



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

KÁTILA THAIANA STEFANES

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES DE UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E UMA PAUTA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

Florianópolis,
2019

KÁTILA THAIANA STEFANES

**CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES DE UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E UMA PAUTA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

TCC submetido (a) ao Curso de Licenciatura em
Educação do Campo com ênfase em Ciências da
Natureza e Matemática da Universidade Federal de
Santa Catarina para a finalização do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Orquiza
Cherfem

Florianópolis,
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Stefanes, Kátilla Thaiana
CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE : IMPLICAÇÕES DE UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA E UMA PAUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
/ Kátilla Thaiana Stefanes ; orientadora, Carolina
Orquiza Churfem, 2019.
115 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Graduação em Educação do Campo,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. I. Churfem, Carolina
Orquiza. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

Kátila Thaiana Stefanés

Corpo, Gênero e Sexualidade: implicações de uma prática pedagógica e uma pauta da Educação do Campo

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo e aprovado em sua forma final junto a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC.

Florianópolis, 18 de abril de 2019.

Prof. Dr. Danilo Piccoli Neto
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Carolina Orquiza Chermem
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Lucena Dall’Alba
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Néli Suzana Britto
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Thaise Costa Guzzatti
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus cinco colegas da turma Contestado Antony Josué Corrêa, Daniel Bráz, Dara Ferreira, Lucas Ruth Furtado, Rodrigo Castro Ramirez e ao meu filho Victor Vinicius Stefanés de Moura.

AGRADECIMENTOS

Está aí uma tarefa difícil de ser cumprida, AGRADECER. Porém descobri que na vida, nada se faz totalmente sozinha, somos seres sociais. Para não deixar pessoas importantes de fora começarei por ordem cronológica.

Agradeço a família (tios e tias, avô, amigos/amigas e de mais parentes), sou um reflexo, com livre arbítrio, daquelas pessoas que convivi, independentemente se a experiência tenha sido boa ou ruim; chamamos isso de alteridade. Destaco mulheres fortes, minhas duas mães. Irmã e irmão, que jamais deixemos de nos reconhecer.

Gratulo as educadoras e educadores de todas as escolas públicas, do ensino fundamental e médio em que passei, assim como os/as demais funcionários/as, de que a escola necessita para funcionar (cozinheiras, serventes, direção, gestão, etc.), foram todas e todos necessários para minha formação e escolarização.

Reconheço a ajuda da avó paterna de meu filho, que cuidou dele os quatro anos da minha formação. Mesmo tendo a consciência que o pai da criança deve ter as mesmas responsabilidades que a mãe, na sociedade machista e patriarcal em que ainda vivemos, não teria sido possível para mim fazer o que fiz sem o apoio dessa mulher guerreira, cuja história vale a pena ser ouvida.

Regracio as pessoas da Educação do Campo. Docentes, discentes, servidores, orientadores e *orientadora*, passar por essa formação, me proporcionou liberdade, nos sentidos mais variados desse conceito. A toda universidade por me proporcionar experiências únicas. A banca, meu muito obrigada, por aceitarem a ler e me auxiliar a melhorar este trabalho.

E finalizo destacando a importância de meus amigos e amigas que estiveram ao meu lado nessa caminhada. A minha família de coração!

Seis persistem, seis resistem, seis se formam e seis se mantêm!

“Eu não serei livre enquanto houver mulheres que não são, mesmo que suas algemas sejam muito diferentes das minhas.”

(Audre Lorde)

RESUMO

As questões de gênero e sexualidade historicamente localizam-se às margens do currículo oficialmente trabalhado na escola, sendo limitadas a uma discussão unicamente biológica, realizada no âmbito do ensino de ciências. Há na escola a predominância de uma abordagem biológico-higienista, pautada no determinismo biológico e presente nos livros didáticos, principalmente pelas discussões sobre temáticas como promoção da saúde, planejamento familiar, reprodução humana, doenças/infecções sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada na adolescência. Este trabalho, em contrapartida, tem o intuito de trazer uma nova perspectiva para este debate na escola e no ensino de ciências, na medida em que discute as relações sociais de gênero, divisão sexual do trabalho, corpo e diversidade, buscando uma educação sexual em que as educandas e educandos expressem suas dúvidas, reflitam sobre sua sexualidade, e compreendam não apenas o seu corpo biológico, mas também as implicações de seu corpo cultural construído socialmente. Será analisado um projeto realizado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujo objetivo principal era o de dialogar, com adolescentes e jovens do Ensino Médio e dos anos finais do fundamental, sobre as temáticas de gênero e sexualidade numa perspectiva educativa, preventiva e emancipadora. O projeto teve impactos positivos na escola.

Palavras-chave: Relações sociais de Gênero, Sexualidade, Ensino de Ciências, Educação do Campo.

RESUMEN

Históricamente, las cuestiones de género y sexualidad, se ubican al margen del currículo oficial trabajado en la escuela, siendo limitadas a una discusión únicamente biológica, realizada en el ámbito de la enseñanza de ciencias naturales. En la escuela, predomina un abordaje biológico-higienista, pautado en el determinismo biológico y presente en los libros didácticos, principalmente por las discusiones sobre temas como promoción de la salud, planificación familiar, reproducción humana, enfermedades / infecciones sexualmente transmisibles y embarazo no planificado en la adolescencia. Este trabajo, en contrapartida, tiene el propósito de traer una nueva perspectiva para este debate en la escuela y en la enseñanza de las ciencias, en la medida en que discute las relaciones sociales de género, división sexual del trabajo, cuerpo y diversidad, buscando una educación sexual en el género que las educandas y los educandos expresen sus dudas, reflexionen sobre su sexualidad, y comprendan no sólo su cuerpo biológico, sino también las implicaciones de su cuerpo cultural construido socialmente. Se analizará un proyecto realizado en el Curso de Licenciatura en Educación del Campo, cuyo objetivo principal era el de dialogar, con adolescentes y jóvenes de la Enseñanza Media y de los años finales de la escuela primaria, sobre los temas de género y sexualidad en una perspectiva educativa, preventiva y emancipadora. El proyecto tuvo impactos positivos en la escuela.

Palabras clave: Relaciones sociales de Género, Sexualidad, Enseñanza de Ciencias Naturales, Educación del Campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida;
BNCC – Base Nacional Comum Curricular;
DST's – Doenças Sexualmente Transmissíveis;
EduCampo – Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática;
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes;
FURG - Universidade Federal do Rio Grande;
GESE - Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola;
IST's – Infecções Sexualmente Transmissíveis;
LDB's – Lei de Diretrizes e Bases;
LGBTQI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, pessoas *queer*, intersexuais e demais que se identificarem;
MEC – Ministério da Educação;
MMA – Movimento das Mulheres Agricultoras;
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas;
MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra;
OMDA – Projeto O Mundo Demanda Amor: Educação para Sexualidade e Gênero;
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais;
TC – Tempo Comunidade;
TCC – Trabalho de conclusão de Curso;
TU – Tempo Universidade;
U.E. – Unidade Escolar;
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 MINHA TRAJETÓRIA.....	25
1.2 A PESQUISA	27
2. CAPÍTULO I: EDUCANDO O GÊNERO?!	29
2.1 MOLDANDO “HOMENS” E “MULHERES”	34
2.2 EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE.....	37
3.CAPÍTULO II - CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	43
3.1 CONTORNANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	47
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E GÊNERO: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	51
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO UM MARCO NECESSÁRIO	54
4.CAPÍTULO III - PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO	57
4.1 CONTEXTO E LOCAL	57
4.2 ESCOLA ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO SOCIAL	59
4.3 RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO – OFICINA I.....	63
4.4 GRAVIDEZ E PREVENÇÃO – OFICINA II	70
4.5 SEXUALIDADE E DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS – OFICINA III.....	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6. REFERÊNCIAS	87
7. APÊNDICES	99
7.1 PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO – OMDA.....	99
7.2 FOLDERS DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS	113
8. ANEXOS	115

1. INTRODUÇÃO

“Seguiremos em marcha até que todas sejamos livres”
-Marcha Mundial da Mulheres

O termo gênero em suas versões mais difundidas remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. (PISCITELLI, 2009. p. 119).

