/ou materiais educativos curriculares que assegure a abordagem do tema sexualidade para articular com a Educação Ambiental Crítica. Ainda mais, promover ressignificar o currículo

na formação de professores de Ciências e Biologia partindo da articulação que se possa fazer para o entendimento da tríade sexualidade, ambientalização curricular e Educação Ambiental Crítica.

Tendo em vista as proposições evidenciadas, a proposta aqui apresentada decorre de estudo investigativo apoiado em uma experiência vivenciada com graduandos do 2º semestre 2019.2 do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, Bahia, na disciplina Estudos Temáticos em Sexualidade, na qual apresenta um crédito de carga horária de 45 horas de Estágio de Observação. Uma parte dela foi utilizada para realização de observações dos livros didáticos de Ciências e Biologia sobre as questões voltadas ao Corpo e a Sexualidade.

Sendo assim, este artigo apresenta resultados provenientes das atividades de observações executadas pelos estudantes nos referidos livros e de reflexões sobre os conteúdos curriculares decorrentes da produção de materiais educativos denominados *Sinopses Pedagógicas*. Nesse contexto, apoiando-se nos resumos de narrativas pelos graduandos de uma suposta produção cinematográfica, com temas envolvendo a sexualidade, sendo apresentadas no contexto da elaboração os seguintes títulos: Fragmentada, Segura que o filho é nosso, Nude Selfie - A tecnologia como ameaça. Ainda mais em bases teóricas de pesquisa sobre a ambientalização curricular e Educação Ambiental Crítica a fim de buscar articulações possíveis com o tema sexualidade, desse modo, buscando a compreensão dos seus sentidos e desdobramentos nas práticas curriculares.

O artigo tem como objetivo analisar tais narrativas nas sinopses como desdobramentos para o tratamento da Sexualidade no ensino de Ciências e Biologia tendendo a uma visão mais contemporânea que atenda as novas demandas curriculares, articulado ao processo de ambientalização curricular e educação ambiental crítica.

METODOLOGIA

Tendo em vista a proposta de elaboração de *Sinopses Pedagógicas* como estratégias a serem utilizadas para o ensino referente à Sexualidade no ensino de Ciências e Biologia a partir dos conhecimentos trabalhados sobre Sexualidade na disciplina Estudos Temáticos em Sexualidade, como também da apreciação de livros didáticos de ensino de Ciências e Biologia, foi apresentado aos graduandos

um roteiro com orientações para auxiliar no processo de produção de tais sinopses, a saber:

1. **Apreciação de livros didáticos:** Consistiu da apreciação dos livros didáticos de Ciências e Biologia no que se refere ao tratamento dado aos assuntos ou temáticas com a sexualidade e orientação sexual. Nesse caso, o graduando fazendo a escolha por alguma(s) questão(ões) apresentada(s) no livro pautada(s) na sua percepção sobre equívocos, lacunas, imagens, forma de exposição do tema, importância, dentre outras. Sendo assim, servindo como parte do processo de criação autoral de uma imaginária produção cinematográfica para elaboração da sinopse pedagógica. Para tanto, sendo necessário a descrição da(s) questão(ões) fazendo menção referência a bibliografia do livro didático escolhido, além de colocar o capítulo, seção e página ou algo similar.
2. **Elaboração da sinopse:** Caracterizou o momento de planejamento, organização e produção da sinopse pedagógica, sendo esta referendada em um modelo de cartaz de um filme contendo os seguintes itens: um **título** de produção cinematográfica, a **sinopse** (visão geral, resumo), **nome do roteirista, direção da produção**, além de uma **foto autoral** que retrate a produção com a indicação do nome do autor da foto na parte inferior dela.
3. **Elaboração dos itens a serem considerados:** Foram efetuados obedecendo as seguintes recomendações:
 - 3.1 O nome dado ao título ser de autoria própria e não reproduzido de um título que já existe e que cause impacto, atenção e reflexões;
 - 3.2 O texto da sinopse obrigatoriamente autoral e estando bem articulado com a ideia do título de modo que a sua descrição tem que ser objetiva (não necessariamente sem sentido) mas que traga questões críticas e reflexivas que, possivelmente, levem possíveis espectadores a assistirem a essa imaginária produção cinematográfica. Além de que o material produzido ao final possa ser utilizado como estratégia didática no tratamento da temática sexualidade e/ou orientação sexual no ensino de Ciências e Biologia;
 - 3.3 O nome do roteirista sendo o do graduando e a direção da produção o professor da disciplina;

- 3.4 A foto a ser utilizada no cartaz tendo que ser uma produção fotográfica autoral para criar uma perspectiva de imagem com personagens reais (caracterização pessoal quando pertinente) e/ou com objetos e diversas composições criativas que passem pelo crivo da imaginação, competências e habilidades.
- 3.5 O cartaz da sinopse tendo como medida 20 x 30 e montada na horizontal, ou seja, no comprimento de 30 cm e altura de 20cm.

Após os direcionamentos feitos inicialmente, foi executada a apreciação dos livros didáticos de Ciências e Biologia visando elencar argumentos (percepção sobre equívocos, lacunas, imagens, forma de exposição do tema, importância, dentre outras, que justificassem a produção das sinopses pedagógicas, sendo necessário a análise escrita do material observado. Em seguida, houve a produção das referidas sinopses com a entrega dos resumos das narrativas concomitante a apresentação e debate dos materiais produzidos.

Para o estudo investigativo, optamos por assegurar as descrições das análises feitas nos livros didáticos e dos resumos das narrativas, ao mesmo tempo, utilizando as bases teóricas pesquisadas para o atendimento de possíveis discussões e reflexões feitas em torno dos resultados obtidos com as articulações feitas.

É importante destacar que foram analisados três livros didáticos (**LD**), sendo, o primeiro o livro (**LD1**) Ciências para o 8º ano: nosso corpo- Coleção Projeto Telares, Fernando Gewandsznajder, Editora Ática; o segundo livro (**L2**), João Usberco. *et al.* Companhia das ciências – 8º - ano (Ensino Fundamental). 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. cap. 17, p. 191 a 196, e, o terceiro livro (**L3**) Araribá Mais Ciência, direcionado ao 8º ano, Editora Moderna, 1ª edição, São Paulo, 2018, sendo considerados como subsídios, respectivamente, para as seguintes *Sinopses Pedagógicas (SP)* produzidas e identificadas por códigos para facilitar as análises: Fragmentada (**SP1**); Segura que o filho é nosso (**SP2**), e, por fim Nude Selfie - A tecnologia como ameaça (**SP3**).

Diante disso, os resultados apresentados no tópico seguinte serão apresentados na ordem das análises feitas dos livros didáticos articulando aos resumos das narrativas das três *Sinopses Pedagógicas* fazendo menções reflexivas do tema sexualidade e as questões trazidas no material produzido de tal modo buscando associar a perspectiva na ênfase da ambientalização curricular e Educação Ambiental Crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O enfoque das observações feitas foi no **LD1** destaca no Capítulo 16- O sistema Genital, sendo que foram sintetizadas da página 219 até 222, tendo como primeiro tópico, o sistema genital masculino e o segundo tópico, o sistema genital feminino. As imagens são retratadas no capítulo e na temática em questão provoca inquietações em torno da dimensão biológica que fragmenta o corpo destituído de uma abordagem que dê conta de outras dimensões que possam ser articuladas ao contexto das dimensões sociais e ambientais.

É notório que em ambos os tópicos, as ilustrações (fotos 01, 02 e 03) seguem um padrão de posição, expressão e coloração, possivelmente, condicionado às exigências de publicação editorial. Há uma desconfiguração completa do corpo no tocante as estruturas internas e externas dos genitais, evidenciadas sobrepostas e detalhadas em imagens separadas. A apatia, a ausência de detalhes e rostos sempre evidenciados na posição esquerda são evidentes nas imagens de corpo inteiro. Assim, as figuras analisadas estão sempre associadas a algo estático sem expressar qualquer configuração que associe a pessoa humana no sentido emocional, bem como expressa no corpo medicalizado e vista sob a ótica da fragmentação corporal.

Foto 01: órgãos genitais masculino

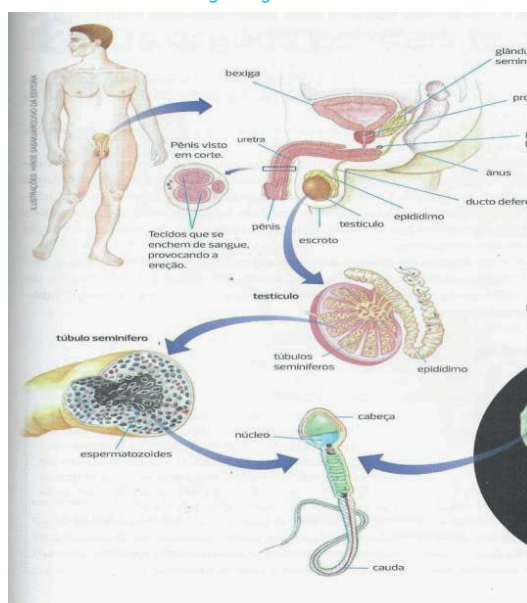


Foto 02: órgãos genitais femininos

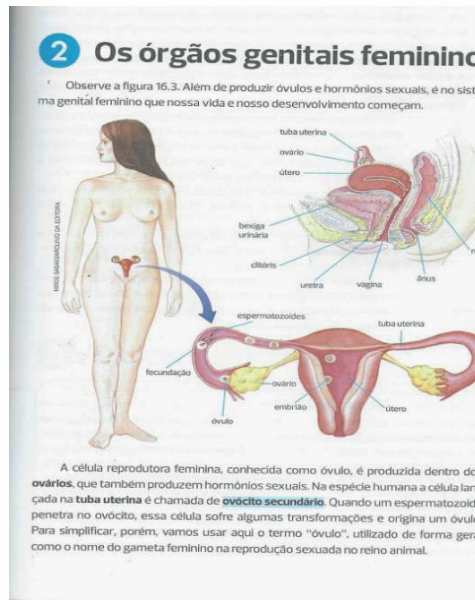
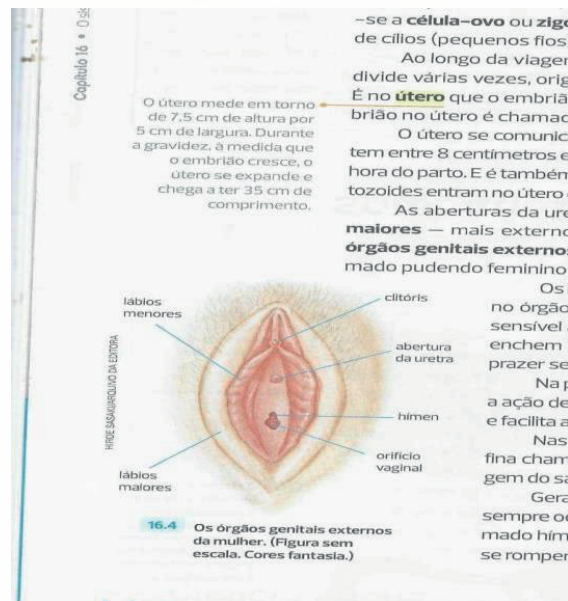


Foto 03: órgãos genitais externos femininos.



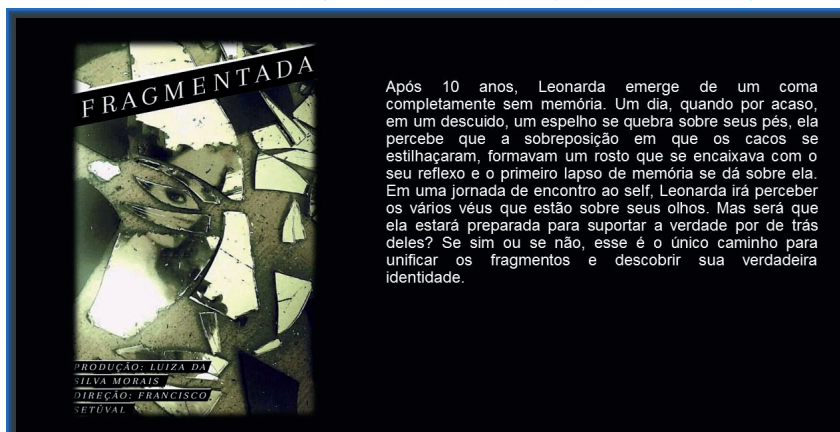
É perceptível que as imagens consideradas no capítulo do livro não assumem a sexualidade do sujeito nas dimensões sociais e culturais em que se inserem a condição do reconhecimento dos seus desejos e emoções, ao menos, evidenciam

aspectos que possam prevalecer o conhecimento e o acolhimento dos seus órgãos genitais como pertencimento das suas escolhas e práticas sexuais configuradas em suas próprias subjetividades e identidades.

Portanto, as questões trazidas acima no material analisado apontaram para a indicação de várias questões ausentes sobre a Sexualidade no que se referem a outras dimensões que ultrapassem o biológico. A *Sinopse Pedagógica (SP1)* apresentada a seguir traz o resumo de uma narrativa que evoca o aspecto da identidade humana revelada na Sexualidade. Nesse sentido, dando margem a explorar vários aspectos que estejam associados a ideia de fragmentação do corpo, que não somente entendida sob o enfoque da desintegração dos processos biológicos com outros sistemas como é posto nos livros didáticos, mas evidenciada como uma dimensão social, cultural e ambiental que necessita ser discutida na construção dos conhecimentos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, consequentemente, repercutindo nas práticas docentes nos espaço escolares.

Por sua vez, o resumo da narrativa em **SP1** deixa evidente aspectos da Sexualidade quase ocultos, permitindo com isso, que os professores e estudantes possam transpor várias situações em que o enredo possa ser imaginado em situações que os levem a promover o debate do tema através da interpretação dada nas imagens e termos da escrita que possam suscitar reflexões diante de situações reais e reveladoras de subjetividades. Com efeito, vale considerar que no processo de ambientalização curricular a questão dos valores humanos são evidentes, e, na perspectiva das temáticas que envolvam o corpo e a sexualidade os aspectos críticos podem legitimar a assunção das identidades e subjetividades.

Foto 04: *Fragmentada* (título da suposta produção cinematográfica)



O ponto de vista a considerar como possibilidades de abordagem de assuntos que podem ser desenvolvidos pelos professores e estudantes nos espaços formativos e escolares recaem nas questões dos traumas associados a não aceitação do corpo e abusos sexuais sofridos pela mulher; a não aceitação do corpo biológico em oposição ao aspecto da identidade de gênero; os fatores emocionais e afetivos afetados que estejam associados processos de opressão e alienação dos parceiros sentimentais e sexuais, etc.

Sendo assim, podemos estabelecer que o tratamento dado as possíveis questões envolvidas na referida sinopse com a ênfase entre as questões curriculares e a Educação Ambiental Crítica no processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia pode ser vista em termos de:

(Re)pensar a Educação Ambiental na formação docente exige ainda o reconhecimento do espaço curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa formação. Enquanto área de atuação política não neutra, o currículo pode servir de conservação das ideologias dominantes e de reprodução de uma sociedade dividida em classes, que dominam a natureza e a si próprias, assim como pode ser um campo de utopias necessárias à transformação da realidade. (LOPES & ABÍLIO, 2021, p. 55-56)

Diante disso, essa abordagem de fragmentação sendo associada as identidades e subjetividades dos sujeitos podem constituir um currículo que se oponha as ideologias dominantes e de poder, necessariamente, levando a transformação de vários sujeitos em torno de opressões e desajustes que estejam demarcadas em torno da sexualidade.

A Educação Ambiental Crítica como um dos pressupostos para o estabelecimento da ambientalização curricular é um processo que precisa ser ressignificado continuamente, tendo em vista que no campo das ideologias e das mudanças de paradigmas em volta da sexualidade torna-se um ponto de convergência para o enfrentamento de novos desafios curriculares e pedagógicos sob o ponto de vista da criticidade. Nesse sentido, é de concordar com a afirmação seguinte de que:

A Educação Ambiental crítica requer um currículo e uma formação que caminhem com práticas pedagógicas produtoras e promotoras de reflexões críticas sobre as práticas docentes e a consciência das intencionalidades que regem essas práticas. É preciso considerar se essas estão servindo à conservação do que está posto ou se auxiliam para mudanças. Esses requisitos, na formação inicial de professores/as,

contribuem para a inserção da Educação Ambiental crítica em indivíduos que serão essenciais à formação humana. E esta deve se efetivar sob perspectivas de emancipação, de conscientização, de transformação da realidade e de superação das ideologias, as quais se mitificam nos processos e nas práticas sociais, de modo a conservar o que está posto (LOPES & ABÍLIO, 2021, p. 53).

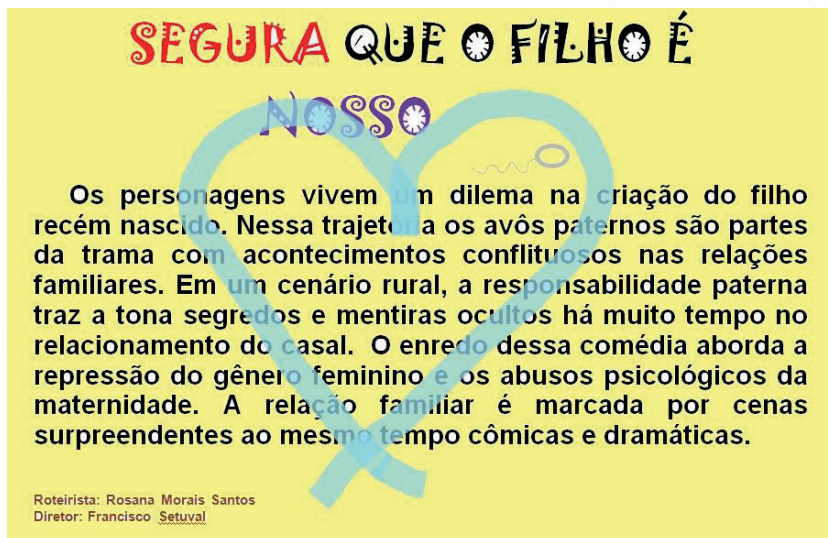
Nesse âmbito, as práticas pedagógicas que avançam no sentido de uma perspectiva crítica que possam ser articuladas com a sexualidade dos sujeitos, tendo vista uma associação de como estes estão inseridos no ambiente, não somente vista sob o enfoque de uma visão naturalista, mas como componentes vivos de uma relação com a cultura e com o meio social.