Nas palavras de Scott (1989, p. 7), “o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1989. p. 7).

Este trabalho é fruto da conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área Ciências da Natureza e Matemática (EduCampo), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O curso tem como organização metodológica a Pedagogia da Alternância, que se divide entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), com o intuito de evitar distanciamento de educandas e educandos de sua realidade social. “A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos.” (JESUS, 2010. p. 10)

No âmbito do Tempo Comunidade, elaborei e desenvolvi o projeto “O mundo demanda amor: Educação para Sexualidade e gênero” (OMDA), o qual foi realizado por meio de planos de ação, durante o ano de 2017, na Unidade Escolar (U.E) Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande¹, trabalhando de uma forma pontual, a partir de uma perspectiva feminista.

Diante disto, este trabalho busca apresentar e analisar o projeto OMDA, bem como discutir as temáticas de Gênero e de Educação para Sexualidade, fundamentais na constituição do projeto.

¹ Localizado no meio Oeste de Santa Catarina. O município conta com uma população de 7.495 habitantes, segundo o censo do IBGE (2013), sendo 4.281 morando na área urbana e 3.214 na área rural. Destes, 51,25% são homens e 48,75% são mulheres.

Os dois aspectos fundamentais dessa pesquisa são compreender as Relações Sociais de Gênero em contraposição à visão biológico-higienista presente nas disciplinas de ciências/biologia, as quais representam os lugares disponíveis para discutir organismo e reprodução² nas escolas.

Vemos, na escola que “[...] sexo está vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso e morfologia) e gênero tem relação com a cultura (psicologia, sociologia, incluindo aqui todo o aprendizado vivido desde o nascimento).” (PISCITELLI, 2009. p. 123-124).

Conforme explica Souza (2013, p. 16) ao discorrer sobre como o ser humano é analisado em diferentes unidades de ensino, “[...] quando falamos no corpo humano partimos de uma visão biologista para explicar aquilo que acontece com e nele; amparamo-nos em sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética”. A autora enfatiza, porém, que o corpo é mais que a “pura” biologia, na medida em que ele também é sociedade.

Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000. p. 62).

As pensadoras Amaral, Domingues e Silva (2013, p. 23) contribuem com esse pensamento ao argumentar que corpo é também “[...] espaço de expressão e de constituição de identidades [...]. Possui uma história, é constituído de linguagem, fala e exprime seus anseios de uma forma bastante significativa”. Dessa forma, se faz necessário que as aulas de ciências/biologia não se limitem a trabalhar apenas o organismo biológico, esquecendo que o corpo também carrega marcas, jeitos, identidades, histórias e é uma representação social. Afinal “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno” (GOELLNER, 2003. p. 29).

A sexualidade, bem como os demais conceitos citados, é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). “[...] trata-se de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas

²Constituição orgânica do corpo humano e diferença sexual vinculada a reprodução e perpetuação das espécies.

relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (BRASIL, 1998. p. 25).

De acordo com os PCN’s a abordagem de questões ligadas ao corpo humano na área de ciências naturais

[...] inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). (BRASIL, 1998. p. 27).

Os PCN’s, assim como Souza (2013), destacam que a sexualidade vai além da visão biológica, onde estuda organismo, a reprodução e prevenção; entende-se que a Educação para Sexualidade deve abordar aspectos biológicos vinculados as questões de gênero, e assim desconstruindo conceitos heteronormativos e ensinar o respeito acima de tudo.

Trabalhar apenas anatomia, reprodução, e fazer campanhas contra Doenças e Infecções Sexualmente Transmissíveis (DST’s e IST’s) e acerca do uso de preservativo (não que isso não tenha sua importância), não se faz suficiente para que os/as jovens supram suas dúvidas acerca de gênero, corpo, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, etc., tanto para diminuir o preconceito existente, como para entender-se como ser humano no mundo.

Quando se pensa em trabalhar a Educação para Sexualidade nas escolas é relevante começar a pesquisar qual é o espaço que a mesma abre para essa discussão e de que forma ela acontece. Schreiner (2011), por exemplo, expõe que a sala de aula é pensada em uma perspectiva heterossexual, presente em todas as atividades, trabalhos, currículos, etc. Também destaca que “identificar os processos heteronormativos aos quais submetemos nossas crianças e jovens” (p. 242), pode ser um dos primeiros passos para estimular uma nova forma de relacionamento com o mundo.

No processo educacional vemos, similarmente, que a “heteronormatividade é produzida compulsoriamente” (SCHREINER, 2011. p. 238), ensinando assim os/as jovens e crianças que existe um

padrão na sociedade. Quando isso acontece, muitas pessoas são deixadas as margens da comunidade pelo fato de não se encaixarem nessa norma.

Paralelamente, existem questões importantes, pelas quais deve-se trabalhar gênero nas escolas, no sentido de educar para o respeito e não para a violência contra as mulheres e aos sujeitos e sujeitas³ LGBTQI+ (significando Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, pessoas *queer* e demais que se identificarem)⁴; construir outras masculinidades; ensinar conhecimentos científicos historicamente produzido pela humanidade, sobre o corpo, sobre posição de mundo, sobre escolhas. Deste modo, discutir relações de gênero e sexualidade é um bem social.

A escola é um lugar importante para a formação das pessoas e de seus pensamentos e atos, pois a mesma é responsável por uma parte da educação em nossas vidas, que é a escolarização.

Como salienta Mário Sérgio Cortella⁵, desde cedo passamos um bom tempo nas U.E's e é dentro delas que formamos parte do nosso caráter e constituímos nossa moral. Nessa direção, Rosa (2011. p. 45) salienta que “é na relação com os diferentes personagens que cruzam nossa história – mãe, pai, amigos/as, professores/as, irmãos e irmãs, companheiros/as – que nos tornamos quem somos. A isso chamamos de alteridade [...]”. Logo, o papel da escola é de grande importância quando se trata de quebrar o padrão hegemônico da sociedade.

Em vista disso, quando pensamos, lutamos e reafirmamos a necessidade de uma Educação para Sexualidade e Gênero, queremos ir além de uma educação higienista, machista e (re)produtora de preconceitos, tabus, violência e marginalização de sujeitos e sujeitas.

No decorrer de minha trajetória escolar não fui educada para o tema educação sexual e gênero. Sempre se fez nítida a ausência destas discussões durante todo o contato com a escola da comunidade de Timbó Grande durante os TC's e estágios. Essas questões me motivaram a desenvolver o projeto OMDA e este TCC.

³ Usa-se o termo como forma de representação das mulheres não identificadas (assim como o termo sujeitos), e não como sendo subordinada ou subjugada. Jamais com tom pejorativo.

⁴ O uso da sigla LGBTQI+ designa “o conjunto de sujeitos genericamente agrupados dentro da categoria maior ‘diversidade sexual’; essa diversidade, no entanto, envolve a população homossexual, bissexual e heterossexual”. (NOGUEIRA et al., 2018. p. 9)

⁵Educação contra Escolarização. 2014. (9 min.), son. color. Mário Sérgio Cortella. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU>. Acesso em: 20 nov. 2016.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA

Os motivos que me fazem explorar as temáticas de gênero e Educação para Sexualidade tem relação direta com quem eu sou e com a minha trajetória. Em primeiro lugar eu sou Mulher! Sou mãe, e me tornei mãe muito jovem. Sou um ser inconformado com a situação em que a sociedade se encontra e com a falta de amor e de respeito entre/dos seres humanos. Acredito em poder ser livre, ser forte, rebelde, ser Kátilla, que ao meu ver significa ser sem-igual e com experiências únicas.

Rememorando minha infância, a resposta para quais as cenas deste período são mais vividas, é sempre a mesma, cenas de violência doméstica e as desigualdades de gênero. Cresci em Timbó Grande um município pequeno, no interior de Santa Catarina; fui criada pela minha avó desde os cinco anos, idade esta que ficou marcada em minha vida. Parece-me que eu tive cinco anos por tanto tempo! Nunca tive um diálogo em casa sobre as questões referentes ao meu corpo e minha sexualidade. Não perguntava nada sobre os assuntos que condiziam à adolescência, mudanças corporais, sexualidade, período menstrual, etc.

Aos quatorze anos a única coisa que me interessava era a rebeldia e “descobrir o mundo” – uma adolescente sem informação descobre outras coisas que não o “mundo” e nem a si mesma.

Aos quinze anos, eu casei e passei a viver uma vida como muitos esperavam; “sim senhor/a”, “não senhor/a”, estudava, cuidava de casa, escola, trabalho; como diziam as más e boas línguas “até que enfim tomou um rumo”; achava isso também, agora “estava salva(!)”.

Quatro anos depois, quando eu estava no terceiro ano da faculdade, com dezenove anos, após eu ter sido mãe aos dezesseis, e ter achado que minha vida se resumiria apenas em filho, marido, casa e provavelmente um trabalho, me redescobri. Como nos lembra Piscitelli (2009), algumas diferenças biológicas, principalmente relacionadas ao sexo de homens e mulheres, fazem com que papéis sociais sejam confundidos com afazeres naturais de cada gênero; por exemplo a capacidade de gerar filhos da mulher, faz com que a maternidade e a responsabilidade pelo ambiente familiar seja algo entendido como inato das mulheres. Minha redescoberta foi perpassada por questionamentos sobre a naturalização de tais condições.

Comecei a ficar novamente curiosa, o que me levou a pesquisar mais. Eu sabia que alguma coisa estava errada, pois eu tinha tudo o que a sociedade me cobrava, mas sentia que ainda havia algo que eu deveria

buscar. Como escreveu Saffioti (2015), “[...] ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele” (SAFFIOTI, 2015. p. 45).

Na faculdade tive acesso a disciplinas obrigatórias da Educação do Campo, denominadas Aprofundamento Temático, a cada semestre aprendíamos sobre temáticas de gênero e educação sexual, acessibilidade e igualdade, relações étnico-raciais, entre outras.

Uma dessas disciplinas ministrada pela educadora Doutora Lucena Dall’Alba, que se nominava como “irmã da louca”⁶, em sua disciplina trabalhamos questões de gênero, educação sexual, acessibilidade, marcadores identitários, identidade de gênero, orientação sexual.

Outra educadora, que ministrou uma dessas disciplinas de Aprofundamento Temático, foi a Doutora Carolina Orquiza Chermem, que abordou as questões ligadas a mulheres e agroecologia, violência contra a mulher, dupla jornada de trabalho, relações sociais de gênero, vida das mulheres no campo. Como convidada da aula da Carol, tivemos ainda uma oficina com a educadora Doutora Néli de Souza Britto, que abordou a Educação para Sexualidade e o ensino de ciências, trazendo discussões principalmente voltadas ao conhecimento do corpo.

Também realizei um Videocurso de “Educação para Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos”⁷, e a segunda versão “Educação para Sexualidade: temas contemporâneos em discussão”, essas ocasiões me apresentaram algumas informações. Fui apresentada aos temas gênero e sexualidade, feminismo, à luta étnico-racial, além dos conceitos de misoginia, sexismo, racismo, violência.

Diante disto, entendo que cabe a mim compartilhar os conhecimentos que tive acesso e ainda tenho, pois foram saberes que mudaram, de certa forma, o meu percurso e a minha vida; me proporcionaram acesso à uma série de informações sobre o meu corpo, minhas escolhas, sobre as fases da adolescência e juventude e que tem sido negadas às crianças, sobretudo às crianças das escolas do campo.

⁶ Em sua disciplina estávamos trabalhando os marcadores identitários, se apresentar como irmã da louca, tinha a intenção de exemplificar como esses marcadores da identidade agem na nossa vida. Ser irmã da louca, lhe ocasionou muitos anos de *bullying* na escola.

⁷ <https://www.facebook.com/videocursogese/?fref=ts>.

1.2 A PESQUISA

Tendo explicitado as minhas motivações pessoais e a trajetória acadêmica nesta pesquisa, o objetivo deste TCC é o de compreender a discussão em torno da Educação para Sexualidade e Gênero no meio escolar, por meio do projeto “O mundo demanda amor: Educação para Sexualidade e Gênero”, realizado na escola Machado de Assis, escola onde estudei.

No âmbito da temática Educação para Sexualidade e Gênero na área de Educação, o problema específico da pesquisa desse TCC é: Quais foram os avanços e desafios ao se discutir gênero e sexualidade na Unidade Escolar Machado de Assis?

A presente pesquisa tem natureza qualitativa, pois “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009. P. 31).

Esse trabalho leva em consideração algumas características da pesquisa-participante. Se dá quando surge do meio popular pessoas “[...] que devem conquistar o poder de serem, afinal o sujeito, tanto do ato de conhecer de que tem sido o objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos”. (BRANDÃO, 2006. p. 11). A pesquisa participante é a pesquisa da ação voltada para as necessidades das pessoas.

Um dos problemas de alguns/algumas educadores e educadoras e cientistas sociais, é achar que a realidade concreta de um determinado lugar observado, seja campo/rural ou urbano, se resume em um conjunto de dados e fatos. Vai muito além disso, “[...] a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. (FREIRE, 2006. p. 35).

Assim como traz a pesquisa participante, sou parte do local onde pesquisei, essa foi/é minha realidade assim como das educandas e educandos que participaram do projeto. É de grande valia ser do lugar e da escola que pesquisei, ter feito o curso, desenvolvido um projeto e agora, poder transformar a minha experiência de vida em pesquisa – contribuindo com a realidade e comunidade na qual me construí.

É interessante salientar a não neutralidade dessa pesquisa que preza a transformação da realidade pelo conhecimento realizado com os/as oprimidos/as e a partir deles e delas. Afinal, “não há neutralidade em nenhuma ciência [...] todas são fruto de um momento histórico,

contendo numerosas conjunturas, cuja intervenção, em qualquer campo do conhecimento, é cristalina” (SAFFIOTI, 2015. p. 42).

Sobre os procedimentos metodológicos dessa pesquisa: O Projeto OMDA foi divulgado na escola Machado de Assis, em 20 de abril de 2017, nas turmas de 7º e 3º ano em todos os períodos. Mais de 100 alunos e alunas demonstraram interesse em participar do Projeto. Durante o ano foram realizadas 03 oficinas, as duas primeiras foram repetidas três vezes, totalizando 06 encontros e a última oficina tinha como intuito juntar todos e todas envolvidas no Projeto. Durante o ano de 2017 foi realizado 07 encontros.

No final de cada dia era feito um relato, no qual se encontrava a quantidade de participantes e suas reações, assim como as falas que mais me chamaram a atenção, o tempo de duração, etc.

Este TCC se divide em três capítulos: (I) Educando o gênero?! (II) Corpo, gênero e sexualidade: desafios contemporâneos no âmbito da educação (III) Projeto O Mundo Demanda Amor: Educação para Sexualidade e Gênero. No primeiro capítulo, trarei uma apanhado histórico acerca do conceito de gênero, adentrando na Educação para Sexualidade. O segundo capítulo, depois de desenvolvido a conceituação desses termos e situado historicamente, adentramos para a educação/escolarização, escola e educação do campo. Finalizando então, no terceiro capítulo com a análise do Projeto de Educação para Sexualidade e Gênero realizado na Escola Machado de Assis em Timbó Grande.