Na análise de **LD2**, a observação das imagens nas páginas 191, 192, 193 e 196 respectivamente, mostram a realização do teste de gravidez, efetivação de exercícios físico por grávida, exames de ultrassonografia do feto, e, amamentação materna. Prevaecem em tais imagens algo bem específico, constituído na ausência da figura masculina.

Sugestivamente, o homem poderia ser ilustrado em algumas das situações retratadas, em virtude de se considerar que a gestação não é somente da mulher. No processo biológico a união do óvulo e do espermatozóide agrega a condição de aproximação que determina a fecundação e a gestação. Tais aspectos colocados, evidenciam em termos lógicos, processos de integração biológica, social, sentimental e cultural.

Contudo, as situações ilustrativas demonstram a realidade da nossa sociedade, a diferenciação das pessoas pelo gênero masculino ou feminino. A assunção feminina na função da maternidade desde a concepção é naturalmente preconcebida, muitas vezes, não ocorrendo com o homem no processo de gravidez, julgando consciente ou inconscientemente ter a paternidade com o nascimento da criança.

Foto 05: Segura que o filho é nosso (título da suposta produção cinematográfica)



Assim, o resumo da narrativa em **SP2** apresentada acima é postulada em torno desses dilemas sociais, culturais e ambientais, que legitimam diante das condições biológicas específicas associadas a mulher, uma visão extremamente machista. O contexto apresentado reforça a ideologia de dominação masculina que precisa ser discutida nos espaços formativos de professores e nas escolas.

A imposição da sociedade legitimando papéis tipicamente masculinos e femininos que se configuram na origem de uma cultura machista. Mesmo diante dos avanços científicos e tecnológicos, bem como no campo produtivo e funcional das mulheres, ainda é vista como aquela que possui o dever de cuidar dos filhos e da casa.

Tendo em vista tais pontos analisados, bem como os que podem se revelar com outras interpretações dadas no enredo e no debate em torno das práticas pedagógicas, podemos salientar como possibilidades temáticas a serem desenvolvidas pelos professores e estudantes nos espaços formativos e escolares são a repressão do gênero feminino, os abusos psicológicos da maternidade, a questão da negação da paternidade, os conflitos familiares, a responsabilidade paterna na criação e divisão de tarefas em casa, etc.

Diante desse contexto, as questões destacadas ao serem tratadas nos espaços constitutivos de conhecimentos devem ser pensadas sob o ponto de vista crítico em estreita associação das dimensões biológicas articuladas com outras dimensões que substanciem aspectos da Educação Ambiental Crítica que dialogue

com o processo de ambientalização curricular. É essencial ressaltar que as questões de responsabilidade coletiva e individual, e, da ética são pontos importantes no processo de um currículo ambientalizado. Logo, essa noção atribuída no campo das questões assinaladas revela articulações que podem ser atribuídas na práxis educativa, no debate da sexualidade e como se articulam como proposições que permeiam os sujeitos no ambiente que vivem em associação com os seus pares sociais.

Sendo assim, a práxis educativa se institui como aspecto da Educação Ambiental Crítica que promove no campo social reflexões de várias ordens em associação com os conhecimentos a serem desenvolvidos nos espaços educativos. Em relação a práxis Konder (2014) indica o seu estabelecimento como uma ação concreta, não considerando a visão técnica e instrumental, que nas suas práticas por meio da ação e reflexão, os sujeitos envolvidos se afirmam no mundo, a ponto de conhecerem e reconhecerem os problemas detectados em suas realidades, e, por sua vez, sendo modificados em torno da ação e reflexão, na associação da teoria com a prática.

Por outro lado, entender essa associação da teoria com a prática, permitindo o debate da Educação Ambiental Crítica pelo aspecto da prática social, de modo que possamos associar com a seguinte afirmação:

Quando pensamos em uma Educação Ambiental enquanto prática social, que promova emancipação humana, pensamos em uma ação que rompa com modelos de ensino tecnicistas ou positivistas, os quais permeiam a transmissão de conhecimentos, a mudança de comportamento através de sensibilização e uma visão romantizada e naturalista.(LOPES & ABÍLIO, 2021, p. 39)

As questões apresentadas no resumo da narrativa **SP2** compreende uma visão de como as questões da sexualidade envolvidas no contexto da repressão de gênero requer a compreensão de muitas concepções da prática social envolvidas no campos de formulações curriculares. Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo como a afirmação abaixo:

Compreender a prática social inicial pressupõe fazer uma leitura da realidade concreta; o professor nesse momento tem o entendimento sintético ao compreender a realidade da sociedade em suas bases concretas e ter clareza dos objetivos do ensino, mas ainda de forma precária, já que num movimento dialético com seus educandos continuará reelaborando sua compreensão. Os educandos, por sua vez, apresentam uma compreensão

sincrética da realidade, ou seja, fragmentada, empírica, não conseguindo ainda articular o que estão aprendendo com a realidade, condição que se busca superar com problematizações sobre a prática social e com a instrumentalização através dos conhecimentos científicos.

Logo, a formação inicial de professores de Ciências e Biologia devem estar voltadas por práticas pedagógicas e curriculares que promovam o pensamento crítico diante da sexualidade em consonância aos aspectos que possam estar intimamente ligados a questão ambiental.

Na análise de **LD3**, o conteúdo referente a temática de sexualidade, se encontra na página 114, e refere-se a questão de vítimas de “nude selfie” e “sexting”, que é o compartilhamento de fotos íntimas em sites, redes sociais e através de aplicativos de smartphone.

O tema é bastante propício ao contexto atual, devido trazer aspectos significativos para o debate na formação de professores de Ciências e Biologia, como também com os estudantes da educação básica. Podendo ser abordado ainda nesses espaços educativos as questões relacionadas a cyberbullying e ao suicídio, uma vez que é preciso debater questões dessa natureza, tendo em vista que compartilhar imagens de outra pessoa sem o seu consentimento, especialmente se forem íntimas, é uma prática inaceitável que pode ser punida criminalmente.

Nesse âmbito, o resumo da narrativa **SP3** é bem marcante por está bem definida em termos de questões que acontecem nos dias atuais e que tem revelado a preocupação dos espaços educativos em superar varias situações que os sujeitos sociais possam estar envolvidos na relação com o mundo tecnológico, e, que de certa forma são desafios a serem superados não somente no campo das práticas pedagógicas, mas instituídas como proposições de se pensar as questões curriculares que envolvam temas dessa natureza.

Foto 06: Nude Selfie – A tecnologia como ameaça (título da suposta produção cinematográfica)



Em verdade, é preciso que a abordagem a ser dada dessas questões no âmbito da formação inicial de professores e nas escolas se constitua como fatores que possam legitimar os conhecimentos em todas as suas dimensões, inclusive, no contexto de como as tecnologias podem causar implicações no tocante a sexualidade, principalmente, de cunho emocional e psicológico.

Essa inserção temática no campo da formação inicial no ensino de Ciências e Biologia requer trazer à tona debates que promovam a interlocução de atores sociais envolvidos no processo educativo, tendendo a substanciar questões que possam levar ao pensamento crítico. Nessa perspectiva, associada aos desdobramentos que podem ter o currículo para atendimento de novas demandas que, através dos conhecimentos desenvolvidos nas práticas pedagógicas, possam no processo gerar reflexões e ações que configurem como repressão a essas questões de violência virtual.

Assim, é oportuno salientar no que concerne à Educação Ambiental Crítica que envolvam questões dessa natureza a possibilidade de predisposição de práticas com sentidos diversos que venham contribuir com a formação dos sujeitos no controle de suas ações, sendo que:

É imperativo que os professores formadores possam direcioná-los na constituição de novos sentidos aos conteúdos curriculares que circulam pelas escolas através de perspectivas e possibilidades que as considerem como espaços de observações para efetuação de diagnóstico do

que esteja associado ao currículo "oculto" em termos de episódios de ensino e de seus acontecimentos. (SETÚVAL, 2021, p. 1733)

Portanto, a constituição desses novos sentidos que perpassam pela capacidade do diálogo entre as partes envolvidas na construção dos conhecimentos sobre sexualidade que, muitas vezes, revela-se oculta nas ações cotidianas dos sujeitos se considerarmos o uso da tecnologia de forma indevida ou condicionada aos entraves opressores do cyberbullying.

De modo geral, as sinopses pedagógicas apresentadas reforçam a importância de materiais educativos que assumam assuntos e/ou temas de relevância biológica, social, cultural e ambiental, tanto no âmbito da formação inicial de professores de Ciências e Biologia, bem como nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, a atividade de observações do livro didático e a produção de materiais educativos curriculares direcionada na disciplina considerada na formação de professores com a abordagem do tema da sexualidade associada as dimensões biológicas, sociais, culturais e ambientais fortalecem o debate no campo do conhecimento de formação do profissional docente em ensino de Ciências e Biologia.

Ainda mais, quando dando ênfase ambientalização curricular e a Educação Ambiental Crítica torna-se um ponto de destaque as novas proposições ao tratamento da sexualidade. Sem do assim, as sinopses pedagógicas proporcionaram revelar ais estudantes em formação a capacidade de se tornarem atores produtivos no campo de conhecimento da sexualidade com direcionamentos envolvidos na prática pedagógica, substanciando elementos essenciais na construção de sua identidade profissional.

As descrições presentes nos resumos das narrativas acabam por traduzir, muitas vezes, as realidades dos sujeitos presentes no processo de formação de professores, bem como na escola com diversas situações que envolvidas no cotidiano das suas realidades.

Sob a ótica da experiência das análises dos livros didáticos realizadas, consideramos que os olhares sobre diversas questões envolvidas na sexualidade e as ênfases dadas no contexto da ambientalização curricular demarcam proposições de sentidos e significados na compreensão das temáticas envolvidas no processo formativo.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.021](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.021)

UM BREVE ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO FEMININA NO MARANHÃO NOS SÉCULOS XIX E XX

MAYRA SILVA DOS SANTOSDoutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos –PPGE/UFSCAR. E-mail: Mayra.silva9152@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio é resultado parcial do estudo desenvolvido na dissertação de mestrado da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, na Linha de Pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED. O texto versa sobre a educação e a escolarização feminina no estado do Maranhão entre os séculos XIX e XX. O trabalho tem como objetivo discutir aspectos da educação e escolarização feminina no contexto maranhense na tentativa de conhecermos elementos presentes na educação brasileira, do qual foi alvo o público feminino. Citaremos algumas discussões algumas instituições que foram importantes espaços para educação de mulheres. Podemos citar o conjunto de instituições escolares que tinham como finalidade o recolhimento e prestação de assistência às meninas desvalidas, oferecendo-lhes o ensino de primeiras letras e uma formação para o exercício de suas funções. Como metodologia de pesquisa, utilizamos a pesquisa explicativa e revisão de literatura a partir de levantamentos realizados em livros e artigos, teses e dissertações do banco de dados do google acadêmico. O ensaio tomará por base produções teóricas do período de 2000 a 2020, tais quais, os estudos de Cruz (2012), Abrantes (2003; 2010), Motta (2003; 2008), Almeida (2006), Rodrigues (2015), entre outros que discutem sobre a educação, instrução e escolarização feminina no período. Afirmamos que a passagem do século XIX para o século XX foi movida por um momento de transição, não apenas que não estava atrelada apenas no campo político, com as mudanças da implantação do regime republicano, mas de mudanças que possibilitaram novos costumes, comportamentos e novas ideias que permearam o espaço brasileiro. Contudo, apesar dessas mudanças, muitos dos ideais propalados sobre as mulheres no século XIX foram reforçados no

início do século XX, ainda que repaginados, sendo articulados nas relações e nos mais diversos espaços sociais.

Palavras- Chave: Educação, Escolarização, Mulheres, Maranhão, Séculos XIX e XX.

INTRODUÇÃO

No período colonial, a educação feminina era baseada na propagação de modelos e de normas de comportamento considerados ideais para o período. Foi apenas no início do século XIX, que a educação escolar formal para as mulheres obteve atenção por parte do Estado. No estado do Maranhão a proposta não foi diferente, apesar da precariedade, houve um desenvolvimento significativo a partir desse período.

É pensando nisso, que nosso trabalho tem como intenção, discutir aspectos da educação e escolarização feminina no contexto maranhense entre os séculos XIX e XX, na tentativa de conhecermos elementos presentes na educação brasileira, do qual foi alvo o público feminino. Iremos apresentar também, algumas instituições que foram importantes espaços para educação de mulheres, oferecendo recolhimento e prestação de assistência às meninas desvalidas, além do ensino de primeiras letras e uma formação para o exercício de suas funções como mãe, filha e dona de casa.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa explicativa e de revisão de literatura a partir de levantamentos realizados em livros e artigos, teses e dissertações do banco de dados do google acadêmico do período de 2000 a 2020. Trazemos alguns autores como Cruz (2012) que trata Educação e Escolarização no Maranhão; Abrantes (2003; 2010), Motta (2003; 2008) e Rodrigues sobre Educação Feminina no Maranhão e em São Luís no século XIX e XX e Mulheres professoras no mesmo período. Almeida (2006) que destaca a Educação Feminina e Magistério Primário Feminino nos séculos XIX e XX.

2 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO FEMININA

No período colonial, os papéis femininos eram definidos a partir de alguns ideais imaginados que tinham como finalidade preparar a mulher para ser boa dona de casa, esposa, mãe e primeira educadora das crianças. Nesse processo, a Igreja e o Estado ocupavam posição fundamental, costurando características às mulheres, amarrando práticas culturais e representações simbólicas em torno da maternidade, do parto, do corpo feminino e do cuidado com os filhos (DEL PRIORE, 2009).

Nessa perspectiva, a educação feminina era baseada na propagação de modelos e de normas de comportamento fundamentados sobretudo na doutrina

cristã. Segundo Algranti (2014), independentemente de qualquer estado¹ assumido na vida adulta, a ideia de educação feminina incluía sempre uma formação na base moral- civil e religiosa-, objetivando a possibilidade de educar e instruir nos ideais de sociedade propostos pelo período.

Atentando-se especificamente à escolarização feminina, foi apenas em 1827, com a primeira Lei de Instrução Pública, que a educação escolar para as mulheres mereceu atenção efetiva por parte do Estado, quando foi estabelecida a criação de escolas que atendessem o público feminino. Todavia, é importante ressaltar que essa criação se daria apenas em cidades e vilas mais populosas e, além disso, deveriam ser ofertados conteúdos específicos. Assim, em seu artigo 12, foi estabelecido que, além do ensino de primeiras letras, fossem ensinadas “também as prendas que servem à economia doméstica”².

Essa lei se constituiu como um marco para a escolarização feminina. Foi a partir de sua promulgação que houve um crescimento do número de escolas e conseqüentemente de mulheres que começaram a frequentar essas instituições³. Nesses termos, podemos dizer que, no Brasil, a educação das meninas só foi confiada, efetivamente, às instituições escolares a partir do século XIX.

Em relação ao número de estabelecimentos institucionais em meados do século XIX, dos 4.890 estabelecimentos de instrução primária, que temos, 1.752 pertencem ao sexo feminino, sendo 1.339 públicos e 413 particulares, uns e outros frequentados por 50.758 alunas. Como se percebe, apesar de todo o aparato de modo a favorecer a manutenção de escolas públicas destinadas às meninas, o número ainda era desproporcional ao oferecido aos meninos.

1 Por “estado” entende-se a condição social ocupada, ou seja, solteira, viúva ou casada. No caso do grupo feminino, como bem destacou Algranti (2014), as mulheres eram instruídas desde a mais tenra idade para ocuparem a condição de mães, esposas e donas de casa. Todavia, existiam também aquelas que optavam pela vida religiosa. Em qualquer dos casos, a preparação seguia, em termos gerais, as mesmas características, sendo alterada apenas posteriormente quando a opção recaía na vida religiosa.

2 14 A primeira Lei de Instrução Pública foi instituída por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827. Lei disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-. Acesso em: 18 jun. 2020.

3 É importante dizer, que em meados do XVIII, já se previam escolas para mulheres, mesmo que na prática isso não tenha acontecido. Ademais, as mulheres já recebiam a instrução de primeiras letras, em instituições como os recolhimentos, por exemplo, ou em suas casas, por meio de preceptoras ou mestras particulares. O que a criação da lei de 1827 permitiu foi a institucionalização dessa forma de educação.

No Maranhão, a lei de 15 de outubro de 1827 possibilitou um crescimento do número de escolas. Entretanto, apesar dos esforços para a criação das escolas, o que se pode notar, a partir de alguns estudos, foi a precariedade do ensino. Cruz (2012), por exemplo, destaca que na província maranhense foram criadas escolas de primeiras letras na capital e no interior para o ensino de leitura, escrita e elementos da aritmética.

Segundo os mesmos autores, muitas das aulas eram instaladas em espaços inapropriados e em precárias condições. Além desses espaços estabelecidos pelo Estado, existia no período também uma espécie de rede de educação doméstica. Essas instituições, assim como cita Faria Filho (2016, p. 145), consistiam no decorrer do século XIX, em espaços organizados pelos pais, que em conjunto, se reuniam e pagavam coletivamente um professor ou uma professora. Outro “espaço escolar” presente nesse período, eram locais cedidos e organizados geralmente por fazendeiros, que estabeleciam não apenas o espaço, mas também arcavam com os custos da contratação de um professor. Geralmente nesses espaços, ao lado dos filhos dos pais contratantes, encontravam-se seus vizinhos e parentes. Os docentes não tinham vínculo nenhum com o Estado.

Outra lei importante para a educação maranhense foi o Ato Adicional de 1834⁴. A partir dele foi ampliado o número de escolas, pois foram estabelecidas novas escolas de primeiras letras na capital e no interior. No dizer de Viveiros (1953, p. 7),

Das 14 escolas que tínhamos passamos a 24, assim distribuídas, pelo que se lê no livro de anotações do Liceu, escriturado em 1838: duas na capital e uma em Alcântara, Arari, Brejo, Caxias, Guimarães, Icatú, Mearim, Monção, Paço do Lumiar, Pasto-Bons, Pinheiro, Rosário, S. Bento, S. João de Côrtes, S. Antônio das Almas, S. Vicente Férrer, S. Miguel, Tutóia, Vinhais, Viana e Vargem Grande.