2. CAPÍTULO I: EDUCANDO O GÊNERO?!

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
Humanamente diferentes e totalmente livres”
Rosa Luxemburgo

Neste capítulo nos ateremos à compreensão teórica das relações sociais de Gênero, do conceito de sexualidade e de identidade, além de percorrer sobre a temática da Educação para a Sexualidade. Esses conceitos são fundamentais para compreendermos os principais aspectos abordados neste trabalho.

Ao buscar o termo “gênero” no dicionário, é possível encontrar explicações como “flexão pela qual se exprime o sexo dos seres”, ou ainda ao que diz respeito a palavras femininas, masculinas ou neutras. Haraway (2004, p. 209), descreve que “em francês, alemão, espanhol e inglês, ‘gênero’ refere-se a categorias gramaticais e literárias.” O significado médico apresenta gênero como sinônimo de sexo. Porém, não são essas as definições de Gênero que iremos nos ater nesse texto.

Ao pensar o gênero como uma construção social e cultural, pode-se trazer um breve histórico de quando o termo apareceu e o que foi escrito sobre ele. Ao desenrolar do tempo o

[...] gênero foi utilizado por psicólogos norte-americanos como John Money, Anke Ehrhardt (Money; Ehrhardt, 1974) e Robert Stoller (1968) para descrever os elementos que consideravam culturais, em oposição aos que consideravam naturais, biológicos, na personalidade de seus clientes – pessoas com indefinições de pertencimento sexual, isto é, diferentes formas de hermafroditismo e indefinições endócrinas ou morfológicas. Essa utilização está baseada na distinção binária entre natureza (representada pelo sexo) e cultura (gênero) e foi apropriada muitas vezes de forma acrítica por feministas dos anos de 1970 e seguintes, pela sua utilidade na luta contra a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres e contra os determinismos dela resultantes. (CARVALHO, 2011. p. 101)

Uma das primeiras mulheres a escrever sobre o conceito de gênero foi Gayle Rubin, no ano de 1975, quando afirmou que “um sistema de sexo/gênero consiste numa gramática, segundo a qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana” (RUBIN apud

CHERFEM, 2014, p. 82). Porém, o conceito de gênero ganhou relevância com os estudos feministas em finais de 1980 e mais precisamente em 1990.

Os estudos feministas e sobre mulheres foram pesquisando e se apropriando do conceito de gênero, com o intuito de explicar as diferenças sociais e culturais entre os sexos, e na contemporaneidade se desdobrando em diversos estudos interligados as construções do termo.

Algumas pessoas entendiam/entendem de forma errônea que o gênero é ligado diretamente ao termo mulher, um equívoco, já que, como defende Scott (1989), o “uso do gênero só se refere aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos”. Complementando a afirmação feita acima, a educadora Chermem (2015) salienta que

[...] falar de gênero não é o mesmo que falar de mulher ou de sexo, tendo em vista que as relações de gênero são construídas por mulheres e homens, independente de sua orientação sexual e afeta toda a sociedade. O conceito propõe muito mais do que incorporar as mulheres nas análises teóricas; propõe mostrar como são relações que também estruturam a sociedade e que merecem amplo destaque social. (CHERFEM, 2014, p 58)

O conceito de gênero foi “elaborado e reformulado em momentos específicos da história das teorias sociais sobre a ‘diferença sexual’ e foi inovador em diversos sentidos” (PISCITELLI, 2009. p. 123), assim como as suas relações se modificam dependendo da organização social e do momento histórico em que se encontram.

Por exemplo, ao se observar a literatura, há a existência de uma série de referências sobre as diferenças culturais/sociais e biológicas entre os sexos, mesmo antes da utilização do vocábulo gênero. Simone de Beauvoir, em sua época, já questionava essas construções, ao escrever que

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. (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

A autora Haraway (2004), traz uma importante reflexão que dialoga com o que foi apresentado, quando afirma que

[...] todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. (HARAWAI, 2004, p. 211)

O conceito “[...] pressupõe que homens e mulheres, e seus respectivos atributos afetivos, comportamentais e estéticos, por exemplo, são invenções arbitrárias da realidade social, e não decorrentes das formas e funções anatômicas de seus corpos.” (LEITE, 2011. p. 14).

Refere-se, nesse caso, às limitações e oportunidades que se dão de forma diferente, para homens e mulheres, no interior da unidade de produção, da família, da comunidade e da sociedade.

E, se as significações de gênero e de poder se constroem reciprocamente, é possível considerar que a mudança no gênero (no social e em cada pessoa) poderá ressignificar as relações de poder na sociedade, a partir de representações mais igualitárias entre os sexos, os gêneros, as sexualidades, as classes sociais, as raças... (FURLANI, 2011. p. 119).

Sendo um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas na perspectiva biológico-higienista. “[...] o gênero é uma categoria dinâmica e cambiante, e, porque não dizer, plural.” (LEITE, 2011. p. 14).

No cotidiano existem muitas linhas teóricas que estudam e pesquisam o gênero (marxistas, pós-estruturalistas), cada corrente trabalhando em diferentes perspectivas, tornando-o complexo. No entanto, todas abordam que o gênero é uma construção social; que tem uma existência independente, embora se relacione diretamente com a classe e com a raça; que é construído em torno dos papéis atribuídos aos homens e mulheres, com base na heterossexualidade ou heteronormatividade, que o gênero estrutura as relações de poder presentes na sociedade; e que não pode ser compreendido como algo inato

ou “natural”. Nas palavras de Scott (1989, p. 7), “o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1989. p. 7).

Gênero é relacional e não sinônimo de mulheres, ao mesmo tempo não é neutro – segundo Scott (1989) é uma categoria analítica fundamental para compreender e analisar a realidade social. Por isso que as feministas se dedicaram tanto em cunhar uma definição para o termo.

Essa não neutralidade exige que o gênero seja compreendido a partir de uma perspectiva feminista – entendendo as relações de poder e de opressão que recaem sobre as mulheres, e mais recentemente sobre os sujeitos LGBTQI+.

Nessa perspectiva, embora o gênero tenha sua existência própria, é fundamental entendê-lo em sua relação com as categorias de classe e de raça. Biroli e Miguel (2015) destacam a importância de se trabalhar classe, raça e gênero em conjunto e não separar os três eixos. A assimetria desses é fundamental para analisar as desigualdades contemporâneas. Nessa mesma direção, Cherrifem (2018) salienta que não existe uma hierarquia entre as categorias de classe, raça e gênero, na medida em que constituem juntas as relações sociais e se apresentam de modo consubstancial nas distintas práticas sociais construídas pela humanidade.

Ao conceituar a interdependência das relações sociais de raça, sexo, podemos destacar pelo menos duas designações, a saber: 1) a consubstancialidade, cunhada pelas teóricas feministas francesas, as quais destacam a coexistência da classe, do gênero e da raça; 2) a interseccionalidade, termo cunhado nos Estados Unidos da América, com grande destaque no Brasil, e que prioriza a raça e o gênero, perpassando também a classe (Biroli e Miguel, 2015).

Para além das distinções e consensos entre estas designações, faz-se necessário destacar a importância de compreender as relações de gênero em seu cruzamento com as questões de classe e raça. Afinal, “[...] o gênero é também estruturante da sociedade, do mesmo modo que a classe social e a raça/etnia” (SAFFIOTI, 2015. p. 87).

Apesar das mudanças sobre o conceito de gênero e melhor coerência pelas feministas, um grande desafio ainda existente nesse debate é estabelecer quais diferenças entre homens e mulheres são determinadas pela biologia e quais são apreendidas culturalmente, sobretudo no campo das ciências da natureza, da qual este trabalho se insere, ou ainda no âmbito da escola e outras instituições como a família, as religiões e no senso comum.

Este desafio existe pela falta de informação sobre a diferenciação entre sexo biológico (aquele que nasce com a gente, determinado pelos órgãos sexuais, genitálias e cromossomos); orientação sexual (indicada pela nossa atração sexual, ou seja, como a sexualidade está orientada) e identidade de gênero (como que cada pessoa se identifica), confusão está provocada para manter a ordem heterossexual.

Este debate está presente no conceito de sexualidade, que também não é natural, envolvendo tanto a identidade de gênero, como a orientação sexual e as aprendizagens e significados desenvolvidos ao longo das relações sociais. Assim sendo, a sexualidade se articula e se expressa nos relacionamentos, nos gestos, nos sentimentos, nos desejos, nas atrações, fantasias e se integram a identidade de cada pessoa, sendo mais uma vez um conceito que remete a uma construção social. Conforme sintetizam Marola, Sanches e Cardoso

A vivência da sexualidade e o termo sexualidade foram expostos a diferentes sentidos ao longo da história. A história da sexualidade no Ocidente aponta que na antiguidade grega e romana vivenciava-se uma liberdade sexual sem referência à noção de pecado ou da moral, pois vivia-se o completo prazer tendo o sexo tanto para a reprodução como também para busca de sentimentos profundos do amor, assim como o prazer sexual e a sensualidade [...]. Na ascensão do Cristianismo, “construiu-se uma **moralidade permanente**” mantendo a castidade ou o casamento e reforçando a recusa do prazer sexual, reduzindo assim as práticas sexuais para “limites estreitos dos interesses procriadores” (Lima, 1996, p. 38). Essa postura perdurou até que Freud, no século XX, abriu “novas perspectivas para o estudo das pulsões sexuais”, bem como a partir da medicina [...] Atualmente, a sexualidade humana é definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido (Carvalho, Rodrigues & Medrado, 2005). Recebendo, deste modo, forte influência do convívio social na construção da

significação para o sujeito (Marola, Sanches e Cardoso, 2011, p. 01).

No decorrer do texto buscou-se esclarecer que o gênero e a sexualidade são construções sociais, diferente do que é biológico. Homens e mulheres são diferentes biologicamente, porém essa diferença não pode se transformar em desigualdades. Infelizmente é isso que acontece na contemporaneidade e que buscamos/precisamos reverter. Compartilho o seguinte pensamento, que nos permite diversificadas interpretações: “[...] a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade.” (SAVIANI, 1999, p. 50)

Ao entender o significado das relações de gênero, se faz interessante analisar como são construídas e re(produzidas) no seio da sociedade contemporânea.

2.1 MOLDANDO “HOMENS” E “MULHERES”

Ao pensarmos em como se constituem essas construções sociais que rodeiam as relações de gênero e a sexualidade, podemos refletir sobre exemplos simples que se reproduzem ao decorrer de nossa existência e vida cotidiana.

Desde que descobrimos o sexo biológico das crianças (macho, fêmea), começamos a nos movimentar em prol do que é ser homem e do que é ser mulher com modelos pré-estabelecidos e pautados na heterossexualidade. “A referência que as crianças têm do que é ser homem ou ser mulher vem, num primeiro momento, o contato com o mundo adulto, seja na família, na comunidade, na rua ou na escola.” (LEITE, 2011, p. 25). Reproduzimos falas e gestos que perduram durante a infância: aos meninos dizemos que não devem chorar, nem ter medo, já para as meninas é esperado mostrar sentimentos, ser frágil e submissa.

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2000, p. 18).

Na vida adulta uma das diferenças entre os sexos, transformadas em desigualdades de gênero e que pode facilmente ser notada, é no campo do trabalho.

O lugar das mulheres representa o privado (dentro de casa), e o homem permaneceria no público (sendo o provedor e chefe da família). Ainda, interligando com esse lugar de sujeito vem a desvalorização de tudo o que está ligado ao feminino.

Pereira (2017), aponta um fato, o trabalho doméstico, que é atribuído à mulher na figura da dona de casa, ser desvalorizado, pois não se torna mercadoria e não é quantificável monetariamente e, numa sociedade capitalista, o que não é quantificável não é produtivo.

Nós mulheres temos atualmente o direito de trabalhar no âmbito público, mas infelizmente, em muitos casos, ainda somos responsáveis pelo espaço privado e sua manutenção, como também pelo cuidado para com as crianças idosos, pois não existe uma divisão equitativa dos afazeres domésticos e dos cuidado.

Dados nos mostram que as mulheres têm mais estudos que os homens, e, mesmo assim, a diferença salarial entre homens e mulheres é grande.

Em 2009, à mulher branca correspondia 55% da renda média dos homens brancos; para os homens negros, o percentual foi de 53%. No entanto, as mulheres negras, em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade, permanecem bem isoladas na base da hierarquia social (sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, em 1995, e chega a 30,5% em 2009) (IPEA, 2011. p. 35).

Já em 2014, enquanto os homens, tanto brancos quanto negros, apresentavam taxas de atividade da ordem⁸ de 80%, as mulheres não alcançam nem 60%, e a porcentagem diminui em relação as mulheres negras (Ipea, 2016).

Pimentel, Aymar e Lawson (2018), no relatório “Recompensem o trabalho, não a riqueza”, trazem que, “a desigualdade de gênero não é um acidente e nem é nova: nossas economias foram construídas por homens ricos e poderosos em benefício próprio. O modelo econômico neoliberal piorou essa situação [...]”.

⁸ A taxa de atividade considera a proporção de pessoas que está disponível para o mercado de trabalho (ocupada ou procurando uma ocupação).

A autora Piscitelli (2009, p. 119) ao olhar sobre as desigualdades salariais entre homens e mulheres, brancos e negros, destaca que “quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são ‘naturalizadas’.” (PISCITELLI, 2009, p. 119).

A divisão sexual do trabalho é um conceito utilizado para diferenciar as tarefas entre mulheres e homens. As antropólogas feministas usaram o termo como sendo uma relação de poder entre essas duas categorias. Kergoat (2004) expõe que os homens ocupam os lugares produtivos (vida pública, militares, política, religião) e as mulheres os lugares reprodutivos (casa e cuidado com os filhos/filhas e idosos), numa relação hierárquica em que o primeiro tem maior valor social que o segundo.

A divisão social do trabalho tem dois princípios de organização, que é a separação do trabalho e hierarquização, considerando que o trabalho do homem vale mais que o da mulher; essa questão acontece também pelo fato de resignar o gênero ao sexo biológico, remetendo o destino natural das espécies. Devemos entender que “[...] a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável.” (KERGOAT, 2004, p. 68). Os papéis de trabalho podem variar, também, dependendo do tempo e do espaço.

Ao nos depararmos com esta discussão, é impossível não pensarmos nas desigualdades sociais interligadas aos marcadores identitários, as quais reforçam e colocam novas problemáticas para a divisão sexual do trabalho. As diferenças sociais estão diretamente ligadas com a raça, gênero e classe social de cada pessoa, que são categorias que estruturam a vida e as relações sociais.

Atualmente começam a surgir novos conceitos a partir dos estudos de gênero e sexualidade. O termo “identidade de gênero”, segundo Jesus e Novo (2016), nasce nas ciências humanas, como na antropologia, psicologia e história, porém logo foi incorporado na medicina, no sentido de explicar o modo como as pessoas se identificam com o gênero.

Identidade de gênero se refere ao gênero com que a pessoa se identifica para além do padrão heterossexual imposto, aos homens, mulheres e aos sujeitos LGBTQI+. O termo ganha força com os estudos mais contemporâneos de gênero.

Silva e Magalhães (2013, p. 31) descrevem que as pessoas possuem várias identidades, que essas não são fixas e nem

necessariamente permanentes, e para elas, “[...] as identidades de gênero também estão continuamente sendo construídas e transformadas.”