4 O Ato Adicional de 2 de agosto de 1834 foi uma lei de caráter descentralizador, que estabeleceu que era dever das “assembleias provinciais, que acabava de criar, a incumbência privativa de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excetuadas os cursos de estudos superiores criados no futuro e a instrução da Corte e seu município” (VIVEIROS, 1953, p.8). No caso específico do Maranhão, ele foi um marco importante para a história da educação, pois de acordo com Cabral (1982), com o referido Ato, a instrução pública sofreu algumas mudanças. É nesta perspectiva, que surgem as primeiras escolas criadas pelo legislador maranhense e a Assembleia Provincial, “logo na sua primeira sessão de 1835, reunida quando já ocupava a presidência da Província o Dr. Antônio Pedro da Costa Ferreira, mas tarde Barão de Pindaré, não descurou o magno problema” (VIVEIROS, 1953, p.8).

Cabral (1983) destacou que o ensino público no Maranhão no período de 1834-1889 foi determinado principalmente pelo processo político e econômico da época. Nas primeiras décadas a situação política se caracterizava sobretudo por um empenho dos fazendeiros - caracterizados por serem detentores do poder – em garantir a ordem e buscar o controle hegemônico. Já as últimas décadas foram caracterizadas por um maior fortalecimento desses grupos, porém, com um certo “desequilíbrio econômico”. Segundo a mesma autora, as condições sociais e econômicas nas primeiras décadas favoreceram o surgimento de uma preocupação do Estado pela educação escolar. Nas décadas seguintes, a situação política e econômica “desestimulou um interesse maior do Estado pelo desenvolvimento do ensino público no Maranhão” (CABRAL, 1983, p. 11).

No que tange ao ensino feminino no Maranhão do século XIX, Abrantes (2003, p. 2) afirmou:

O ensino público oferecido às mulheres maranhenses constava apenas das escolas de primeiras letras, as chamadas pedagogias, onde as meninas recebiam uma instrução carregada de ensinamentos morais e religiosos, prendas domésticas e os conhecimentos básicos da leitura, da escrita e das quatro operações. As prendas domésticas, justificadas em nome das funções maternas das mulheres, a isenção do ensino de geometria e a limitação do ensino de aritmética apenas às quatro operações, estabeleciam a diferença na educação escolar entre meninos e meninas.

Os discursos sobre a educação feminina nesse período, não eram diferentes das concepções disseminadas no período colonial. A educação para as mulheres, principalmente na segunda metade do século XIX, não apresentavam mudanças nas concepções estruturais em relação ao ideal feminino, visavam sobretudo, “a manutenção da ordem social vigente e o reforço dos tradicionais papéis femininos de filha, esposa e mãe” (Abrantes, 2010, p. 20).

A mesma autora cita, que,

A principal mudança, portanto, estava na maneira de encarar o cumprimento desses deveres, especialmente a função materna, sendo necessária uma mulher mais instruída para ser a primeira educadora de seus filhos, preparando os futuros cidadãos para a sociedade e sendo um exemplo para as suas filhas. Como esposa, a instrução mais elevada propiciaria uma companhia mais agradável ao marido e capaz de representá-lo bem socialmente. Como o parâmetro imposto para a mulher

era o homem, com todos os seus papéis correspondendo a uma função exercida junto ao sexo masculino (filha, esposa e mãe), a finalidade da sua educação também não visava diretamente a seus próprios anseios e interesses, mas aos interesses dos homens (Abrantes, 2010, p. 21)

Todavia, Abrantes (2003) diz que, algumas mudanças são perceptíveis em relação ao comportamento feminino nos principais centros urbanos. Principalmente em relação as mulheres pertencentes aos grupos sociais mais elevados. Segundo ela, já era comum observar o público feminino nos bailes, nos teatros e nos colégios particulares, onde as jovens eram ensinadas nos mais diversos conhecimentos. A justificativa para essas “mudanças” estava relacionada principalmente “ao crescimento urbano com suas novas formas de sociabilidade, quanto às aspirações das elites em adequarem-se aos padrões culturais e civilizatórios europeus” (Abrantes, 2003, p. 1).

Nesse sentido, podemos citar algumas instituições que foram importantes espaços para educação de mulheres. Primeiramente, temos o conjunto de instituições escolares que tinham como finalidade o recolhimento e prestação de assistência às meninas desvalidas, oferecendo-lhes o ensino de primeiras letras e uma formação para o exercício de suas funções.

Entre elas está a criação do Colégio Nossa Senhora da Glória. Instaurado em 1844, o colégio oferecia o ensino primário e secundário para meninas e classes de alfabetização para senhoras. Sua fundação se deu por “Dona Martinha Abranches, uma fidalga espanhola radicada no Maranhão, esposa do português Garcia de Abranches. Suas três filhas também faziam parte do corpo docente” (Abrantes, 2010, p. 68).

A legislação da instituição ordenava uma série de atividades para essas meninas. Dentre elas estava o preparo físico, social e moral por meio do bom comportamento. Uma vez por semana as refeições eram servidas como se fossem banquetes. Essa prática tinha a finalidade de “treinar” as educandas por meio das regras de etiqueta. Além disso, toda semana, as alunas recebiam aulas de dança, música, piano, francês e desenho. Abrantes (2010) destaca que algumas dessas atividades eram pagas “por fora”, mensalmente.

Abrantes (2010, p. 71) destacou também que,

Nas escolas femininas particulares era recomendado que as alunas fizessem suas refeições no mesmo ambiente da diretora e das professoras, para aprenderem a se portar à mesa com a polidez exigida de uma

educação esmerada. Outro destaque foi o oferecimento da educação física, por meio de regimes alimentares e exercícios saudáveis. O objetivo era cuidar da saúde das alunas, futuras mães de família, para terem igualmente uma prole saudável.

Podemos citar também, o Asilo Santa Thereza localizado em São Luís. Criado através da portaria do Presidente da Província, Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, seu objetivo era abrigar meninas que necessitasse de cuidados, proteção e educação, “especialmente as órfãs sem amparo e as expostas da Santa Casa de Misericórdia”⁵ (Abrantes, 2010, p. 55).

Abrantes (2010, p. 56) explicou que, no ano de 1869, o Asilo de Santa Tereza se constituía como

uma instituição meramente civil, destinada a meninas pobres, mas que recebia as filhas de famílias abastadas na condição de pensionistas particulares. A instituição começou com 40 pensionistas da Província, mas esse número cresceu rapidamente, e desde sua fundação até 1869 haviam entrado no asilo 127 menores desvalidas como pensionistas da Província. Destas, 06 faleceram, 10 casaram, 35 foram entregues a seus pais, tutores ou parentes, 76 permaneciam internas. Como pensionistas particulares somaram 23 menores, sendo que 17 já haviam sido entregues a seus pais, tutores ou parentes e 06 permaneciam internas. No total, o asilo havia devolvido à sociedade até aquela data 62 moças educadas, quer solteiras ou casadas.

Para dirigir o estabelecimento era escolhido um homem. Esse sujeito teria o papel de controlar os gastos e relatar as necessidades das meninas que ali eram atendidas. Em 1856, foi eleita para coadjuv-lo, a “regente Maria Joaquina de Araújo

5 As Santas Casas de Misericórdia foram importantes instituições de missão, tratamento e sustento a enfermos e inválidos. Além disso, serviam de instituições assistenciais a pessoas abandonadas. Chegaram ao Brasil no período colonial e foram instauradas em diversos espaços do país. Em relação às mulheres, Abrantes (2010, p.52) afirmou que essas instituições serviam como medida assistencial que visava dar oportunidade de segurança às moças para que não caíssem na mendicância ou na prostituição. Elas pretendiam também amenizar a “situação das moças pobres e sem dotes para encaminhá-las para um casamento, pois para as mulheres ricas, em regra, havia a certeza de pretendentes e estas podiam aguardar o matrimônio abrigadas em recolhimentos ou na casa paterna. Caso fosse desejo de suas famílias, passariam o resto de suas vidas nesses estabelecimentos pios, livres do que consideravam os perigos e tentações do mundo. Nesse caso podiam seguir a vida religiosa em conventos, embora esta opção não fosse incentivada no Brasil nos dois primeiros séculos da colonização devido ao pequeno número de mulheres brancas”.

Bacelar, que atendia aos pré-requisitos dos regulamentos: ‘ser viúva ou solteira, de boa moral e de bons costumes’’. O processo educativo ali ministrado deveria ser feito por pessoas instruídas, de boa moral e costumes, e que tinham como primeira obrigação ensinar as educandas.

Em seguida, vemos a fundação, em 1865, do Colégio de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, que servia para a instrução primária de meninas pensionistas ou semi-pensionistas⁶. Segundo Abrantes (2010, p. 52),

A notícia da fundação desse colégio foi recebida com entusiasmo pela imprensa, pois dizia que a educação de uma menina em um estabelecimento desta ordem, onde se encontrava debaixo dos “mais rígidos princípios de moral, a prática nunca interrompida de exercícios religiosos, é uma segura garantia de seu bom resultado, e os pais de família, por mais extremosos que sejam, ai acharão um seguro asilo para suas meninas”.

Torna-se necessário dizer que, mesmo ampliando-se o nível de ensino e o número de instituições, a educação feminina continuou sendo criticada por “intelectuais, inspirados nas concepções filosóficas e científicas em voga no século XIX”. Eles consideravam superficial a educação doméstica e a instrução cotidiana recebidas nas instituições. Em outros termos, esses “estudiosos” acreditavam que a educação estava “mais literária que científica” e não preparavam as jovens para o bom desempenho da missão de mãe e primeira educadora dos filhos (ABRANTES, 2003, p. 4).

6 A fundação desse colégio se deu a partir do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios. Esse Recolhimento foi criado pelo Alvará Régio de 1751, estando a cargo do missionário jesuíta Frei Gabriel Malagarida a execução do projeto. Na dada época, interessados em usufruir dos benefícios da instituição, autoridades e a própria população, além de contribuírem financeiramente no levantar da obra, auxiliaram na construção do espaço que ali seria erguido. Em relação às primeiras mulheres recolhidas nesse espaço, foram identificadas um total de quinze, sendo possível encontrar referências sobre quatro delas. Apesar de não termos conhecimentos sobre as outras onze mulheres que se tornaram reclusas quando da fundação da casa, acreditamos terem sido filhas das famílias que contribuíram com doações para a construção do edifício da instituição. Esse aspecto contrariava em parte seu objetivo inicial, que era abrigar moças recaídas e jovens sem recursos das camadas subalternas da sociedade, em especial as órfãs. Como o sucesso do empreendimento dependia das doações dos moradores, Malagarida deve ter, a princípio, aceitado que as primeiras recolhidas fossem descendentes das famílias de posse da Capitania e que pretendiam dar estado de vida religiosas às suas filhas (Rodrigues, 2012, p. 52).

Almeida (1998, p. 56) explicou que, “na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral”. Isso demonstra que, mesmo com o aumento do número de instituições educativas para meninas e uma preocupação com essa educação, muito precisaria ser feito.

Segundo Abrantes (2010, p.115), a passagem do século XIX para o século XX foi movida por um momento de transição, não apenas “política, com a implantação do regime republicano e as mudanças sociais decorrentes da abolição da escravidão e de intensas correntes migratórias”, mas de mudanças que possibilitaram novos costumes, comportamentos e novas ideias que permearam o espaço brasileiro⁷.

Contudo, apesar dessas mudanças, muitos dos ideais propalados sobre as mulheres no século XIX foram reforçados no início do século XX, ainda que repaginados, sendo articulados nas relações e nos mais diversos espaços sociais. Dentre eles destacava-se a função de educadora. Com as diversas mudanças advindas principalmente do processo de urbanização e das transformações políticas e sociais, o público feminino, de maneira particular dos grupos sociais mais elevados, deveria dar sua parcela de contribuição, atuando com esmero nesse encargo. Assim recebeu uma importante missão: ser a disseminadora das regras de civilidade, importante para os novos ares que surgiam no solo brasileiro, e do progresso da humanidade.

Com relação a isso, Alves (2010, p.283) explicou:

A mãe do núcleo familiar moderno teria sob sua responsabilidade atribuições com a nação que hasteava na bandeira o lema ‘Ordem e Progresso’, pois a mesma almejava, com certa urgência, a formação de cidadãos (leia-se elite) amplamente capacitados para exercer cargos de dirigentes políticos. É por preocupações idênticas que os casais passaram a ter uma preocupação maior com os filhos, com a interferência constante de médicos e uma ordem social que delimitou as formas corretas de cuidar para que a criança tivesse uma infância sadia. Algumas atenções

7 De acordo com Abrantes (2010, p. 116), no início do século XX, “as principais capitais brasileiras passaram por mudanças significativas, que visavam sanear o espaço urbano a fim de combater as epidemias e endemias, bem como modificar seu traçado e arquitetura para adequá-las às exigências da vida moderna. Com esse propósito estético e higienista surgiam ruas e avenidas mais espaçosas, novas construções urbanas, destruição de antigos prédios que serviam para as moradias coletivas, os cortiços, considerados pelas autoridades públicas como sendo prejudiciais ao melhoramento estético e sanitário da cidade”.

também foram voltadas para as famílias mais pobres e sem instrução/educação suficientes para desenvolver uma criação adequada. No caso das famílias pobres ou menos afortunadas, os idealizadores do regime republicano solicitavam capacitação para se tornarem trabalhadores decentes, com preceitos morais e higiênicos, afugentando a tão miserável figura do pobre-livre-vagabundo que, por vezes, atormentou as elites agrárias e administrativas do Brasil.

Nesse contexto se consolidava a “ideia de que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, visto que a preocupação e ênfase dessa maior instrução recaía sobre a sua formação moral, sob a constituição de seu caráter⁸ (Santos, 2017, p. 22). Além desse aspecto, outro ponto importante ressaltado por Abrantes (2010, p. 13) é referente ao público a quem eram direcionados certos discursos:

No início do século XX no Brasil, grande parte das medidas do poder público e do setor privado bem como os discursos sobre a educação feminina se voltavam mais diretamente para aquelas mulheres das camadas sociais privilegiadas, em que o ensino secundário e superior eram formas de distinção social e cujo comportamento deveria ser o modelo para a sociedade.

Essas transformações percebidas nas concepções e nos discursos do início do século XX buscavam propiciar intensas alterações nos comportamentos dos indivíduos, inclusive nas mulheres, influenciadas pelos costumes europeus. Ao mesmo tempo, segundo Santos (2017, p. 22), é nesse momento que se consolida a classe burguesa com interesses novos, adotando comportamentos e costumes que lhes distinguem socialmente. Ademais, Almeida (1998, p. 111) indicou:

No Brasil, no período que vai de 1890 a 1940, após o advento da República, uma certa agitação feminina, representada por reivindicações por educação e instrução, nos moldes do que ocorria no panorama mundial, incomodava os segmentos conservadores da sociedade e as mulheres, assim como o professorado em geral, procuraram organizar-se em associações e para isso o papel dos jornais e revistas foi determinante. Nos anos iniciais do século houve uma proliferação de jornais e revistas

8 É importante dizer, que os ideais republicanos eram positivistas. Segundo Santos (2017, p. 27) esse ideário foi adotado pela elite intelectual e política, que reformulou o valor da mulher nessa sociedade. “Esse ideal trouxe uma espécie de —missão ao sexo feminino: ser a primeira educadora de seus filhos, além da mantenedora das bases da pátria. Nascia um novo modelo de domesticidade, com objetivos bem claros a partir da constituição da família nuclear, com a pretensão de reorganizar a sociedade a partir da internalização dos princípios moralizadores da classe média”.

escritos e dirigidos por mulheres e foram variadas as publicações periódicas da área da educação dirigidas ao professorado.

No Maranhão, sobretudo na cidade de São Luís, a virada do século foi marcada por um “sentimento decadentista que buscava no passado os momentos de apogeu e glória” (ABRANTES, 2010, p.118). Segundo a autora, a cidade de São Luís estava estruturada sobre “o dilema entre a modernidade e a tradição”. O discurso elitista e de autoridades da época baseava-se na ideia de progresso. Porém, na prática, essas ideias ficaram acanhadas em poucas transformações urbanas e nos serviços públicos.

Todavia, como destacou Abrantes (2010, p.233),

Apesar do cenário econômico desfavorável, no campo educacional e cultural esse período foi marcado pela criação, reforma ou reestruturação de várias instituições, a exemplo da criação da Escola Normal (1890), instituições culturais como a Escola de Música (1896), a Academia Maranhense de Letras (1908), faculdades particulares de Direito (1918) e de Farmácia (1922), o Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (1926), a reorganização da Biblioteca Pública (1898) e do Liceu Maranhense (1893). Muitas dessas novas instituições surgiam da iniciativa particular, de intelectuais denominados “novos atenienses”, num esforço de devolver à cidade a glória literária passada e fazer sua “ressurreição espiritual”.

Sobre a educação institucionalizada no Maranhão nesse período, é necessário afirmar que ela foi caracterizada por um processo lento e gradual. Santos (2017, p. 31) afirmou que muitos foram os problemas econômicos e educacionais que acabaram determinando de forma negativa para o desenvolvimento de escolas e dificultando, por exemplo, a questão da formação de professores e a manutenção de instituições escolares, sobretudo no interior do estado.

No que tange ao público feminino de modo geral, Alves (2010) destacou que, no período, conviveram concepções contraditórias. De um lado, temos a permanência de muitas das concepções do ideal oitocentista, por exemplo, no que se refere ao tipo de educação que as mulheres deveriam receber. Por outro, o surgimento de um conjunto de elementos que acabaram contribuindo para a transformação de muitos aspectos ligados à condição feminina. Dentre esses elementos, Almeida (1998) explicou, por exemplo, que foi, a partir desse período, que muitas mulheres passaram a exigir melhores condições de vida, igualdade de direitos, instrução e preparação profissional para a atuação no espaço público. Essas reivindicações,

vinculadas a outros fatores, acabaram ocasionando uma mudança no perfil docente do magistério primário, fato que ocasionou a chamada feminização do magistério, como será evidenciado a seguir.

Muitas dessas questões representavam lutas por uma forma de emancipação feminina e, em alguma medida, faziam parte das reivindicações do movimento feminista e da luta pelo direito ao voto⁹. Sobre isso Almeida (1998, p. 27) destacou que:

Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização. Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

A educação da mulher, nessa perspectiva, até então com menos exigências intelectuais, passou a ter seu programa de estudo, de certa forma, alterado. Assim, segundo Alves (2010, p. 288), ao lado de disciplinas como ciências e prendas domésticas, corte e costura, passaram a fazer parte do currículo das meninas matérias como Química, Geografia, aritmética, dentre outras. Esse fato se deu por conta do surgimento da coeducação¹⁰, "pois esta permitia o compartilhamento entre meninos e meninas do mesmo espaço educacional e praticamente das mesmas disciplinas".

9 É importante dizer que o movimento feminista no Brasil em suas primeiras expressões foi liderado exclusivamente por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico. Segundo Almeida (1998, p. 28) apesar de, no caso brasileiro, o processo ter se desenvolvido de forma um tanto que amena, sem a radicalização das inglesas, por exemplo, as brasileiras, ao seu modo, também desafiaram a estrutura social vigente, sendo muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios políticos e intelectuais. A causa feminista serviu, inclusive, às oligarquias que ditavam e normatizavam as regras sociais desde então.

10 A coeducação se constituiu como uma proposta educacional moderna, que defendeu o ensino de forma conjunta para meninos e meninas. Tal princípio educativo tem suas premissas articuladas a convivência igualitária entre os sexos, nos quais estes dividem o mesmo espaço escolar, possuindo mesmo acesso aos conhecimentos sem distinções. É importante dizer, que, a coeducação não pode ser confundida com a educação mista, pois a coeducação se constitui como a existência comum entre os dois sexos e o respeito mútuo, sem diferenciações entre as potencialidades de cada um. Já a educação mista, por sua vez, pode ser manifestar ou não, de maneira coeducativa. Isso significa

O surgimento das escolas mistas era uma oportunidade de aumentar a frequência de meninas nas escolas do Maranhão, assim destacou Santos (2017), de “maiores chances de escolarização”. Nesse contexto, como ressaltado por Santos (2017), se no início das primeiras décadas do período republicano, o número de matrículas do sexo masculino era quase o dobro se comparado à quantidade de meninas; isso começa a mudar no decorrer da década de 1930, quando o número de meninas passa a ser maior, fato que pode ser observado em todo o país.

Relacionado a esse aspecto, o aumento de meninas escolarizadas permitiu que as mulheres ocupassem, de maneira mais efetiva, alguns cargos profissionais. Assim, nessa época, elas passaram a atuar mais diretamente nos chamados “papéis auxiliares”, como secretária, enfermeira, professora e recepcionista. Todavia, como ressaltou Santos (2017), foi no magistério que o público feminino encontrou “uma forma de emprego que não lhe maculava a reputação, por não lhe expor ao contato com estranhos do sexo oposto, o que facilitou o ingresso das moças da pequena burguesia na atividade docente” (FERREIRA, 1998, p. 50).

CONCLUSÃO

Foi possível observar que durante o período colonial, a educação feminina era baseada na propagação de modelos e de normas de comportamento considerados ideais para o período. Foi apenas durante o século XIX, que uma educação mais formal e institucionalizada foi considerada importante para o público feminino, contudo sempre voltada para o preparo da mulher como mãe, dona de casa e esposa. No Estado do Maranhão esse projeto se perpetuou e durante décadas foi considerado o modelo ideal de formação. Vale ressaltar que o Estado sofria com a precariedade e a falta de investimentos que impactava diretamente na instauração de instituições.

No tocante às instituições voltadas para a educação de mulheres, tais como os recolhimentos e outras instituições citadas nesse trabalho, podemos dizer, que estes foram importantes espaços para o ensino de primeiras letras e formação para o exercício de suas funções. De maneira geral, podemos dizer que ao longo do século XIX e XX, algumas mudanças são perceptíveis em relação ao comportamento

que muitas vezes em uma escola mista pode haver a mínima socialização entre meninas e meninos em um mesmo espaço (Rodrigues, 2016).

feminino nos principais centros urbanos, no que diz respeito as mulheres pertencentes aos grupos sociais mais elevados.

Nesse sentido, afirmamos que a passagem do século XIX para o século XX foi movida por um momento de transição, não apenas que não estava atrelada apenas no campo político, com as mudanças da implantação do regime republicano, mas de mudanças que possibilitaram novos costumes, comportamentos e novas ideias que permearam o espaço brasileiro e maranhense. Contudo, apesar dessas mudanças, muitos dos ideais propalados sobre as mulheres no século XIX foram reforçados no início do século XX, ainda que repaginados, sendo articulados nas relações e nos mais diversos espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação feminina em São Luís na segunda metade do século XIX**. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003. Disponível em: [http:// encontro2014.rj.anpuh.org](http://encontro2014.rj.anpuh.org) > anpuhnacional > S.22 > ANPUH. S22.207. Acesso em: 10 nov. 2019.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **O dote é a moça educada: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República**. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ALGRANTI, L. M. A. Educação de Meninas na América Portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (séculos XVIII e do XIX). **Revista de História Regional**. P.282-297, 2014. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7190/433. Acesso em: 01 fev. 2018.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CABRAL, M. do S. C. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CRUZ, M. dos S. (org.) **História da Educação de Imperatriz: textos e documentos.** Imperatriz-MA: editora ética, 2012.

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil.** 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004. Bibliografia. ISBN 85-7244-256-1.

FARIA FILHO, L. M. de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. Marta T.; FARIAS FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 223-251.

VIVEIROS, J. de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História,** São Luís, ano IV, dez. 1953.

MOTTA, D. G. M. **As mulheres professoras na Política Educacional no Maranhão.** São Luís, 2003. ISSN 1.85-85048-42-5.

MOTTA, D. G. M. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação e Linguagem.** Ano 11, n.18, jul-dez, p. 123-135, 2008. p.123-135. Disponível em:<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/110>. Acesso em: 21 dez. 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.022

UTOPISMOS RAMALHIANOS EM ANJOS DE CAMELADA: FEMININO E MASCULINO NO JOGO DE ESPELHOS DA DRAMATURGIA UTÓPICA DE LOURDES RAMALHO

LEANDRO DE SOUSA ALMEIDA

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), Professor de Linguagens e Códigos lotado na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sumé (SEDUC/SUMÉ) e Diretor da Biblioteca Pública da Prefeitura Municipal de Sumé-PB (BPMS), leandro_almeida_15@hotmail.com.

VALÉRIA ANDRADE

Pós-Doutora em Estudos Avançados sobre a Utopia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal (ARUS/FLUP/U.PORTO), Professora no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG) e no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB), val.andradepb@gmail.com.

*Para as mulheres de todos os tempos e lugares,
o mundo tem sido predominantemente distópico.*

Luciana Deplagne e Ildney Cavalcanti, 2019

RESUMO

Este capítulo objetiva apresentar os resultados de um estudo pautado em revisão bibliográfica sobre a estratégia estética da utopia empreendida na dramaturgia da Lourdes Ramalho, com ênfase para o repertório destinado ao público infanto-juvenil produzido a partir dos anos 2000. Postulações teóricas à luz dos estudos críticos sobre a utopia discutidas por Andrade (2011), Ayala (1997) e Pavis (2015) ajudam a conceber que os utopismos ramalhianos formalizados em seus textos teatrais utópicos apontam para uma problematização sobre as identidades de gênero feminino e masculino em contextos de desigualdade em sociedades distópicas regidas por valores patriarcais extremos. O texto teatral *Anjos de Caramelada* (RAMALHO, 2008), aqui discutido,

suscita uma crítica aos papéis de autoridade distribuídos de maneira desigual entre mulheres e homens, dado que o mundo em que as mulheres são subordinadas é convertido num outro, ideal, em que as mulheres são figuras soberanas sobre os homens. Esse texto teatral nos leva a refletir sobre as relações de gênero na contemporaneidade, eixo a partir do Lourdes Ramalho põe no papel e às luzes da ribalta enredos críticos e criativos que nos levam a sonhar com o devir utópico da equidade de gênero nesses tempos distópicos, particularmente para as mulheres.

Palavras-chave: Lourdes Ramalho, Dramaturgia, Gênero, Utopia.

LOURDES RAMALHO

Maria de Lourdes Nunes Ramalho (1920-2019) ainda não era uma vez quando em meados do século XIX o movimento de escrita dramática protagonizado por mulheres começara a germinar na cena teatral brasileira, historicamente marcada pela autoria de homens. Não raramente, nomes como Josephina Álvares de Azevedo (1851-1913), Maria Angélica

Ribeiro (1829-1880), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) e Maria Jacintha (1906-1994) são pouco estudados ou sequer conhecidos (ANDRADE, 2012). Herdeira dessa tradição e inspirada pelas suas ancestrais, entre elas sua mãe, Anna Brito, entre o século XX-XXI a dramaturga se destacara em seu tempo não só porque se posicionava diante de injustiças sociais, históricas e políticas, senão porque seu empreendimento de ressignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou como mulher das letras e da cena cultural (ANDRADE, 2012).

Não é novidade o fato de que no Brasil a produção literária de autoria de mulheres esteve às margens dos “cânones” de autoria de homens das metrópoles, principalmente a produzida no circuito Rio de Janeiro-São Paulo. Nomes como José de Alencar (1829-1877), Monteiro Lobato (1882-1948), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Machado de Assis (1839-1908), Graciliano Ramos (1892-1953), Mario Quintana (1906-1994), Guimarães Rosa (1908-1967), podem ser mencionados como emblemas da literatura brasileira.

Sabemos que o surgimento de mulheres escritoras fora muito mais evidente a partir do século XIX, dado que até a altura enfrentavam desafios para exercer atividades intelectuais e culturais com liberdade de expressão. Consideradas transgressoras do sistema normativo do patriarcado que condicionava a atuação feminina inclusive no universo das letras, as mulheres resistiam enquanto liam e escreviam.

Resistindo a este sistema de apagamento da escrita de mulheres que fora majoritariamente masculino, as escritoras do século XIX abrem portas para que outras mulheres venham a encontrar espaço na cena literária. Escritoras como Cora Coralina (1889-1985), Cecília Meireles (1901-1964), Adalgisa Nery (1905-1980), Rachel de Queirós (1910-2003), Clarice Lispector (1920-1977), Lygia Fagundes Telles (1923-2022), Hilda Hilst (1930-2004), entre outras, são emblema de pelo menos três séculos de resistência no universo das Letras.

Em se tratando de uma escrita dramatúrgica de autoria de mulheres, a qual desde o final do século XIX vem se descortinando na cena literária nacional – a passos lentos e tardiamente –, a problemática relativa ao desconhecimento e/ou silenciamento é ainda maior, inclusive porque esse gênero literário ocupava uma posição marginal em relação às outras manifestações dos gêneros lírico e épico no campo dos estudos literários cunhados no âmbito da área de Letras. Nomes como os referidos acima marcam a história da dramaturgia brasileira.

Por essa razão, é preciso somar esforços – na condição de leitoras(es), professoras(es) e pesquisadoras(es) – à militância dramatúrgica (e teatral), voltada em particular para a de autoria de mulheres, como somos inspiradas(os) a fazer em ***Autoria feminina e o texto escrito para o palco: editar é preciso, ler também*** (ANDRADE, 2010). Essa militância há de começar pelas nossas salas de aula, bibliotecas, clubes de leitura, lugares onde alunas(os) e/ou professoras(es) leitoras(es) possam protagonizar processos de ensino-aprendizagem, fruição estética, apropriação, interpretação, criação, edição, leitura e encenação de obras na forma dramática.

É, portanto, de uma posição adjacente que Dona Lourdes ousa sair do anonimato e fazer da sua dramaturgia um espaço de reinvenção do mundo, pondo no papel e às luzes da ribalta não só a ***vida real***, mas também uma ***vida ideal***, um sonho utópico de um ***Mundo ao Averso*** (AYALA, 1997), a fim de instaurá-lo nos palcos e, sobretudo, fora dele, impulsionada pelo seu comprometimento com a propagação de uma reflexão crítica sobre os papéis de mulheres e de homens na sociedade, cujas jornadas são marcadas por confrontos de gênero. É, pois, por meio de sua dramaturgia que a autora intervém, a ponto de marcar a história do teatro no Brasil, pelo que na discussão a seguir apresentamos considerações sobre a produção dramatúrgica destinada às crianças e jovens – sendo o repertório deste terceiro ciclo, de particular interesse da pesquisa –, que recebeu nova roupagem em sua obra.

Lourdes Ramalho, considerada autora paraibana, embora tenha nascido em Jardim do Seridó - Ouro Branco, no Rio Grande do Norte. Tendo fixado residência em Campina Grande desde fins dos anos 1950, imprimiu seu nome na agenda artístico-cultural da Paraíba por meio da sua atuação emblemática nesta cidade, tornando referida também pelo codinome “grande dama da dramaturgia nordestina”. A autora se destacara em seu tempo não só por se posicionar diante de injustiças sociais, históricas e políticas, mas porque seu empreendimento de resignificação das raízes populares ibéricas do universo cultural do Nordeste brasileiro a consagrou

como empreendedora sociocultural, resultando em extraordinária contribuição para a formação de uma identidade singular em meio ao processo social e estético da discussão artística e cultural na Paraíba dos séculos XX-XXI.

Dona Lourdes empreendeu uma obra dividida em dois ciclos, sistematização proposta por Valéria Andrade (2006; 2007), segundo a qual temos o seguinte:

1. Nas décadas de 1970 e 1980 a dramaturga desenvolveu um projeto destinado a reinventar criticamente a cultura do Nordeste brasileiro. Em sua produção deste ciclo, a autora cataloga distintos modos de viver e de dizer o mundo de mulheres e homens nordestinos, registrando hábitos, inclusive linguísticos e alimentares, costumes e comportamentos relacionados à vida familiar e em comunidade, crenças e práticas religiosas.
2. A partir de 1990 em diante, a dramaturga trabalha na promoção de uma ressignificação das raízes ibero-judaicas do universo popular nordestino do século XVI, debruçando-se em restaurar traços ancestrais da cultura da sua região, dado que a proposta estética de desvendamento e de ressignificação das raízes étnicas e culturais do universo popular nordestino remete à cultura ibérica.

Além desses dois ciclos, a uma extensa produção desenvolvida durante os dois períodos, acrescenta-se um conjunto também numeroso de textos visceralmente comprometidos com a infância e suas peripécias, que se inserem na obra ramalhiana já desde os inícios de sua escrita dramaturgica, quando a autora, ainda criança, tinha como diversão favorita *brincar de teatro*. Intensificada por volta dos anos 2000, esta outra produção da dramaturga destinada a crianças e jovens, que consideramos instituir-se com um terceiro ciclo, no qual a dramaturga tem como objetivo:

3. Revisitar personagens mitológicos, das fábulas, do folclore e da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas. Sua crítica social se funde à brincadeira e ao humor, na recorrência a temas e personagens que povoam o imaginário popular. Em seu ofício de dramaturga adaptadora, se apropria das narrativas tradicionais para transmutá-las à luz das dinâmicas socioculturais do seu tempo, em

diálogo com a crítica social emergente nos seus dias de mulher dramaturga e nordestina do século XXI.

Apresenta-se, portanto, os resultados de uma investigação sobre como em sua obra a dramaturga faz uso de procedimentos estéticos da utopia para empreender uma reflexão crítica à sociedade distópica, sendo que neste trabalho buscamos evidenciar o terceiro ciclo. Mediante sua dramaturgia, intervém contra as mazelas da realidade distópica, marcando de modo singular o entorno cultural em que atua, contribuindo para propor sua reimaginação coletiva à luz do sonho utópico de uma sociedade mais harmoniosa para mulheres e homens.

UTOPISMOS RAMALHIANOS

O ser humano, em contraste com os seres animais e vegetais, é um ser pensante – *Homo Sapiens* – e, por isso mesmo, é dotado de criatividade. Homens e Mulheres são seres livres para fantasiar ao infinito e (re)inventar alternativas para aplacar as suas necessidades. O pensamento utópico está inclinado para uma experiência de insatisfação frente as mazelas da realidade muitas vezes marcada por privação, guerras, intolerância etc. e, por isso, as(os) utopistas tem uma trajetória marcada pelo paradigma da busca pela felicidade decorrente da prosperidade e do bem-viver.

Diversas(os) autoras(es) defendem que os estudos literários sobre a utopia são iniciados a partir do século XVI, notadamente quando o filósofo inglês Thomas More publica, em 1516, sua obra *Utopia* – neologismo derivado do grego *ou-topos*, que quer dizer não-lugar, lugar nenhum ou inexistente. Em sua *Utopia*, More descreve uma república imaginária governada mediante o paradigma da razão, cujo objetivo vislumbra contrastar com a realidade repleta de conflitos da política europeia da época. Ademais, é sabido que a filosofia moderna em ascensão àquela altura tentara se afastar da tradição medieval, rompendo com paradigmas de subjugação de homens e mulheres à autoridade divina que seria um marco da era medieval, enveredando para uma perspectiva humanista em que o ser humano tem o livre arbítrio.

As obras literárias que se definiam como utopias, *in status nascendi*, de imediato receberam o rótulo negativo de fantasias irrealizáveis, que as acompanharia durante um período histórico de centenas de anos, razão pela qual as obras desse gênero caracterizam-se nos séculos posteriores por conter como principal tema

uma organização política e social ideais, geralmente em contraponto a uma organização política e social vigente. Neste sentido, se um autor vive sob um regime totalitário e escreve uma obra sobre uma sociedade imaginária verossímil, representando por meio dela uma forma de governo considerada ideal, é possível que ele tenha escrito uma utopia (FRAGA, 2016).

Ernst Bloch (2005), considerado um dos mais consagrados autores dessa área dos estudos literários, afirma como um dos temas da utopia o princípio da esperança como temática de transformação de uma realidade fatídica. Parafraseando as ideias deste utopista, trata-se da espera que não se resigna e do aprendizado da espera, visto que o ato de esperar é importante porque contém a energia da emoção da esperança que move as pessoas para o que pode ser aliado a elas e as leva a agir contra a angústia e contra o medo, dado que o ato de esperar quer o sucesso contra o fracasso e não é conformado como o ato de temer.

Podemos dizer, pois, que o temor, oportunamente pensado como alvo da militância dramaturgic ramalhiana, representada na coragem e na ousadia, características proverbiais de suas personagens femininas (ANDRADE, 2007), poderia ser o sentimento suscitado mediante o discurso e atitudes machistas e opressivas da sociedade patriarcal contra as mulheres, as quais, enquanto esperam esperançosas, sonham, lutam e criam estratégias de enfrentamento a fim de (re)edificarem uma sociedade (utópica) pautada na equidade de gênero e no sentimento de paz. Esse ideal deveras visionário que Dona Lourdes se dedica a construir e realizar esteticamente, caracteriza sua dramaturgia que inspira leitoras(es) e espectadoras(es) com o intuito de contribuir no processo de reflexão sobre problemas socioculturais vigentes, primordial para a (re)construção de um mundo mais harmonioso.