A partir do momento em que estudamos as relações sociais de gênero, e entendemos como algo construído na e pela cultura, nos deparamos com os mais diversificados estudos e pontos de vistas que conversam entre si. As discussões sobre corpo, gênero e sexualidade são de suma importância na contemporaneidade, por isso iremos discutir sobre a educação para sexualidade e gênero.

2.2 EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

Educação para Sexualidade refere-se à problematização e a desconstrução dos modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e viver as sexualidades, as relações sociais de gênero, as identidades e a orientação sexual. Compreende-se que os discursos que falam sobre elas são construções sociais, históricas e culturais, permitindo, assim, outras possibilidades de pensar e de compreender como nos constituímos através de relações de saber e poder.

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola de – GESE⁹, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, apresenta que o debate sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar ocorre desde o início do século XX, realizado por médicos/médicas e higienistas. Esses debates tinham como objetivo o combate da masturbação, doenças venéreas e o objetivo de preparar a mulher para ser mãe e esposa.

Já em 1920, o movimento feminista propôs a implantação da Educação para Sexualidade nas escolas, com o objetivo de proteger a infância e a maternidade. O congresso Nacional e educadores/educadoras, em 1928, discutiu a ideia da Educação Sexual para crianças acima de 11 anos.

Oswaldo Brandão Silva escreve um livro, em 1938, denominado “Iniciação Sexual-Educacional (leitura reservada)”, essa obra era destinada para meninos, pois as meninas precisavam manter a sua “inocência” até o casamento, pois casariam virgens.

⁹ GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. (Brasil). **Revisitando a história da educação para a sexualidade.** Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/123456789/1719/1/revisitando_sexual_final.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

No histórico feito pelo grupo GESE, aparece que em meados de 1940, esse assunto não era debatido, por conta do domínio das igrejas católicas no sistema educacional.

Em meados de 1960, as escolas particulares buscaram implementar a Educação para Sexualidade, mas foram interrompidas com o golpe de 1964, consequência da repressão e moralismo vigente que chegou com o novo governo ilegítimo. Em 1968, foi apresentado um projeto de lei onde essa temática seria obrigatória no ensino médio e fundamental, nos anos finais, em todo o país. Porém, o ministério de educação e cultura rejeitou o projeto.

Stefanes (2016) apresenta em seu vídeo¹⁰ “*Educação para sexualidade contexto histórico*”, que em 1970, as feministas junto com o movimento de controle populacional, fazem ressurgir o interesse pela Educação para Sexualidade, preocupadas com o comportamento sexual dos/das jovens. Dez anos depois, algumas escolas abriram espaço para essa discussão, a cargo de médicos/médicas e professores/professoras de ciências.

Na segunda metade da década de 70, com o processo de reabertura política e o conseqüente abrandamento da censura, ressurgiu o interesse pela educação sexual, motivado pelos movimentos feministas, pelos movimentos de controle populacional, pela mudança no comportamento sexual do jovem, devido à pílula como método anticoncepcional, e também pelo avanço da medicina no controle das doenças sexualmente transmissíveis. (GESE, 2017)

Em 1997, o MEC implantou os PCN’s, estes possuíam temas transversais que incluíam além da preocupação com o trabalho escolar, algumas “[...] preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.” O documento traz também, que

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os

¹⁰

Link do vídeo:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=BnksCEznVFg.

referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política. (Brasil, 1997. p. 27)

Até pouco tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, possuíam indicações para a inclusão de Orientação Sexual, Identidade de Gênero, bem como os temas do programa Saúde e Prevenção nas Escolas e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e soco emocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (BRASIL, 2013. p. 27).

No ano de 2017, em meio ao golpe midiático sofrido no Brasil, o termo Gênero sofreu vários ataques, e foi retirado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada recentemente. Em pesquisa ao documento, não se encontra termos como, identidade de gênero, orientação sexual e a palavra gênero especificamente no sentido textual e literário. A retirada desses termos, não apresenta impedimentos para se trabalhar a Educação para Sexualidade e Gênero, entre as competências gerais da base nacional comum curricular, se encontra o item 9, que apresenta pontos defendido pela Educação para Sexualidade e Gênero.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus

saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018. p. 10).

Nota-se que a preocupação com a educação para a sexualidade tem como fundamentação histórica um cunho científico de conhecimento do corpo, de preservação, de saúde sexual, e informação sobre as questões amplas que envolvem a complexidade da sexualidade para a vida saudável.

Ainda assim vivemos uma constante luta para a implementação da Educação para Sexualidade e Gênero, sendo muitas vezes atacados pelos/as conservadores e religiosos/as.

Atualmente, temos nos deparado com uma nova expressão, a “ideologia de gênero”, que é uma manifestação conservadora contra os estudos feministas sobre gênero e educação para sexualidade, uma forma pejorativa que vem lutando contra as relações sociais de gênero e todo o movimento intrinsicamente ligado a essas questões.

Essa expressão é relativamente nova e foi apresentada para a sociedade como algo extremamente ruim. Mello (2016) traz que o auge da “ideologia de gênero” aconteceu durante os debates da inserção das questões de gênero nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Trata-se de uma interpretação, equivocada e confusa, que não reflete o entendimento de ‘Gênero’ presente na Educação e escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es. (FURLANI, 2016. p. 2)

Em um vídeo¹¹ do *youtube*, Jimena Furlani apresenta que “a ideologia de gênero é uma narrativa que surge no interior da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-vida e Pró-família”.

Furlani (2016. p. 2) deixa exposto que “o termo ‘ideologia de gênero’ não está presente e não é de uso no contexto das Teorias de Gênero”. As pessoas que compactuam com a Educação para Sexualidade e com os estudos de Gênero abominam e não fazem uso dessa expressão.

¹¹ IDEOLOGIA DE GÊNERO - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que? Produção de Aline Martins de Souza. Realização de Ana Beatriz Sodré. Roteiro: Jimena Furlani. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2016. (34 min.), son., color. Canal Papo de corujas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Como consequência da disseminação dessas ideias, a obrigatoriedade dos estudos de gênero foi retirada das diretrizes nacionais, como citado anteriormente. No entanto, o ensino de ciências ainda é responsável pela transmissão do conteúdo científico sobre o corpo, o que, defendemos neste trabalho, que não pode ser feito anulando a complexidade dos estudos históricos de gênero e sexualidade.

Tendo localizado as discussões sobre a Educação para Sexualidade e Gênero, o segundo capítulo objetiva esmiuçar como o ensino sobre, gênero, sexualidade e corpo vem sendo abordado nas escolas, no ensino de ciências e como a educação do campo olha para essas questões, principalmente no âmbito da formação de professoras e professores.

3. CAPÍTULO II - CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

“E quando uma mulher avança,
Nenhum homem retrocede!”
Palavra de ordem do MST

O capítulo presente objetiva analisar os estudos sobre Educação para a Sexualidade e Gênero considerando três campos distintos: a escola, o ensino de ciências e a Educação do Campo.

Em 1988, com a implementação da Constituição Federal, apresenta-se a defesa da universalização da educação, em igualdade para todos/as. O Brasil assume, dessa forma, a educação como direito dos cidadãos e cidadãs e um dever do Estado. Esse documento estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental e o compromisso com a universalização do ensino médio. Deste modo, promove uma “democratização” da educação brasileira.

Seffner e Picchetti (2014. p. 67) apontam que nesse período a escola passa a receber crianças e adolescentes dos setores historicamente excluídos do Brasil: “[...] o vocabulário da área de educação foi enriquecido com termos como diversidade, pluralidade, inclusão, igualdade, respeito, diferença, laicidade, acesso, tolerância.”