Juntamente com outras(os) pensadoras(es) da área de estudos contemporâneos sobre a utopia que conjugam postulações distanciadas da acepção elementar desse conceito enquanto fuga ilusória da realidade, alinhamo-nos às ideias do autor uruguaio Eduardo Galeano (2012), de que a utopia é um modo de projetar-se em direção a um horizonte. Suas proverbiais palavras proferidas por ocasião de uma pergunta sobre a função da utopia feita por um estudante enquanto o escritor palestrava em uma universidade de Cartagena das Índias, cunharam um conceito que se tornou uma máxima entre as ideias do autor e que posteriormente veio a ser retomada por diversas(os) estudiosas(os) nos anos seguintes, a saber: "A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.

Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 2012).

As postulações do autor – que nos anos de 1940 publica o seu consagrado poema utópico *El Derecho al Delirio* (GALEANO, 2015) –, nos ajudam a entender que a utopia é um processo contínuo de busca por algo que, mesmo a se aproximar, ou até mesmo sendo alcançado na altura da realização de um sonho anteriormente projetado, torna-se a prospectar algo ainda mais distante, um novo alvo em direção a um próximo horizonte sonhado à frente, pelo que o autor compreende que é um modo de não deixar de caminhar. Este conceito, portanto, para o autor designa movimento, direção e alvo que inspiram as(os) utopistas durante suas jornadas para o horizonte.

Consideramos que esta posição de insatisfazível à realidade social teria motivado Dona Lourdes a fazer de sua dramaturgia um espaço de reinvenção da sociedade, baseada num processo de reflexão cuja pauta principal perpassa as discussões sobre os problemas do presente e a esperança no futuro, principalmente no tocante aos desafios de ser mulher em meio a uma sociedade regida por valores machistas. Observamos que, movidos pelo sonho, tal como a dramaturga, diversas(os) autoras(es) utopistas contemporâneas(os) têm apresentado em suas obras temas utópicos, por mais que estas não se definam enquanto gênero literário utopia.

Neste sentido, a autora Vita Fortunati, em *Utopia as a Literary Genre* (FORTUNATI, 2000) ajuda-nos a compreender que, independentemente da forma, a literatura utópica não se limita a uma concepção estática e formal do gênero, visto que se constitui de uma variedade fundida de tipos de discursos que nos induziriam a uma concepção meta-histórica e abstrata desse gênero. É possível dizer que **tema** e **gênero** literários são elementos (indis)sociáveis, apresentando vínculos de semelhanças e contradições, argumentos que ajudam a compreender que a dramaturgia ramalhiana agrega temas da utopia, sendo que neste artigo buscamos fazer um recorte para um terceiro conjunto de textos da autora destinado ao público infanto-juvenil.

Tendo em vista essas postulações teóricas, se esta discussão trata sobre a estratégia estética da utopia empreendida na dramaturgia correspondente também a este **corpus** da obra ramalhiana, consideramos indispensável trazer para esta roda de diálogo considerações atinentes a pesquisas que tangenciam a perspectiva dos estudos sobre a utopia, a exemplo das elaboradas por Valéria Andrade, Ana Cristina Marinho Lúcio e Maria Ignez Novais Ayala. As duas primeiras apontam para

a edificação de um *Reino Encantado* na dramaturgia de Lourdes Ramalho destinada ao público infantil, aludindo ao fato de que:

Em suas incursões no universo do teatro para crianças, a dramaturga revisita personagens, fábulas e procedimentos estéticos da literatura popular em verso e de contos de fadas, além de provérbios e danças dramáticas, realizando uma mistura de versos e ritmos, tudo envolto num clima de magia, brincadeira e festa, próprio da cultura popular e, igualmente, do teatro infantil. Não faltam príncipes e princesas, fadas e bruxas, irrupções do maravilhoso. Esse mundo de fantasia, recriado a partir do teatro popular de rua, do circo, das histórias de folheto de cordel, institui-se como eixo estrutural deste ciclo da dramaturgia de Lourdes Ramalho (ANDRADE; LÚCIO, 2008, p. 11-12).

Aproximando-nos aqui desta definição e buscando também alargá-la, compreendemos que este dito *corpus* da obra ramalhiana edifica um *Reino Utópico*, em que, à luz do que discute Maria Ignez Novais Ayala, em seu artigo *Riqueza de pobre* (AYALA, A997), a utopia se concebe não como algo distante ou inalcançável, como na acepção do senso comum do termo, senão como conexão/ponte entre *sonho* e *realidade*, instauradora de uma outra possibilidade de mundo – um mundo às avessas. Neste interim, podemos dizer que a utopia empreendida nessa dramaturgia é caracterizada pela combinação prodigiosa de elementos próprios do universo de experiência das(os) leitoras(es)/espectadoras(es), as(os) quais, por mais que sejam conhecidos por meio de uma experiência empírica, se distanciam do real pela combinação incomum, pelos deslocamentos proporcionados pela linguagem poética. Para fazer uso da metáfora de Ayala (1997), uma dramaturgia que coloca o *Mundo às Avessas* e institui um conflito e/ou cruzamento entre o *ideal* e o *real*.

Como nos ensina Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia* (MANNHEIM, 1972), um estado de espírito é utópico quando está em incongruência com o estado de realidade dentro do qual ocorre, razão que as utopias contêm elementos transformadores por serem, antes de tudo, ideias e desenhos de possíveis realidades melhores. À luz deste pensamento, a criação literária, portanto, de uma determinada escritora ou escritor seria um produto espiritual de alguém que analisando o seu tempo e seu contexto e neles percebendo incongruências, intervém em determinado estado da realidade com o qual não se conforma. É, pois, nessa direção que analisamos o fazer dramaturgic de Lourdes Ramalho, uma vez que sua obra joga

com as semelhanças e dessemelhanças das múltiplas culturas que incorpora e, ao mesmo tempo, as transforma criativamente.

Em pormenores, o modo como a dramaturga promove a utopia em seus textos repousa na inserção de procedimentos estéticos oriundos de uma linguagem tipicamente característica da cultura popular nordestina. E ela o faz como estratégia para aproximar leitoras(es) e espectadoras(es) de sua obra, ao mesmo tempo que estas(es) fazem uma expedição num universo novo, pouco explorado, pelo maravilhamento de uma viagem utópica, durante e ao final da qual aprendem a transubstanciar matéria *ideal* em matéria *real*, a naturalizar o sonho, a acreditar que este *Mundo às Avessas* pode ser alcançado; e, além disso, a se motivarem a intervir em suas realidades, tal como num *Ambiente de Inovação* (BARROS; ANDRADE, 2017), a fim de encontrarem meios e recursos para se engajar em projetos de resolução de problemas observados em sua sociedade ou, em outras palavras, numa jornada utópica do texto/palco para a vida – e da vida para o texto/palco.

Esse seria, quem sabe, um dos modos de operação da estratégia estética da utopia em uma dramaturgia destinada a um público de uma determinada faixa etária, ou mesmo diante da necessidade de formação educativa, política e cultural sobre questões relevantes para o exercício da cidadania, a exemplo de temas ligados às relações interpessoais equitativas entre mulheres e homens em contextos de desigualdade – dado que estes ainda pouco frequentam a sala de aula. No espaço imaginário criado pela dramaturga, as crianças encontram – ao invés de lições de moralismos e regras de boa conduta – reflexões necessárias à sua formação holística, cuja façanha é empreendida num conjunto de textos que carregam uma crítica sociocultural sutil e não menos audaciosa.

A utopista Lourdes Ramalho, consciente das discussões identitárias de gênero, imprime na sua obra como um todo a tendência cultural do confronto e das relações de poder travadas entre mulheres e homens. A dramaturga paraibana desponta no cenário teatral do país trazendo a proposta de colocar no centro da ação dramática falares, hábitos, visões de mundo, experiências e problemas vivenciados cotidianamente por mulheres e homens da sua região (ANDRADE, 2007, 2012). Acreditamos alinhadamente com ideias das utopistas Luciana Calado Deplagne e Ildney Cavalcanti (2019), que:

Para as mulheres de todos os tempos e lugares, o mundo tem sido predominantemente distópico, uma vez que tem se configurado (de modo transcultural, hegemônico e histórico) como patriarcal. É dentro dos mais

variados contextos de supressão da voz e do desejo das mulheres que emerge o feminismo como força expressiva da insatisfação e catalisadora de mudanças (DEPLAGNE; CAVALCANTI, 2019, p. 9).

Tendo em vista que à luz de uma sociedade regida por valores patrilineares que decorrem, quase sempre, em atitudes machistas por homens e mesmo reproduzidas por mulheres que podem ser consideradas cúmplices e/ou reféns do sistema, Lourdes esteve a par de que esse processo de problematização e conscientização precisara ser assumido num projeto desnormalizador e subversivo mais amplo, incorporando assim estratégias que ajudam as(os) leitora(es)-espectadoras(es) no confronto consigo mesmas(os), ou seja, com suas suposições, seus paradigmas e suas concepções equivocadas sobre os papéis identitários e sociais construídos socialmente. Notadamente, os utopismos ramalhianos atravessariam modos de pensar e tomariam como base, tal como se veem formalizados em sua estética literária-dramatúrgica, tropos crítico-reflexivos recorrentes no horizonte das utopias feministas.

Consideramos que essa insatisfação com a realidade social teria motivado a dramaturga a fazer de sua dramaturgia um espaço de reinvenção da sociedade, baseada num processo de reflexão cuja pauta principal perpassa as discussões sobre os problemas do presente e a esperança no futuro, principalmente no tocante aos desafios de ser mulher em meio a uma sociedade regida por valores machistas.

O que estamos a chamar de estratégia estética da utopia configura-se como modo interventivo de posicionamento contra modelos sociais, políticos e culturais de sociedade contra os quais as(os) autoras(es) utopistas – filósofas(os), sociólogas(os), literatas(os), poet(is)as, cidadã(o)s etc. – resistem. Com a finalidade de projetar mundos melhores, autoras(es) utopistas ressignificam as conjunturas sociopolíticas, valores, princípios éticos e afetivos dominantes, insatisfeitos com as condições de existência presentes. A estratégia estética da utopia como base para a criação de obras de temática ideológica, notadamente na ficção, destina-se à conscientização da sociedade frente a problemas no mundo real. Utopistas são pessoas que pensam e/ou assumem atitudes utópicas com o intuito de obliterar a realidade distópica. O texto teatral *Anjos de Caramelada* (RAMALHO, 2008) é utilizado, neste momento, como *corpus* representativo da dramaturgia de Lourdes Ramalho em que observamos o empreendimento da sua estratégia estética da utopia.

ANJOS DE CARMELADA

De uma perspectiva utópica, no texto teatral *Anjos de Carmelada* (RAMALHO, 2008) configura-se a reorganização identitária e sociocultural estabelecida entre os dois quadros de que se compõe, apontando, neste sentido, para o rompimento das estruturas ideológicas patriarcalistas que condicionam os papéis de mulheres à baliza dos papéis de homens. Sabemos que o tropo das inversões de papéis não seria exatamente um traço das utopias de categoria feministas contemporâneas, embora muito mais acentuadas nos últimos anos. É preciso lembrar que desde tempos que remontam a Aristóteles se observava que na polis grega as mulheres travestiam a performance masculina como estratégia alternativa para se expressarem (ARISTÓTELES, 1997).

A estratégia estética da utopia, ademais, poderia aproximar-se ao virar da ampulheta proposta por Patrice Pavis (PAVIS, 2015), cujo movimento reestabelece o lugar dos elementos nas extremidades do gargalo. Para essa discussão, uma tal metáfora poderia conceber-se como reestruturação sociocultural, um deslizamento de signos e sentidos que passam de um lado para outro, na intersecção e ressignificação de traços identitários e socioculturais. A alegoria do movimento da ampulheta desenvolvida por Pavis nos ajuda a supor que as identidades de gênero feminino e masculino são suscetíveis à mudança, mesmo que decorrente do cruzamento de extremos que se distinguem significativamente.

Para ilustrar a ideia, a Cena 2 do Quadro 1 a seguir, destaca:

(Crianças entram.)

Pinto	Fessora, venha arrumar a gente.
Bela	Está na hora de me maquiar.
Rico	Venha botar minhas botas e meu chapéu!
Professora	Vão embora – saiam daqui!
Pinto	Lá embaixo está cheio de gente pra festa!
Diretor	Entrem, seus pestinhas, vamos ter uma conversinha!
Professora	Saiam, não falem com ele! Saiam depressa!
Diretor	Voltem!
Pinto	Que vai e vem é esse? É pra sair ou pra voltar?
Diretor	Venha cá! Como é seu nome, moleque?
Pinto	Meu nome é Pinto.
Diretor	Pinto? Será filho de alguma galinha?
Pinto	Olhe o respeito!

- Diretor Há tanta coisa que se chama “pinto”...
- Pinto Qual é a graça?
- Diretor Ou a desgraça? E você, como se chama?
- Bela Meu nome é Bela.
- Diretor Feia desse jeito?
- Professora Não maltrate as crianças...
- Diretor E elas não me maltrataram? Seu nome, pivete...
- Rico Meu nome é Ricardo, mas me chamam de Rico.
- Diretor Só se for de pena e bico. Seu pai é industrial?
- Rico Não, senhor.
- Diretor É latifundiário, empresário, político?
- Rico É funcionário do Estado.
- Diretor Um lascado que nem eu e ainda diz que é rico?
- Sabem que vão ficar todos presos, nesta sala, pra nunca mais depredarem o patrimônio público?
- Professora Eles não fizeram nada!
- Diretor Fizeram minha pressão subir a mil e descer a zero! E por toda essa bagunça, vão ficar trancados! Boa festança e até amanhã! (*Sai.*)
- Bela E agora?
- Professora Não se preocupem. Alguém virá nos soltar. E enquanto esperamos, vou contar uma história de Nossa Senhora, no Céu, preparando a festa de aniversário de Jesus!
- Todos Oba! Conte, conte, conte.
- Professora Era uma vez...
- (RAMALHO, 2008, p. 30-32).

Nota-se que a atitude da Professora, no tocante à organização da sala para a realização de uma peça teatral alusiva ao Dia das Crianças, foi repreendida pelo autoritário e agressivo Diretor, o qual ofende a educadora e as crianças Pinto, Bela e Rico, chamando-as de ladrões dos equipamentos que ali estavam. No ápice de sua raiva, o Diretor decide trancá-los todos na sala, porém, a Professora, na esperança de que alguém venha resgatá-los, alternativamente aproveita aquele tempo para realizar uma contação de história, protagonizada por uma mulher investida de poderes extraordinários: ninguém menos que Nossa Senhora, nos preparativos para a festa de aniversário do seu filho Jesus.

Para além de exercer uma atitude utópica, decorrente do seu *modo de pensar criativo* (VIEIRA, 2021) para diminuir a tensão do momento junto às crianças, a

Professora usa o poder da palavra para combater a realidade distópica marcada pela depreciação das atividades artísticas não tradicionais na sala de aula, bem como marcada pelo autoritarismo, como também por agressividade e ignorância, representados nas atitudes do Diretor no âmbito do espaço reservado para a enenação da pecinha de teatro.

O ato de contar uma história, como nos lembra John Langshaw Austin, em *Quando dizer é fazer* (AUSTIN, 1990), aponta para uma ação interventiva na realidade. Grosso modo, o autor defende que **dizer** também é **fazer**, no sentido de que se propõe, pela linguagem, **agir**. Por esta razão, assim compreendemos, a Professora, mesmo em condições de cerceamento do seu direito fundamental da liberdade de ir e vir, põe-se a agir livremente no universo da imaginação criadora acompanhada de estudantes “espectouvintes” – no exercício do pensamento utópico para combater a realidade distópica.

Em estudo anterior, intitulado “Inês&Nós: Leitura Performativa Gamificada, Formação de Professores Leitores e o Mito de Inês de Castro” (ANDRADE; BARROS; ALMEIDA, 2022), inserido na coletânea *Teatro e Política* (FLORY; MATSUNAGA, 2022) do “GT Dramaturgia e Teatro” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), argumentamos que por muito tempo, os filósofos e cientistas da linguagem acreditaram que o papel de uma declaração era apenas de “descrever” o estado das coisas, ou “declarar um fato”, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. No entanto, em conformidade com as ideias de Austin (1990), podemos inferir que a linguagem não tem apenas uma função “constatativa”, isto é, ela não é utilizada apenas para descrição, pois ela também é uma forma de “ação” intencional e, por assim dizer, performativa/dramática. Os atos de fala das(os) leitoras(es) – “dizedoras(es)”, **diseures**, declamadoras(es) – em experiências performativas de leitura, nos mostram que **dizer é fazer** e, por conseguinte, **agir** (ANDRADE; BARROS; ALMEIDA, 2022).

A contação de história realizada pela Professora, ademais, é usada como estratégia contra o medo e o complexo de inferioridade que poderiam ser sentidos depois de terem ouvido palavras abusivas do Diretor. Seu pensamento criativo e resiliente seria tomado como exemplo para as crianças que, mesmo ofendidas, foram inspiradas pela educadora a ressignificar aquela experiência traumática e transformá-la em um momento de prazer estético e aprendizado por meio da escuta de uma história.

Assim sendo, o texto dramaturgico apresenta, no Quadro 2, um novo cenário, ou seja, o majestoso Céu, onde Nossa Senhora é uma mulher investida de soberania. Um trecho da Cena 1 deste Quadro 2, destaca:

Nossa Sra. Eu não peço – MANDO!
São Pedro E o que a senhora MANDA?
Nossa Sra. Venha me ajudar a fazer uns caramelos para a festa do natal de meu filho.
São Pedro Caramelos? Os anjos já fizeram, os querubins já fizeram e os serafins também. Tem doces demais!
Nossa Sra. Mas eu não fiz. Vá buscar açúcar na despensa.
São Pedro Não tem mais. Os anjos fizeram suspiros para os tristes da Terra.
Nossa Sra. Pois vá buscar chocolate.
São Pedro Fizeram ovo de páscoa pras crianças da Terra.
Nossa Sra. Vá buscar alfenim.
São Pedro Não tem mais nada, nada! A despensa está pelada!
Nossa Sra. Pois vá tirar três baldes de leite das vacas celestes!
São Pedro (*Saindo.*) – Tem gente que pensa que Céu é só descanso.
(*Voltando.*) – E haja leite pra encher o caldeirão!
(RAMALHO, 2008, p. 36).

Observa-se o projeto ramalhiano de romper com os velhos modelos de organização social fundados na desigualdade entre as pessoas, em particular entre mulheres e homens. Os dois quadros que estruturam o texto não apenas propõem a brincadeira de inserir uma ação dramática na outra, como num *jogo de espelhos* que multiplicam as imagens, brincam entre si como um sendo o avesso do outro, com foco especial no jogo de poder entre masculino e feminino. A professora, que, no Quadro 1 é humilhada e coagida, até fisicamente, pelo diretor da escola onde ensina – terminando trancada com seus alunos, proibida de apresentar a pecinha de teatro que ensaiara para comemorar o Dia das Crianças –, no Quadro 2 faz o papel de chefe da cozinha do Céu, a mais que soberana mãe do Menino Jesus, tendo sob suas ordens o porteiro do lugar, um São Pedro preguiçoso e tão ranzinza quanto seu duplo no primeiro quadro, o diretor autoritário (ANDRADE, 2011).

Se uma Professora oprimida na escola pode ser convertida em uma Nossa Senhora, figura de autoridade nas dependências celestiais e, nesse mesmo virar utópico da ampolheta, o autoritarismo de um Diretor agressivo pode ser convertido em submissão na figura de São Pedro, não há como duvidar que Lourdes Ramalho

vale-se da estratégia estética da utopia como quem brinca seriamente. A perspectiva utópica empreendida nesta obra tem como base uma crítica aos papéis de autoridade distribuídos de maneira desigual entre mulheres e homens, dado que o mundo em que as mulheres são subordinadas é convertido num outro, idealmente possível, em que mulheres são figuras de poder próprio consubstanciado em soberania. A utopia de um mundo ideal, portanto, aponta para esta soberania, representada na figura de Nossa Senhora, mulher de muitas virtudes e poderes exercidos no céu. Numa intercompreensão tridimensional, essa estratégia estética da utopia figura com um *Jogo de Espelhos* (ANDRADE, 2011), cujo objetivo é brincar de inventar um *Mundo às Avessas* (AYALA, 1997), em que mulheres não são humilhadas e agredidas por *Homens sem Coração* (MURDOCK, 2022).

Consideramos que é através do seu *pensamento utópico*, especialmente através do *modo de pensar criativo* (VIEIRA, 2021) – mesmo em tempos distópicos, de extrema desigualdade, preconceito, opressão, privação, medo etc. – que Lourdes Ramalho faz da arte dramatúrgica um espaço de imaginação de mundos utópicos, em muitos dos quais a figura da mulher encontra direito e liberdade para ser protagonista de sua história a par de uma heroína mítica, o que na vida real vem a ser um grande desafio de ordem sociocultural. Tendo sido bem sucedida na realização de sua utopia, o que se observa é um estratagema para o confronto contra a conjuntura cultural e ideológica do modelo de sociedade baseada na imposição masculina, confrontando-o e desestabilizando suas estruturas a fim de pôr do lado superior da ampulheta, oportunamente, a voz e a vez das mulheres silenciadas e subjugadas.

A estratégia estética da utopia de Lourdes Ramalho configura-se como modo interventivo de posicionamento contra modelos sociais, políticos e culturais de sociedade contra os quais resiste. Visando projetar mundos melhores, a dramaturgia ressignifica conjunturas sociopolíticas, valores, princípios éticos e afetivos dominantes, insatisfeita com as condições de existência presentes. Sua estratégia como base para a criação de obras de temática ideológica destina-se à conscientização da sociedade frente a problemas no mundo real.

Sendo, pois, utopista, Dona Lourdes não apenas sonha com um mundo em que a maldade pode ser combatida e vencida por meio da atitude solidária, como incita os leitores de sua dramaturgia a se engajarem nesse processo contínuo de melhoria do mundo. Consideramos que Lourdes Ramalho esperara que sua realidade fosse transformada à luz do sonho de uma sociedade melhor para mulheres e homens. Acreditando, pois, em um *Reino Utópico* em que particularmente as

mulheres são heroínas míticas, a dramaturga brinca e promove um processo de reflexão que desestabiliza as estruturas patriarcais nos textos que escreveu para o público infantil.

Dona Lourdes denuncia com mais evidência o lugar das mulheres na sociedade patriarcal, inclusive exacerbadamente mal representada nas manifestações artísticas e literárias. Por meio de textos teatrais para crianças, a dramaturga tomou estratégias múltiplas de reinvenção de mitos e lendas populares para agregar questões relacionadas às ordens sociais e políticas decorrentes da igualdade nas identidades de gêneros feminino e masculino na perspectiva da utopia.

Maureen Murdock (2022) nos lembra que quanto mais apreciamos a arte produzida por mulheres, poesia, peças de teatro e de dança incluídas, como também ambientes de trabalho projetados por mulheres, mais valorizamos a voz da mulher, porquanto toda mulher que dissipa o mito da inferioridade feminina se torna um exemplo para outras. Nos seus termos, “embora eu saiba que temos um longo caminho a percorrer para alcançar a igualdade de gênero e de raça, as jovens que hoje crescem em famílias nas quais os valores femininos são respeitados terão um foco em relações familiares e sociais mais saudáveis amanhã” (MURDOCK, 2022, p. 65).

Antes que uma revolução se torne realidade, é preciso projetá-la, seja por meio de procedimentos estéticos e ficcionais, seja por meio do modo de pensar lógico e científico. Não por acaso concebe-se a arte literária como vanguarda das mais significativas transformações sociais, que cria mundos alternativos quando o nosso muitas vezes retrocede ou estagna. Enfim, não se pode esperar que a realidade mude antes da decisão de idealizá-la de outra maneira e, de fato, transformá-la com a nossa ação, pois de atitudes nossas depende ela para que haja uma verdadeira mudança, missão que nos é dada para sonhar a cada dia com um mundo mais harmonioso, habitado, como indica Murdock (2022), por *Mulheres e Homens com Coração*.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho: viver e fazer viver a vida e teatro. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **A feira: o trovador encantado**. Ria Lemaire (Org.). Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 29-51.

ANDRADE, Valéria. Autoria feminina e o texto escrito para o palco: editar é preciso, ler também. In: GOMES, André Luís (Org.). **Leio Teatro**. São Paulo: Horizonte, 2010, p. 229-242.

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de; ALMEIDA, Leandro de Sousa. Inês&Nós: Leitura Performativa Gamificada, Formação de Professores Leitores e o mito de Inês de Castro. In: FLORY, Alexandre Villibor; MATSUNAGA, Priscila (Orgs.). **Teatro e política**. GT da ANPOLL Dramaturgia e Teatro 2019 – 2022. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 321-347. Disponível em: <https://bit.ly/3PY9Z6O>. Acessado em 25/08/2022.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho e o ofício de escrever-pensar teatro. In GOMES, André Luís; Maciel, Diógenes André Vieira Maciel (Orgs.). **Penso Teatro**: dramaturgia, crítica e encenação. Vinhedo: Horizonte, 2012, p. 220-238.

ANDRADE, Valéria. **Lourdes Ramalho e o teatro na Paraíba na segunda metade do século XX: representações e possibilidades de leitura**. Relatório Técnico DCR/CNPq (Programa de Pós-Graduação em Letras) - UFPB, João Pessoa, 2006. Inédito.

ANDRADE, Valéria. Lourdes Ramalho na cena teatral nordestina: sob o signo da tradição reinventada. MACIEL, Diógenes André Vieira; ANDRADE, Valéria (Orgs.). **Dramaturgia fora da estante**. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 207-222.

ANDRADE, Valéria; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. Teatro para crianças: um reino encantado na dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria Roupas de Palha e outros textos para crianças**. Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio (Orgs.). Campina Grande: Bagagem, vol. 1, 2008, p. 7-24.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, UnB, 1997.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução e apresentação à edição brasileira Prof. Danilo Marcondes de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Riqueza de pobre**. Literatura e Sociedade. 2, 2 (dez. 1997), 160-169. Disponível em: <https://abrir.link/ba8ZM>. Acessado em 05 de janeiro de 2022.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

DEPLAGNE, Luciana Calado; CAVALCANTI, Ildney (Orgs.). **Utopias sonhadas/dis-
topias anunciadas**: feminismo, gênero e cultura queer na literatura. João Pessoa: EdUFPB, 2019. Disponível em: <https://curt.link/59wDvB>. Acessado em 06/04/2023.

FLORY, Alexandre Villibor; MATSUNAGA, Priscila (Orgs.). **Teatro e política**. GT da ANPOLL Dramaturgia e Teatro 2019-2022. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/bwRH3>. Acessado em 11/02/2023.

FORTUNATI, Vita. Utopia as a Literary Genre. In: **Dictionary of Literary Utopias, Edited by Vita Fortunati and Raymond Trousson**. Paris: Champion, 2000, p. 634-643.

FRAGA, Paulo Denisar. Utopia: roteiro de um conceito. *Revista Espaço Acadêmico*, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/39Gtu>. Acessado em 07 de janeiro de 2022.

GALEANO, Eduardo. **El derecho al delírio** (3 septiembre de 1940). Repositório UCA, 13 de abril de 2015. Disponível em: <https://abrir.link/V5K8Y>. Acessado em 04 de julho de 2022.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MURDOCK, MAUREEN. **A jornada da heroína**: a busca da mulher para se reconectar com o feminino. Prefácio de Sandra Trabucco Valenzuela. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RAMALHO, Maria de Lourdes Nunes. **Maria roupa de palha e outros textos para crianças**. Vol. 1. Organização e introdução: Valéria Andrade e Ana Cristina Marinho Lúcio. Campina Grande: Bagagem, 2008.

RAMALHO, Lourdes. **O diabo religioso**. Portal do Teatro na Escola, 2016. Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/o-diabo-religioso>. Acessado em 23/08/2022.

VIEIRA, Fátima. A Comunicação de Ciência e o modo de pensar Utópico: uma Visão para 2030. In: FIGUEIREDO, Carla; PINTO, Daniela; MANARTE, Joana; DOTTA, Leanete Thomas; LIMA, Louise; PEREIRA, Maria João; SAMPAIO, Marta; RODRIGUES, Raquel; PINHEIRO, Sara; FREIRE, Thiago. *II Seminário Internacional EXPRESSA: Re-imaginar a Comunicação Científica em Educação*. EDIÇÃO CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2021, p. 15-22. Disponível em: <https://abrir.link/Dreku>. Acessado em 18/08/2022.

DOI: [10.46943/IXCONEDU.2023.GT07.023](https://doi.org/10.46943/IXCONEDU.2023.GT07.023)

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS

MILENA MICHILES ROSA

Graduada pelo Centro Universitário Celso Lisboa, milena.michiles@gmail.com;

VINICIUS DA SILVA FONSECA

Discente do Centro Universitário Celso Lisboa, dasilvafonsecavinicius@gmail.com;

SUELLEN DE OLIVEIRA

Docente do Centro Universitário Celso Lisboa, deoliveira.suellen@gmail.com.

RESUMO

Professores e profissionais da saúde atuam como educadores sexuais no dia a dia. Portanto, precisam ter conhecimento dos conteúdos relacionados à sexualidade e saber como ensiná-los. No entanto, tabus e preconceitos dificultam a construção desses saberes. Analisamos as percepções sobre a educação sexual vivenciada ao longo da vida dos licenciandos de um centro universitário localizado no Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa mostraram que eles a consideraram insatisfatória. Aproveitando a oportunidade concedida pela obrigatoriedade da extensão universitária, avaliamos as potencialidades dessa estratégia na formação dos profissionais de saúde e educação. O oferecimento de atividades online assíncronas e presenciais, bem como o uso de diários de bordo, mostraram-se eficazes para favorecer a construção desses conhecimentos. Por fim, a extensão universitária contribuiu para o desenvolvimento da autoestima, motivou os participantes e proporcionou a sensação de que é possível atuar como educador sexual, apesar dos desafios relacionados ao tema.

Palavras-chave: Educação sexual; sexualidade; formação de professores; extensão universitária.

INTRODUÇÃO

A sexualidade é formada por diversas dimensões, tornando impossível estabelecer uma definição única capaz de comportar tudo aquilo que ela é. Deste modo, adotamos uma matriz conceitual que reflete sobre as várias possibilidades de vivenciá-la, tais como: orientação sexual, identidade de gênero, direitos reprodutivos e sexuais e relacionamentos, entre outros aspectos que compõem o sujeito (UNESCO, 2019).

Figueiró (2010) defende a ideia de uma educação sexual emancipatória, já que essa abordagem visa empoderar os indivíduos para que possam tomar decisões conscientes e responsáveis, além de desafiá-los a lutar para a transformação da sociedade. Essa perspectiva teórica vai ao encontro da ideia da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/1997) sobre a necessidade da escola formar o sujeito integralmente, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1997b). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a “Orientação Sexual” é considerada um tema transversal por ser relevante e não limitar-se a uma área do conhecimento. Além disso, os PCN incluíram a necessidade de debates e da problematização do tema em sala de aula, uma vez que está presente no dia a dia do estudante (BRASIL, 1997). Há inúmeras iniciativas de órgãos públicos que estabelecem políticas sobre temas relacionados à sexualidade, como ações de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis nas escolas (IST) por meio do Programa Saúde nas Escolas (BRASIL, 2022). Apesar disso, a educação sexual ainda não é tema regular no currículo dos cursos de licenciatura, o que pode resultar em insegurança e conseqüentemente na negligência do tema, como verificado por Oliveira D. e Oliveira S. (2022) em sua pesquisa sobre a percepção dos educadores sobre o ensino de infecções sexualmente transmissíveis no contexto escolar.

Shulman (1987), categorizou as bases de conhecimento indispensáveis para todo educador: conhecimento do conteúdo, os saberes ligados à área na qual o educador atua; conhecimento pedagógico, isto é, práticas basilares da área educacional; e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere ao conhecimento das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de um determinado conteúdo. Nesse contexto, o projeto de iniciação científica intitulado “A Educação Sexual no processo de formação dos futuros professores”, identificou as percepções dos estudantes dos cursos de licenciatura, de um centro universitário localizado no Rio de Janeiro, acerca da educação sexual vivenciada ao longo da vida. Posteriormente,

avaliamos as contribuições de um projeto de extensão na formação dos futuros educadores sexuais que atuarão na área da educação e da saúde.

METODOLOGIA

No ano de 2022 foi realizada a identificação das percepções dos estudantes de licenciatura de uma instituição de ensino superior localizada na cidade do Rio de Janeiro. Já em 2023, o projeto “A extensão universitária como estratégia de formação de educadores sexuais” avaliou as potencialidades e limitações da extensão universitária na formação dos futuros educadores sexuais, que atuarão nas áreas de educação e saúde.

IDENTIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURAS ACERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL VIVENCIADA

A primeira etapa do projeto consistiu na identificação das percepções dos futuros professores acerca da educação sexual vivenciada. Para isso, os graduandos foram convidados a responder a um questionário contendo perguntas sobre como ocorreu a construção de seus conhecimentos acerca dos diferentes aspectos da sexualidade ao longo da vida.

A equipe de pesquisadores enviou o link de acesso ao questionário, disponível no Google Formulário, aos professores do primeiro e último período dos cursos de licenciatura; porém, apenas os cursos de educação física, pedagogia e biologia tinham turmas nesses períodos. O questionário ficou disponível para preenchimento entre abril e maio de 2022. Os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO GRUPO DE EXTENSÃO VOLUNTÁRIA EM EDUCAÇÃO SEXUAL

A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que proporciona o desenvolvimento acadêmico, a democratização de conhecimentos científicos, o diálogo com a sociedade, bem como a sua transformação (PROEX, 2012). Ela constitui um dos pilares do Ensino Superior, e por isso pode ser

financiada pelo Poder Público (BRASIL, 1988) e se tornou obrigatória em 2018, por meio da Resolução nº 7 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018). Sendo assim, avaliamos as potencialidades e limitações da extensão universitária, com mentoria, na formação de educadores sexuais.

RECRUTAMENTO E FORMAÇÃO INICIAL DOS EXTENSIONISTAS

Os estudantes foram convidados a participar da extensão universitária durante as aulas da coordenadora do projeto. Aqueles que se voluntariaram iniciaram o seu percurso preenchendo um questionário contendo disponibilizado por meio do *Formulários Google*. A análise das respostas permitiu a identificação de suas percepções sobre sua educação sexual ao longo da vida. Após isso, foram convocados a comparecer a uma reunião presencial para elucidar possíveis dúvidas sobre o projeto.

O processo de formação desses extensionistas aconteceu de forma híbrida. As atividades online assíncronas, com duração de até 30 horas, foram ofertadas por meio do *Google Classroom*, também conhecido como *Google sala de aula* (Quadro 1). A realização das tarefas puderam ser comprovadas por meio da análise dos diários de bordo individuais, preenchidos após o término de cada atividade e enviados por meio do *Google Classroom*. O diário de bordo é importante para a formação dos educadores por incitar a reflexão e uma autoanálise sobre as suas vivências (BATISTA, 2019).

Quadro 1: Atividades propostas no Google Classroom para os extensionistas

ATIVIDADES	OBJETIVOS
Apresentação <i>(Atividade obrigatória)</i>	Promover o entrosamento entre os participantes e iniciar a reflexão sobre a educação sexual vivenciada.
Artigo científico REEDUCAÇÃO SEXUAL: percurso indispensável na formação do/a educador/a <i>(Atividade obrigatória)</i>	Promover a reflexão sobre a própria história, os valores e atitudes.
Exposições virtuais Sífilis: Ciência e Arte! Memórias de uma epidemia	Compreender como os museus podem contribuir para combater os estigmas sociais.
Curso Sexualidad...mucho más que sexo <i>(Atividade obrigatória)</i>	Compreender os principais conceitos relacionados à sexualidade.
Manuais Preconceito e discriminação no contexto escolar: Guia com sugestões de atividades preventivas para a HTPC e sala de aula Projetos - Comunidade presente e prevenção também se ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula	Analisar diversas atividades desenvolvidas para promover a educação sexual. Escolher uma das atividades analisadas e identificar suas limitações, potencialidades e o contexto no qual pode ser realizada.
Artigo científico Teatro e Saúde: Peça itinerante engaja jovens na prevenção da Aids Vídeo Peça Sangue Ruim - Museu da Vida / Fiocruz	Compreender como o teatro científico pode ser utilizado para promover a educação sexual.
Podcast AIDS: epidemia do preconceito.	Avaliar a divulgação científica realizada no início da epidemia da AIDS e compreender como a divulgação científica mal realizada pode contribuir para a construção de preconceitos e estigmas. Compreender a diferença entre os termos: grupo de risco, comportamento de risco e populações-chave.
Documentários The Mask You Live In O silêncio dos homens	Compreender como os papéis de gênero relacionados à vivência da masculinidade afeta a saúde das pessoas e como podemos contribuir para a transformação desses papéis em nossa prática profissional.

Fonte: Os autores.