A diversidade no interior das Unidades Escolares é facilmente identificada hoje em dia, basta adentrar em uma sala de aula para ver as diferenças étnicas, religiosas, raciais, físicas, familiares, entre outras. Em tempos mais recentes muitas inserções nas Lei de Diretrizes e Bases – LDB foram realizadas para promovê-la. A questão da inclusão, com segundo/a professor/a; o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana¹²; o ensino de gênero nas escolas; a educação do campo, quilombola e indígena, entre outras medidas, também possibilitaram a existência desta diversidade encontrada hoje na educação.

É válido analisar que

A escola é um dos espaços nos quais se constroem, para além dos conteúdos curriculares, as ideias, os significados, os (pre)conceitos, as concepções e os modelos que consideramos que sejam “ideais” de homens ou mulheres. É o que chamamos de

¹²Lei 10.639/45 “[...] sancionada em 9 de janeiro de 2003, torna-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana [...]” (SILVA, 2007. p. 40).

currículo oculto, ou invisível, da nossa prática pedagógica. (SARTORI, 2004. p. 36)

A Educação para Sexualidade e as relações sociais de gênero estão presentes no cotidiano das instituições de ensino, sobretudo apresentada pelas próprias crianças e adolescentes em suas fases de descoberta do corpo e da sexualidade. O que é interessante analisar é como essas questões aparecem no dia-a-dia e de que forma são trabalhadas na escola e vivenciadas nas práticas sociais.

Furlani (2011), por exemplo, discute a existência de oito diferentes abordagens da educação Sexual contemporânea.

(I) Abordagem biológico-higienista, reduz a Educação Sexual às aulas de ciências e de biologia e reduz a compreensão e transformações do corpo a uma análise biológica e não sociocultural. Essa abordagem apresenta um cunho histórico moralista e patriarcal.

(II) moral-tradicionalista, um exemplo dessa abordagem são programas que defendem a abstinência sexual; defende a privação de informações e a discriminação estimulada. Essa abordagem recomenda a “[...] censura de livros das bibliotecas, a introdução de regras nas escolas e o ensino da teoria criacionista.” (FURLANI, 2011. p. 18).

(III) abordagem terapêutica, onde as pessoas acreditam que podem curar a homossexualidade e a identificam como uma doença, desconsiderando as pesquisas que revelam que a homossexualidade está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações.

(IV) religiosa-radical, essa é descrita como sendo a Educação Sexual que segue rigorosamente os princípios da bíblia sagrada, sendo sexo fora do casamento um pecado, a homossexualidade como algo errado, assim como qualquer outro tipo de envolvimento sexual que não para a reprodução.

As próximas abordagens da Educação Sexual contemporânea são descritas pela autora como “mais próximas do reconhecimento da diferença como positiva e benéfica.” (FURLANI, 2011. p. 23)

A Educação Sexual baseada na **(V) abordagem dos direitos humanos** explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas as pessoas e às suas identidades ‘excluídas’. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana [...] (FURLANI, 2011. p. 24).

(VI) abordagem dos direitos sexuais é baseada na declaração dos direitos sexuais “[...] são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos”

(FURLANI, 2011. p. 25-26). Como essa abordagem é baseada nos direitos sexuais, eles “não passam apenas pelas práticas sexuais ou pela identidade sexual [...], mas também pela incorporação do conceito de gênero [...], pela equidade nas relações sociais entre homens e mulheres.”

(VII) emancipatória, como o próprio título já sugere, busca por liberdade e transformação social.

A **(VIII) abordagem queer** é apresentada por Furlani (2011. p. 38) como uma “estratégia de confrontar explicações de ordem essencialista e construtiva.” Para a autora “o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consiste na **crítica desconstrutiva da educação dominante** que apresenta a heterossexualidade como identidade hegemônica, compulsória e incontestável.” (FURLANI, 2011. p. 39-40). As quatro primeiras seguem uma linha conservadora e totalmente o contrário de uma educação libertária e igualitária.

Ao analisar as abordagens trazidas por Furlani (2011), é evidente que existem muitas perspectivas de se trabalhar a educação sexual e de gênero. Demarcamos que este trabalho visa uma Educação para Sexualidade e Gênero libertadora, onde se ensina o respeito mútuo, abomina violências, busca uma humanidade mais saudável e que tenha acesso a conhecimentos historicamente produzidos em torno de nossos corpos, sexualidades e mente. Que lute pelos direitos das mulheres e das pessoas que integram o coletivo LGBTQI+. Luta por equidade e uma civilização que supere os preconceitos e preze uma nova organização social. Considerando as apresentadas por Furlani (2011), o projeto e este TCC trabalha com a interlocução das abordagens emancipatória e dos direitos sexuais.

Leite (2011. p. 30) entende que “a educação sexual refere-se ao formato como a escola, a família, entre outras instituições transmitem valores e normas estabelecidas como padrão numa sociedade [...]” As unidades escolares desempenham um importantíssimo papel no desenvolvimento do pensamento social.

As ações pedagógicas precisam ser alvo de permanentes reflexões, para não servir ao ajustamento dos corpos das crianças e dos jovens, aos padrões socioculturais marcados por preconceitos, desigualdades, indiferenças e hierarquias (ROSA, 2011. p. 52-53).

Educadoras e educadores devem a todo momento prestar atenção nas reproduções desiguais e injustas da sociedade que se dão no meio escolar. Rosa (2011. p. 51) insiste que “a escola também produz e

reproduz modos hegemônicos de expressão de comportamentos, sentimentos, atitudes e, assim, exerce seu caráter disciplinar e normativo [...]”

A autora Louro (2008. p. 16), enfatiza que “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’” dentro de algumas entidades educacionais.

Porém é ingenuidade pensar que não há unidades escolares que busquem proporcionar uma formação mais ampla aos seus educandos e educandas. A autora Furlani (2011), por exemplo, apresenta que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade “mais justa e equânime”.

Ao se pensar na importância que a escola tem na formação dos seres humanos, é relevante considerar que é o primeiro espaço público frequentado pelas pessoas, e que nesse local crianças e adolescentes passam muitos anos de suas vidas.

Nessa perspectiva, compreendemos que as unidades escolares que não proporcionam a educação para Sexualidade e discussões sobre Gênero, aos seus alunos e alunas, problematizando normas impostas pela sociedade, estão educando parcialmente (Furlani, 2003 *apud* Furlani, 2011. P. 68).

O que tem se percebido atualmente é que

[...] as questões relacionadas à sexualidade têm-se mantido as margens do currículo escolar, sendo discutidas através do discurso biológico (categorização e sistematização dos órgãos genitais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência...). (QUADRADO; BARROS, 2014. p. 122).

Consequentemente, como a organização escolar, hoje em dia, se resume na educação por disciplinas, as discussões de gênero e de Educação para Sexualidade, ficam retidas, por vezes, no ensino de ciências. É válido demarcar, no entanto, as contradições existentes na escola para se trabalhar o tema: o conservadorismo, as tradições familiares, a própria divisão sexual do trabalho existente na escola, as questões do cotidiano escolar como um todo.

As pessoas que não se submetem aos padrões de feminilidades, masculinidades e orientações sexuais encarados como normais, a partir da ótica dos padrões sociais dominantes, são reiteradamente

expostas, no ambiente escolar, a violações de direitos, agressões físicas e verbais e discriminações de todo tipo. Suas diferenças convertem-se em reais desigualdades. (VIEIRA et al., 2015)

A escola (e o ensino de ciências) desempenham, ou deveriam desempenhar, um importante papel nessa desconstrução dos preconceitos, diminuição das violências, buscando tornar suas educandas e educandos, pessoas que visem melhorar a vida humana.