Também foram realizadas atividades presenciais (Quadro 2) no *campus* do centro universitário e em um museu de ciências que conta com uma área de

Educação Sexual Integral coordenada pela responsável por esta iniciativa. Ao longo do projeto, as atividades foram oferecidas inúmeras vezes, oportunizando a sua realização por todos os interessados. Alguns deles realizaram o treinamento em mais de uma oportunidade.

Quadro 2: Atividades presenciais propostas aos extensionistas

ATIVIDADES	OBJETIVOS
Dinâmica: Dançando no Escuro	Esta dinâmica visa promover a percepção de risco acerca da transmissão de infecções sexualmente transmissíveis.
Oficina: Barriga da Empatia	Essa oficina favorece uma experiência imersiva na qual o participante utiliza um simulador de gravidez sendo exposto a uma série de situações que uma gestante vive. O seu objetivo é promover a empatia com as gestantes.
Roda de conversa sobre os conceitos relacionados à sexualidade	De maneira descontraída e fora de sala de aula foi realizada uma roda de conversa para esclarecer as dúvidas sobre os principais conceitos relacionados à sexualidade.
<p><i>Workshop</i></p> Oficina: Sexualidade é... Oficina: Formulário da vida Oficina: Hora do Desafio Oficina: Catarse	A "Oficina: Sexualidade é..." tem como objetivo ressaltar a complexidade do conceito e discutir sobre os principais aspectos relativos à sexualidade. Em "Formulários da Vida" os participantes são desafiados a preencher um formulário, classificando a si de acordo com o seu sexo, gênero e orientação sexual. A oficina "Hora do desafio" permite a elucidação das dúvidas sobre os principais conceitos relacionados à sexualidade. Em Catarse é possível expressar suas percepções sobre a vivência dos papéis de gênero impostos pela sociedade, ouvir como as demais pessoas se sentem em relação a isso.
Palestras sobre educação sexual em outras instituições de ensino superior	Os extensionistas foram convidados a acompanhar as equipes de pesquisadores nas palestras oferecidas em outras instituições de ensino.
Atendimentos escolares no museu de ciências Espaço Ciência Viva	Os extensionistas foram convidados a observarem as mediações das oficinas realizadas com os grupos escolares em um museu de ciências.
Participação em eventos realizados pelo museu de ciências Espaço Ciência Viva	Durante os eventos abertos ao público, os extensionistas puderam observar a mediação das oficinas realizadas pela equipe de pesquisadores.

Fonte: Os autores.

Os extensionistas também foram convidados a atuar como mediadores no museu Espaço Ciência Viva em atividades propostas pela equipe de pesquisadores, tais como: oficina Barriga da Empatia; jogo de tabuleiro “Colonizando” que visa sensibilizar o público para o risco de transmissão das infecções sexualmente transmissíveis (IST); jogo de cartas “Direitos Sexuais e Reprodutivos”; dinâmica sobre os vírus causadores de IST; e a exposição “Direitos sexuais e reprodutivos”. Outras oficinas iriam ser realizadas em uma escola estadual, no entanto, devido à greve, não puderam ocorrer. Todas as atividades presenciais também foram registradas nos diários de bordo.

RESULTADOS

PERCEPÇÕES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES DE CURSOS DE LICENCIATURAS ACERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL VIVENCIADA

Foram obtidas 62 respostas no questionário advindas de estudantes do primeiro e último períodos dos cursos de licenciatura. A maioria (n=56) concordou em participar da pesquisa. Metade dessas pessoas (n=28) era do curso de Educação Física, uma delas do primeiro período. Estudantes de Pedagogia (n=15, sendo 13 do primeiro período) e Biologia (n=13, sendo dez do último período) também contribuíram com a pesquisa.

Quase todos classificaram o seu gênero como feminino cis (n=31) ou masculino cis (n=20) e somente 9% (n=5) não o revelaram. Vale ressaltar que dois participantes escolherem a opção “outro” e em seguida escreveram feminino e masculino, possivelmente por não compreender a diferença entre os termos cis e trans¹. Outras três pessoas disseram ser heterossexuais. Tais equívocos demonstram o desconhecimento acerca da distinção dos conceitos basilares da sexualidade: sexo de nascimento, gênero e orientação sexual. É importante lembrar que o gênero é

1 “Cisgênero” ou “cis” é um termo usado para se referir a pessoas que se identificam com o gênero frequentemente atribuído ao seu sexo de nascimento. Exemplo: A pessoa do sexo feminino que se identifica com o gênero feminino é denominada mulher cis.

“Transgênero” ou “trans” é um termo usado para se referir a pessoas que não se identificam com o gênero frequentemente atribuído ao seu sexo de nascimento. Exemplo: A pessoa do sexo feminino que se identifica com o gênero masculino é denominada homem trans.

uma construção social, portanto varia de acordo com o contexto cultural. Cada cultura determina o conjunto de valores e comportamentos esperados para as pessoas, de acordo com o sexo de nascimento, em determinado momento histórico (CONNELL; PEARSE, 2015). Já a orientação sexual se refere à atração romântica e/ou sexual por pessoas de determinado gênero (JESUS, 2012).

Ao serem questionados se os assuntos relacionados à sexualidade devem ser abordados na escola, 46 pessoas responderam sim (sendo 30 do último período) e quatro responderam não, sendo todas do último período. Outras responderam de maneira menos assertiva (n=6, sendo cinco do último período) e justificaram dizendo que depende da idade (n=2), da maneira como o tema será abordado (n=3), além de ressaltar que o tema precisa ser abordado com respeito (n=1). Os motivos apresentados para não abordá-los foram: o tema é muito pessoal (n=1), é papel da família, (n=1), há coisas mais importantes (n=1), pode influenciar em “algo que deve ser natural” (n=1). Todas as pessoas que acreditam que a educação sexual não deve ocorrer na escola (n=3) mencionaram não ter recebido nenhum tipo de educação sexual na escola ou graduação, exceto por uma delas que mencionou ter tido “uma breve passagem, nada aprofundado” durante o ensino médio, apesar da abordagem do tema está prevista nos PCN (BRASIL, 1997).

Curiosamente, as pessoas que responderam não ser a favor são do curso de Educação Física. É crucial que os futuros professores e os profissionais da área compreendam a importância da educação sexual, especialmente porque os PCN indicam que um dos propósitos dessa disciplina escolar é encorajar práticas de autocuidado e estabelecer relações interpessoais (BRASIL, 1997). Diversos estereótipos são frequentemente atribuídos ao gênero feminino e masculino, e isso às vezes influencia as decisões tomadas por essas pessoas. É preciso cuidado para não reforçá-los durante as aulas. Uma das estratégias que pode ser utilizada para romper tais estereótipos é a realização de atividades esportivas sem distinção de sexo (CRUZ; PALMEIRA, 2009).

Para os participantes da pesquisa, a educação sexual é importante para promover o respeito à diversidade sexual (n=11); prevenir situações de violência sexual (n=3); promover o autoconhecimento e autocuidado (n=7); além de oportunizar o acesso à educação sexual (n=8), como mostram os trechos de exemplificação disponíveis no Quadro 3.

Quadro 3: Justificativas apontadas pelos participantes da pesquisa para esclarecer a importância da educação sexual

EDUCAR PARA...	TRECHOS DE EXEMPLIFICAÇÃO
Promover o respeito à diversidade sexual.	Sim, pois sem conhecimento, sem debate sobre os mais diversos assuntos ninguém aprende nada; até pouco tempo era considerado doença uma pessoa não ser heterossexual, uma pessoa não se identifica com o seu gênero e só é possível mudar esse tipo de pré-conceitos atrás da educação.
	Sim, mesmo hoje em dia muitas pessoas não sabem quase nada sobre identidade de gênero ou orientação sexual e por conta disso, nas escolas pessoas que têm uma orientação sexual "diferente" das outras, sofrem preconceito e isso acaba afetando muito a pessoa, ao ponto de ela entrar em depressão ou até mesmo suicídio.
	Sim. Porque quando se orienta desde a iniciação escolar, evita-se muitas situações de violência, constrangimento, preconceito, e tantas outras...
Prevenir situações de violência sexual.	Sim, pois pode prevenir e/ou denunciar casos de abusos
	Sim, para deixar claro desde pequeno o que uma criança deve ou não deixar que outra pessoa faça com ela e quando se sentir ameaçada se manifestar para algum adulto.
Promover o autoconhecimento e autocuidado.	Sim. Pois há crianças/adolescentes que desde cedo acham que tem algo errado em si por sentir coisas diferentes do "normal" de sua idade, é preciso um diálogo para que saibam que não há nada de errado.
	Sim, conteúdo informativo específico para idade de adolescentes em fases de mudanças hormonais podem evitar gravidezes indesejadas e IST.
	Sim, porque a educação sexual é importante para crianças e adolescentes conhecerem seu próprio corpo, os limites deles diante de outras pessoas e proteção contra doenças e gravidez na adolescência.
	Sim, pois é nela que conhecemos o nosso corpo e o próximo. A escola deve ser um lugar aberto para todos os debates.
Oportunizar o acesso à educação sexual.	Sim, pois são muito importantes para crianças que não têm acesso a informações dentro de casa.
	Sim. É muito importante para a formação dos alunos que muitas das vezes não têm esse assunto abordado em casa.

Fonte: Os autores.

Em relação à pergunta "Você acha que assuntos relacionados à sexualidade devem ser abordados nos cursos de licenciatura? Por quê?", 45 responderam sim, sendo 16 do primeiro e 29 do último período. Os motivos podem ser vistos no Quadro 4. Entre aqueles que acreditam que não, oito julgam esses assuntos como algo

muito pessoal (n=3); um deles inclusive alegou que “[...] o professor vai ao trabalho para trabalhar e não se meter na vida sexual dos alunos.” Outros motivos também foram apresentados, tais como a existência de assuntos mais interessantes (n=1).

Quadro 4: Motivos para abordar os assuntos relacionados à sexualidade nos cursos de licenciatura, segundo os sujeitos da pesquisa

OS ASSUNTOS RELACIONADOS À SEXUALIDADE DEVEM SER ABORDADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA PORQUE...	TRECHOS DE EXEMPLIFICAÇÃO
Os professores são importantes agentes promotores de educação sexual e precisam se preparar para realizar esse trabalho.	Os cursos de licenciatura formam os novos professores e a melhor forma de um professor poder orientar os alunos é se tiver essa base de conhecimento antes, nada impede que um professor que nunca tenha estudado sobre o assunto pesquise e leve esse assunto até a sua sala de aula, mas para os professores que ainda estão se formando já sair com esse conhecimento de dentro da universidade é muito melhor. Faz-se necessário, porque o ambiente escolar é considerado um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, incluindo de identidade e, conseqüentemente, é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, principalmente as de gênero. É muito importante que haja o desenvolvimento de uma consciência crítica e de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos.
É necessário observar as implicações jurídicas.	Sim para podermos identificar alguma agressão física ou psicológica nos educandos.
A escola deve ser capaz de contribuir para a formação integral do(a) educando(a).	Sim. Porque lidamos com crianças que precisam de informações sobre seu corpo, o limite dele, como o proteger e que existem corpos e pessoas diferentes de cada um, principalmente que as crianças andam falando sobre sexo, diversidade de gênero, orientação sexual e sobre menina usar rosa e menino usar azul. Em casa os pais não conversam sobre determinados assuntos, sobra ao educador tratar destes assuntos e orientar aos alunos que ainda estão em construção de sua identidade.
Os futuros professores precisam se reeducar sexualmente.	Sim, pois faz parte do dia a dia das pessoas. Sim. Muitos professores veem o assunto sexualidade como um tabu [...]. Sim. Porque mesmo com todos os esclarecimentos vistos nos dias de hoje, ainda assim temos adultos preconceituosos que mesmo escolhendo a pedagogia não se mantêm imparciais e respeitosos, infelizmente...

Fonte: Os autores.

Entre os motivos que justificam a abordagem do tema nos cursos de licenciatura, segundo os participantes da pesquisa, está o reconhecimento da atuação dos professores como agentes promotores de educação sexual e da necessidade de preparação para realizar esse trabalho. Os estudantes também reconhecem que há diversas implicações jurídicas no exercício da profissão de educador, como, por exemplo, a obrigatoriedade de denunciar qualquer suspeita ou confirmação de situações de abuso ou maus-tratos contra crianças ou adolescentes, conforme estipulado no artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Se a denúncia não for realizada, o professor pode ser penalizado com uma multa de três a vinte salários de referência, e se houver reincidência, a multa é dobrada. No entanto, como reconhecer essas situações sem o devido preparo? Os participantes também mencionaram que a escola deve ser capaz de contribuir para a formação integral do(a) educando(a), conforme apontado pela LDB (Lei nº 9.394/1996). Portanto, os cursos de licenciatura precisam contribuir para a construção de um olhar crítico, capaz de problematizar as formas de violência naturalizadas.

De maneira geral, a sexualidade não é abordada de maneira correta e isso reflete na construção de conhecimentos equivocados e na manutenção do tabu (FIGUEIRÓ, 2010). Esse fato é reconhecido pelos participantes da pesquisa. Sendo assim, durante a formação dos futuros docentes é preciso proporcionar momentos de reflexão sobre a educação sexual vivenciada para poderem perceber a necessidade de se reeducarem sexualmente, ressignificando os assuntos relacionados ao tema.

Alguns assuntos relacionados à sexualidade são mais comumente abordados tanto na educação básica quanto na graduação. De acordo com as respostas dos participantes a uma pergunta fechada, os tópicos de maior destaque são: gravidez (EB=40, G=21), reprodução, (EB=47, G=21), infecções sexualmente transmissíveis (IST) (EB=40, G=16), métodos contraceptivos (EB=30, G=16), aborto (EB=25, G=13), sexo ou atividade sexual (EB=23, G=12). É perceptível uma predominância de temas relacionados aos aspectos biológicos da sexualidade. Segundo a UNESCO (2019) educação sexual precisa incluir todos os aspectos da sexualidade, sejam eles físicos, cognitivos, emocionais ou sociais.

Por meio de uma pergunta fechada, os participantes apontaram os aspectos menos abordados em relação à sexualidade: gênero (EB=19, G=19), orientação sexual (EB=4, G=11), diversidade sexual (EB=3, G=11), feminicídio (EB=7, G=5), violência sexual (EB=13, G=9), violência doméstica (EB=7, G=6) e relacionamentos (EB=8,

G=5). Isso parece influenciar na percepção sobre a maneira de lidar com o ensino dos diferentes conteúdos curriculares. Quando questionados sobre “Quais assuntos relacionados à sexualidade você considera mais difícil de abordar?”, os mais citados foram diversidade sexual, que inclui “opção” sexual, orientação sexual, gênero, assexualidade e pronomes (n=28); ato sexual (n=5) e aborto (n=5). Apesar de muitos considerarem a diversidade sexual um tema difícil de ser trabalhado, esse assunto não pode ser negligenciado, pois caso contrário, as instituições de ensino contribuirão para reforçar a cis heretonormatividade. Segundo Louro (2013):

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2013, p. 45-46).

Os participantes ressaltaram que não apenas os conteúdos são difíceis, mas também a forma de abordá-los, seja pela complexidade dos assuntos ou pelo possível tabu e preconceito por parte dos responsáveis legais. Destacaram também a importância de um ensino dialógico. Isso evidencia o reconhecimento da necessidade de oportunizar o acesso a atividades que favoreçam a construção de conhecimentos pedagógicos do conteúdo durante os cursos de graduação.

Como forma de agradecimento aos participantes, oferecemos a eles e aos demais acadêmicos interessados o I Workshop de Educação Sexual do Centro Universitário Celso Lisboa, em parceria com o Espaço Ciência Viva e com a Liga de Educação Sexual da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LESex), com duração de oito horas. No entanto, apenas estudantes dos cursos da área da saúde participaram. Durante as discussões, eles mencionaram que não receberam a formação adequada sobre sexualidade e educação sexual e agradeceram pela oportunidade de participar do evento. Vale ressaltar que profissionais da saúde também atuam como educadores sexuais em sua prática profissional, seja nas unidades de saúde ou na escola, por meio do Programa Saúde na Escola.

3.2 PROJETO DE FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS

Ao todo, 18 estudantes responderam ao formulário de inscrição para participar do projeto de extensão, sendo dois do gênero masculino-cis e 16 do feminino-cis dos cursos de Biomedicina (n=5), Enfermagem (n=10), Pedagogia (n=2) e Biologia (n=1). No entanto, apenas sete pessoas se mantiveram no projeto. Um dos principais motivos para a desistência foi a falta de tempo para realizar as atividades propostas.

Para avaliar o desenvolvimento dos extensionistas, analisamos seus diários de bordo, suas respostas no *Google Classroom* e a sua participação nas atividades presenciais. A seguir apresentaremos os seus perfis – utilizando nomes fictícios – e um breve resumo sobre as suas trajetórias

Maria: Mulher cis, heterossexual, de 40 anos, casada e sem filhos. É cabeleireira, graduanda em enfermagem e serviço social, além de ser voluntária em uma escola municipal. É enérgica e possui uma vivacidade cativante. Participou de diversos encontros presenciais, porém não realizou nenhuma das atividades disponíveis no *Google Classroom* devido à sua dificuldade em utilizar as plataformas digitais.

Inicialmente, Maria apresentou estranhamento para dificuldades de assimilar conceitos relacionados a gênero e orientação sexual, assuntos que considerava desafiadores. No entanto, sempre esteve aberta ao diálogo, disposta a aprender novos conceitos. Por outro lado, considerava fácil desenvolver atividades sobre infecções sexualmente transmissíveis, inclusive realizou uma atividade idealizada por ela, com a sua equipe, em uma escola pública para ensinar os adolescentes aspectos relevantes sobre o vírus HPV como um dos trabalhos de uma disciplina. Vale ressaltar que a sua equipe poderia ter escolhido qualquer outra infecção, mas ela dizia que se sentia “muito bem” ao abordar o tema.

Maria participou de quase todas as atividades presenciais. Após a realização da oficina Barriga da Empatia ela disse:

[...] tive uma experiência maravilhosa. Encontrei uma nova maneira de abordar temas como gravidez e sexualidade. Tive uma experiência sensorial espetacular e pude sentir as dificuldades de uma mulher prestes a dar à luz. Sentir as dificuldades na realização de tarefas simples do seu dia a dia, por isso, creio poder contribuir o máximo possível para a ampliação e divulgação desse conhecimento, nas escolas, entre os jovens e adolescentes. Tenho certeza que essas ajudariam grandemente

a preparação destes para a vida adulta. Minha admiração por essa nova experiência me fez desejar trazer outros para conhecer esse museu.

Após passar por diversos treinamentos presenciais, atuou como mediadora, de maneira supervisionada, em um evento realizado no museu e disse:

Uma experiência inovadora e gratificante para mim. Ver pessoas recordando a gravidez com alguns movimentos sensoriais, o peso da barriga simulando 13 quilos. Até homens passaram por essa experiência sensorial, percebi que ficaram bem surpresos e impressionados, chegando a ponto de reconhecerem o quanto as mulheres são fortes e com isso se atentaram a ter mais empatia.

Segundo a participante, a abordagem clara e sem tabus adotada pela equipe de pesquisadores oportunizou: 1) a aprendizagem dos conceitos relacionados à sexualidade, dando-lhe segurança ao abordá-los; 2) o conhecimento sobre como abordar temas polêmicos “com respeito e mais sutileza”, visto que “as diferenças sempre estarão presentes em meio a sociedade, e que devemos aprender a respeitar cada um com suas diferenças e comportamentos”.

Madalena: Mulher cis, heterossexual, de 52 anos, mãe de dois filhos. É dentista há 32 anos e atualmente está cursando pedagogia, por isso, possui pouca disponibilidade para participar das atividades presenciais, apesar do seu grande interesse. No ambiente familiar não teve uma educação sexual satisfatória e disse:

Muito pouco ainda se fala abertamente e de maneira correta, com informações precisas, sobre Educação Sexual! Ainda é um tabu! Na minha casa era assim e hoje sinto a falta da informação correta para dialogar com meus filhos! Não se fala em educação sexual na faculdade! Estou aqui para aprender e auxiliar no que for necessário! Tema muito importante para todas as idades!

Nunca havia participado de nenhuma atividade relacionada à educação sexual durante a sua graduação e talvez por isso, ao ser questionada sobre como se sentia ao se imaginar preparando uma atividade educativa sobre algum assunto relacionado à sexualidade, respondeu: “Ainda muito inexperiente, preciso saber mais sobre o tema e as melhores formas de abordar o assunto.”

Madalena teve um longo percurso formativo, realizando diversas atividades online – inclusive o curso recomendado – e presenciais, tanto no *campus* do centro universitário quanto no museu. Foi uma das pessoas que mais atuou como

mediadora no museu, inclusive posteriormente o elegeu como espaço formativo para realização de um dos seus estágios obrigatórios.

Ao fim da jornada, Madalena se mostrou contente e realizada. Disse que se sentiu acolhida e que esse aspecto foi fundamental na assimilação dos conteúdos. Salientou que na sua prática profissional enquanto educadora os conteúdos tratados durante a formação serão cruciais e se sente motivada a buscar mais sobre o tema e continuar a se aperfeiçoar. Em seu último diário de bordo disse:

O Projeto de Extensão em Educação Sexual está sendo de extrema importância para minha formação acadêmica, pois contribui para aquisição de saberes dentro do universo tão diverso da educação sexual.

[...] estagiária hoje em Espaços não formais, tendo contato com pessoas de diversas idades e principalmente com as crianças. Elas merecem saber e conhecer seu próprio corpo sem tabus, e a abordagem lúdica do tema é fascinante. Assim como a grande importância da Educação Sexual para os universitários, onde também temos carência dessa informação. Todo esse meio é uma grande novidade para mim e me trouxe grandes aprendizados pessoais, eu mesmo venho de uma geração de muitos tabus quando o assunto é sexo. Conhecer para reconhecer, conhecer para não discriminar e principalmente conhecer para melhor se conhecer. Melhorou a conversa sobre o tema com meus filhos, aprendi sobre identidade de gênero, sexo, orientação sexual.

Pedro: Homem cis, homossexual, com 21 anos de idade, sem filhos. Cursa enfermagem e seu interesse ao participar do projeto se deve à oportunidade de atuar na área de educação em saúde, já que reconhece que atuará como educador em sua prática profissional. Iniciou o processo se sentindo inseguro e com medo, porém animado e consciente da importância da educação sexual integral. Apesar de sempre ter se interessado por homens, tentou “se convencer do contrário” porque assim lhe foi ensinado. A sua vivência possivelmente influenciará em sua prática profissional, visto que disse que se imaginava:

[...] abordando o assunto primeiro de maneira mais descontraída e inclusiva, mas também falando com calma a respeito não apenas do corpo masculino e feminino, e sim de orientação sexual e identidade de gênero, uma vez que foi algo que nunca me foi dito de maneira aberta e nem como se fosse algo “certo” quando eu era mais novo.

Participou de atividades online, como o curso recomendado, sobre o qual destacou: “Todas as aplicações que os professores dão a respeito de orientação sexual e identidade de gênero são extremamente precisas e, sobretudo, humanas, fazendo com que se tornassem meus temas favoritos entre os módulos.” Também participou de treinamentos presenciais e pôde atuar como mediador em um evento realizado no museu e disse que a “sensação de passar informações é muito gratificante”, a experiência trouxe a sensação de que o “seu trabalho valeu a pena”, pois “ajuda a tornar a sociedade cada vez mais consciente” e “então você sente que tá contribuindo com toda a população, mesmo que de uma forma pequena”. E por fim disse: “Certamente o projeto me ajudou muito a falar de maneira mais segura e confiante a respeito de todas as vertentes da educação sexual, além de poder transmitir esse conhecimento de forma clara e objetiva. Afirmo que é algo necessário a TODAS as pessoas.”

João: Homem cis, heterossexual, com 21 anos de idade, sem filhos. É uma pessoa reservada, observadora. Participou de diversas atividades online, inclusive o curso proposto e após realizá-lo disse:

Todos os assuntos abordados em relação ao meio em que vivemos foi importante para a compreensão do quanto as pessoas são reprimidas pelo ambiente e pela sociedade em mostrar quem realmente são e viver da maneira que bem entenderem, geralmente percebemos uma certa repulsa em falar sobre esses assuntos e é justamente contra isso que devemos trabalhar, para que a comunicação seja clara, objetiva e didática. A conversa e o respeito são fundamentais para que possamos conviver em harmonia com o próximo e espalhar conhecimento, evitar confusões e perguntas como “quem sou eu?” é um grande desafio e devemos sempre informar e ajudar a realizar ações que melhorem cada uma dessas pessoas. Os padrões estabelecidos na maioria dos países ainda é um grande desafio a superar, a sexualidade de fato é um assunto complexo, não envolve apenas uma linha, mas sim várias camadas com inúmeros campos de muitas informações importantes de convivência com o próximo e identidade pessoal.

Os materiais disponibilizados online motivaram importantes reflexões a respeito da função do museu, do teatro científico e sobre como os papéis de gênero relacionados à vivência da masculinidade afeta a saúde das pessoas:

O papel do museu é justamente mostrar a nossa história em relação a determinados conteúdos, enfatizando os erros para que não sejam

cometidos novamente pela nossa civilização. Assuntos que antes eram tratados com preconceito e repulsa, hoje são vistos com um maior interesse por conta do conhecimento gerado pelos museus e outros meios de comunicação, por exemplo, estereótipos e ideias estabelecidas são repensados com o avanço social e da ciência [...]

[...] A maneira teatral de como deve ser conduzido, é em levar o conhecimento da forma mais descontraída para o público com esforço e dedicação em gerar uma análise mais profunda evitando o desconforto e julgamento, a música, os efeitos sonoros e a construção dos diálogos os deixarão imersos com o que está sendo apresentado, permitindo um total foco no que estão aprendendo. O fato do cotidiano ser levado em conta durante a encenação acaba aproximando o público de uma maneira geral, a proximidade dos participantes com os personagens desencadeia uma certa empatia com o próximo, permitindo-os analisar o fato e tirarem suas próprias conclusões diante do que está sendo apresentado. [...] A educação envolvendo a sexualidade abrange muito a questão da empatia, ou seja, fazer com que o público sinta na pele o que o personagem sente, geraria uma série de questionamentos sobre o assunto e por consequência o aprendizado sobre uma convivência saudável.

[...] A limitação do indivíduo impede o crescimento como ser humano, caso esteja uma constante máscara na pessoa que é reprimida, a empatia, tristeza e aptidões para funções consideradas "femininas" formam uma camada espessa de raiva, confusão e impulsividade. A função de um profissional é estabelecer pontes para as pessoas que sofreram algum tipo de repressão possam encontrar seu caminho e entender quem são através de perguntas e diálogo [...].

João participou de diversas atividades presenciais e atuou como mediador em dois eventos realizados pelo museu, inclusive em um deles utilizou um recurso produzido por ele para ensinar sobre vírus que provocam infecções sexualmente transmissíveis. Para ele a participação no projeto:

Foi uma experiência interessante do ponto de vista de desenvolvimento próprio, aprendi a lidar com muitas questões que antes eram muito complicadas, uma delas seria a interação com o público. Realmente foi gratificante ter a oportunidade de realizar tal atividade. Aprendi a lidar melhor com as pessoas em minha volta, consegui aprender sobre as diferenças presentes e me envolver com assuntos que antes eu nem imaginava lidar.

Sara Mulher cis, heterossexual, com 19 anos, é estudante de Biomedicina e deseja atuar na área de reprodução humana. Além disso, realiza trabalhos comunitários e

acredita que ao entregar um alimento para um necessitado pode haver a oportunidade de dialogar; portanto, é importante estar preparada para esclarecer possíveis dúvidas sobre o tema. Por isso se interessou em participar do projeto. No início ressaltou que apesar de já ter tido aulas sobre aspectos biológicos da sexualidade, como os órgãos dos sistemas reprodutores e as doenças que afetam esses sistemas, sentia falta do ensino relacionado aos outros aspectos.

Ao iniciar o projeto, quando questionada sobre como se sentia ao se imaginar preparando uma atividade educativa sobre algum assunto referente à sexualidade, ela respondeu que “o sentimento será de ‘gratidão’ por estar passando conhecimento, ouvindo histórias e tornando a vida sexual de cada indivíduo segura e consciente.”

Sara participou de diversas atividades presenciais e atuou como mediadora em uma delas. No entanto, não entregou nenhum diário de bordo.

Julia: Mulher cis, de 20 anos de idade, se considera heterossexual, apesar de já ter sentido atração por mulheres. Ao iniciar o projeto, disse que se sentia com receio e desconforto ao se imaginar realizando alguma atividade de educação sexual e atribuiu isso ao fato do tema ser considerado um tabu no Brasil, limitando a abordagem das questões relacionadas à sexualidade a certos ambientes. Inclusive destacou a importância da educação sexual realizada no contexto escolar: “Havia uma professora que até hoje considero como tia, ela me explicou coisas que meus pais não fizeram. E isso me ajudou porque mesmo na minha adolescência não sabia de muitas coisas.” Considera como um dos acontecimentos mais significativos da sua educação sexual uma conversa com sua professora que lhe permitiu identificar uma situação “de quase abuso” vivenciada por ela.

Participou de atividades presenciais e online – incluindo o curso recomendado. É notável a sua profunda reflexão sobre as atividades propostas. Após visitar as exposições virtuais, ela respondeu da seguinte forma as perguntas norteadoras “Como os museus podem contribuir para combater os estigmas sociais?” e “Como o teatro científico pode ser utilizado para promover a educação sexual?”:

Os museus têm a capacidade única de influenciar a maneira como a sociedade percebe, compreende e interage com questões estigmatizadas. Ao fornecer informações precisas, promover a empatia e destacar as vozes daqueles que enfrentam estigmas, os museus desempenham um papel importante na construção de uma sociedade mais igualitária e consciente.

O teatro é uma ferramenta poderosa para promover a educação sexual de maneira eficaz e envolvente. Por meio da dramatização e da representação de situações da vida real, o teatro pode abordar questões de sexualidade de maneira direta e informativa. Permitindo a representação de situações cotidianas relacionadas à sexualidade, como relacionamentos, consentimento, contracepção e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Isso ajuda o público a entender melhor como aplicar conhecimentos em suas próprias vidas.

Atuou como mediadora em duas atividades realizadas no museu e ficou encantada com a interação com o público e disse: "Gostei muito de participar e gostaria de participar mais e mais desses eventos, pois a sensação é muito boa [...]". Em seu último diário de bordo, a extensionista disse:

Participar do projeto de extensão enriqueceu minha formação acadêmica, me proporcionando uma compreensão muito mais ampla das questões relacionadas a esse tema. Isso influenciou positivamente minha atuação profissional, permitindo abordar também de uma forma mais informada, além de contribuir para o meu crescimento pessoal, promovendo uma mentalidade mais inclusiva e respeitosa.

Judite: Mulher cis, heterossexual, com 29 anos de idade, cursa Biomedicina. Chegou ao projeto um pouco depois do seu início, mas achava que se tratava de algo relacionado aos aspectos biológicos da sexualidade, como as infecções sexualmente transmissíveis, considerados por ela como "mais científicos". Apesar disso, sempre demonstrou interesse nas atividades presenciais das quais participou. Ela acredita que "aprender é sempre muito importante" e queria melhorar o seu currículo. Ao se imaginar preparando uma atividade educativa sobre algum assunto relacionado à sexualidade no início do projeto, ela respondeu: "Não sou muito boa para passar para outras pessoas, mas posso tentar."

Está feliz, pois se sentiu muito bem recebida, julga o projeto como acolhedor e acredita que o centro universitário deveria ofertar outras atividades como essa. No entanto, a sexualidade ainda é um tabu para ela e falar sobre o tema é extremamente difícil. Além disso, sentia dificuldades em compreender certos conceitos e de "abrir a sua cabeça", atribuindo isso à sua criação. Logo, julgava que seria difícil partilhar seus conhecimentos. Tudo isso lhe causou profundo desconforto, levando a sua desistência no final do projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino dos conteúdos relacionados à sexualidade tem sido negligenciado nos cursos de licenciatura e da área da saúde. Ademais, quando abordados, frequentemente limitam-se às questões associadas aos aspectos biológicos. Como consequência, os graduandos desconhecem os conceitos basilares da sexualidade e sentem-se inseguros para ensiná-los. Portanto, a educação sexual precisa ser incluída de maneira mais assertiva nos currículos dos futuros educadores sexuais, já que muitos não tiveram a oportunidade de vivenciá-la de maneira satisfatória no contexto familiar e/ou escolar.

Além do ensino do conteúdo, os cursos de graduação precisam oportunizar o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do para que os futuros profissionais de saúde e educação possam ser capazes de ensinar sobre conhecimentos básicos relacionados aos diferentes aspectos da sexualidade. Para isso, é possível inseri-los em projetos de extensão universitária. Nesse contexto, o oferecimento de atividades online assíncronas e presenciais mostrou-se eficaz, pois minimiza o problema da indisponibilidade de tempo e a dificuldade de encontrar um horário comum para reunir todos os extensionistas, sem abrir mão da riqueza da

troca de ideias que ocorrem nos encontros presenciais e do fortalecimento das relações pessoais entre os participantes, o que contribui para o engajamento no projeto.

A construção dos diários de bordo individuais proporcionou momentos de reflexões significativas sobre as atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa. A possibilidade de atuar na mediação de uma atividade direcionada ao público no museu, trouxe a sensação de satisfação pessoal, pois os extensionistas perceberam que apesar da complexidade do tema, preparando-se de maneira adequada, é possível atuar como educador sexual, e isso os motivou a aprender ainda mais. Alguns, inclusive, desejam seguir colaborando, de maneira voluntária, com as atividades oferecidas pelo museu. Acreditamos que a obrigatoriedade da extensão universitária pode constituir um importante avanço na sistematização da formação dos futuros educadores sexuais.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Celso Lisboa, pelo financiamento. À Bruna Ferreira Messina, por atuar como pesquisadora no início do projeto. À Diana da Silva Thomaz de Oliveira, colaboradora do Espaço Ciência Viva, por contribuir com a formação dos extensionistas e com o desenvolvimento desta pesquisa. Ao Espaço Ciência Viva, pela parceria, sem a qual a realização deste projeto não seria possível. À Beatriz dos Santos Melo, da Liga de Educação Sexual da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LESex) por participar como palestrante do *workshop* oferecido aos participantes da pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, T. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 287-293, 21 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: STF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série) Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sífilis: História, Ciência e Arte. Disponível em: <http://exposifilis.aids.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

CIÊNCIA SUJA. Aids: epidemia do preconceito. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5LF80dEnsID6BIESavQD3B?si=knYSJB3hS9e1Sr9120Jm aA&authuser=0&nd=1&dlsi=a03c2db34c874e8e>. Acesso em: 04 set. 2023.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz. Revista de Educação Física Unesp**, v. 15, n. 1, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D.; OLIVEIRA, K. H.; NAKAYA, K. M. Reeducação Sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a **Revista Linhas**, v. 11, n. 1, p. 85-111, 2010.

FOLINO, C. H.; ALMEIDA, C. Teatro e Saúde: peça itinerante engaja jovens na prevenção da Aids. **Dossiê Ciência e Arte**, v. 1, n. 1, 2022.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina**: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2009.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina**: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 2012.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. v. 2. Brasília: Autor, 2012.

LOURO, G. L. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL. **Memórias de uma epidemia**. Parte 1: imagens da Aids e mídia. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/ewXxow-QrdkQVlw>. Acesso em: 10 out. 2023.

MUSEU DA DIVERSIDADE SEXUAL. **Memórias de uma epidemia**. Parte 2: coletivos em solidariedade. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/cgVRsX-SQRK3CCQ>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, D. S. T; OLIVEIRA, S. Percepções dos Professores e Futuros Professores Acerca do Ensino de Infecções Sexualmente Transmissíveis no Contexto Escolar. *In*: **VII ENECiências**. Rio de Janeiro, 28–30 jun. 2022.

OLIVEIRA, S.; OLIVEIRA, D. S. T; ROSA, M. M. CAMANHO, S. S. **Roteiro de mediação**: barriga da empatia. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/737458/2/Roteiro%20de%20media%c3%a7%c3%a3o%20-%20Barriga%20da%20Empatia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências.** 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em 29 set. 2020.

PAPO DE HOMEM. **O silêncio dos homens.** Youtube, 29 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. Acesso em: 04 set. 2023.

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 11 set. de 2023.

REVISTA BIO ICB. **Peça Sangue Ruim.** Youtube, 14 de jun. de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WnE6MnBgdbS>. Acesso em: 12 set. 2023.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **Sexualidad...mucho más que sexo.** Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/sexualidad?authuser=0>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VI. Documentário **The Mask You Live In.** Youtube, 20 de out. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d2B0ikOh7l4>. Acesso em: 04 set. 2023.