3.1 CONTORNANDO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Não se pode pensar hoje em dia nas temáticas como corpo, educação e diversidade sexual, desigualdades de gênero, sem pensar no ensino de ciências. As autoras Pericolo e Britto (2017) desenvolvem esse raciocínio ao afirmarem que

Inevitavelmente tem sido a utilização dos ditos conhecimentos científicos que tem respaldado as explicações sobre o corpo e de alguma forma também o seu controle, cercado principalmente de ideias que naturalizam ou normatizam determinadas visões defendidas pelas Ciências Naturais. (PERICOLO; BRITTO, 2017. p. 2-3)

Ao analisar¹³ alguns livros didáticos sobre o ensino de ciências, nota-se que os conteúdos sobre corpo e sexualidade sempre são deixados para o final, com o intuito de trabalhar apenas “se der tempo”. Ou seja, embora seja um conteúdo relevante para as crianças e adolescentes que estão descobrindo o seu corpo e apresentando uma série de dúvidas sobre a temática, não se trata de um conteúdo prioritário na disputa de poder que é a construção do currículo escolar.

Os livros apresentam também equívocos relacionadas aos termos que hoje em dia não são mais utilizados, um exemplo, é o “homossexualismo”, o sufixo *ismo* conotava a palavra o significado de

¹³ Durante as disciplinas de Saberes e Fazeres do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tive a oportunidade de analisar criticamente alguns materiais didáticos.

doença. A palavra homossexualismo vinha impregnada de conotações médicas e patológicas. Apenas em 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) a excluiu de sua lista de distúrbios mentais.

Outro fator que chamou a atenção é a censura presente sobre os corpos, sejam esses masculinos e principalmente femininos. Para Louro (2000) o corpo ficou fora da escola, pois em nossa formação docente aprendemos a separar corpo e mente. Nós educadoras e educadores, muitas vezes ao adentrar na sala de aula, esquecemos também que somos corpo, agindo de uma forma como se apenas a mente estivesse presente.

Os estudos sobre a sexualidade no ensino de Ciências e de biologia ainda é pautado na fisiologia e anatomia, como por exemplo, o estudo da genitália, que por vezes acaba acontecendo de forma insuficiente, mesmo sendo de “interesse” de educandos e educandas.

A pesquisadora Bonfim (2009) aponta em sua tese que

O Ensino de Ciências nas escolas continua ainda pautado na reprodução de informações reducionistas biológicas, sem fazer uma leitura social, sem articular as questões e evoluções no campo das Ciências em geral e mais especificamente da Biologia com os momentos históricos, com as mudanças políticas, com os interesses dominantes.

“[...] os sentidos produzidos na disciplina de Biologia acerca do corpo, da sexualidade e do gênero atuam como produtores e reprodutores de uma situação sociocultural para as diferentes identidades sexuais e de gênero” (REIS; PINHO, 2016.p. 3720).

Vemos, ainda, que “as significações sociais em torno da diversidade sexual ainda seguem a lógica heterossexista, implicando na negação de direitos da população LGBT em diversos espaços sociais, inclusive na escola.” (COELHO; CAMPOS, 2013. p. 6)

No que tange às desigualdades entre os sexos em relação à educação, as autoras Rezende e Ostermann (2018), apontam em sua pesquisa que educadoras e educadores da área das ciências naturais (física, química e biologia), focalizam mais atenção nos jovens homens do que nas mulheres, fazendo assim com que as meninas tenham menos participação nessas aulas, mesmo demonstrando o mesmo interesse.

Souza (2013) traz que o espaço “cedido” para as discussões na escola sobre corpo, sexualidade e gênero são as aulas de ciências, porém acaba se desenhando de uma forma higienista e médica biologizante, onde

a intenção de se abordar a ‘Educação Sexual’ se resume na prevenção de DST’s e da gravidez na adolescência.

Nessa mesma linha, a estudiosa Ribeiro (2013. p. 37) retrata que

[...] a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorizações e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitália [...] Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas internas e externas do corpo, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

Como temos analisado ao longo do trabalho, vemos que “muitos significados construídos sócio historicamente com relação à sexualidade são marcados por uma visão reducionista e biologizante, que desconsidera aspectos histórico-sociais na construção e vivência da sexualidade humana.” (COELHO; CAMPOS, 2015. p. 896)

Historicamente foi a ciência médica quem dominou este debate, que ao lado do moralismo cunhado pelo cristianismo, difundiram a ideia de saúde sexual como saúde reprodutiva.

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio. (FOUCAULT, 1988. p. 9)

Ao pensarmos ensino de Ciências e Biologia, é necessário evidenciarmos que não existe neutralidade nessa área de pesquisa, assim como em nenhuma outra. “[...] atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e o aumento de casos de gravidez entre adolescentes.” (ALTMANN, 2001. p. 06) em especial no ensino de Ciências e Biologia.

Não podemos negar, atualmente e desde sempre, que a educação “[...] tem um papel fundamental na socialização e disciplinarização dos

corpos, das mentes, dos sentimentos e dos comportamentos dos sujeitos que passam por seus portões.” (MOTTA, 2004. p. 54)

O ensino de ciências e biologia tem um papel fundamental, nas escolas, no que diz respeito ao corpo, sexualidade e gênero. Porém, nesses campos de estudos ainda “[...] é necessário reformular conceitos equivocados e preconceituosos.” (BARCELOS; JACOBUCCI, 2011. p. 338).

Tanto na formação de docentes para área das ciências naturais e biológicas, quanto nas demais licenciaturas, existe uma grande lacuna na formação docente quando o assunto é Educação para a Sexualidade e Gênero.

Por considerarmos a sexualidade como um dos núcleos fundamentais da personalidade humana, integrando plenamente o desenvolvimento do ser humano, não se reduzindo apenas em momentos e comportamentos, e que viver a sexualidade com liberdade, responsabilidade afetiva e de forma saudável nos torna mais humanizados, realizados e dispostos para a vida, entendemos o quão importante é que essa temática seja tratada de maneira natural e debatida abertamente no ambiente educacional. (BONFIM, 2009. p. 172)

Observamos que “[...] apesar de atualmente se falar muito de sexo, principalmente nos meios de comunicação, ele continua sendo um tema delicado para se trabalhar em sala de aula, mas é necessário evitar os tabus e preconceitos que envolvem a vida sexual humana.” (SILVA et al., 2015. p. 5)

Nós educadores e educadoras não podemos desanimar e deixar de lado uma educação libertadora.

É preciso investir em esforços que busquem desvelar e problematizar significados e sentidos expressos em piadas, práticas e discursos, que marginalizam e excluem as sexualidades não heterossexuais. Um espaço com potencial pouco explorado para tais problematizações é o Ensino de Ciências. (COELHO; CAMPOS, 2015. p. 899)

E seguindo nessa linha de raciocínio, se faz interessante fazer um breve levantamento de como a Licenciatura em Educação do Campo, vem trabalhando, articulando e discutindo as temáticas ligadas ao corpo,

gênero e sexualidade. Se este debate carrega as suas dificuldades no âmbito da escola, nas escolas do campo ele se apresenta crivado por uma problemática ainda maior: as relações de gênero sob cultura e marcas da família patriarcal, o que é muito presente no campo brasileiro.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E GÊNERO: A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Para abordar as questões de gênero e educação sexual na educação do campo, vale entender como as Relações de gênero vêm sendo trabalhada pelos movimentos sociais do campo. Os estudos/discussões de gênero nesses movimentos surgiram em torno do patriarcado¹⁴; do modelo familiar presente no campo; da necessidade de organização das mulheres em movimentos próprios; e, na atualidade, pautam-se também na problematização das relações de gênero e sexualidade na sociedade contemporânea. Outra pauta importante nos movimentos autônomos do campo, atualmente, é a agroecologia, a proteção do meio ambiente

[...] e a recuperação não somente de variedades de alimentos como também de algumas tradições que foram se perdendo com a modernização da agricultura. Quando se referem a recuperar práticas antigas, deixam claro que querem recuperar o que era bom no passado, e não o que era ruim como, por exemplo, o patriarcado (PAULILO, 2016. p. 380).

Ao olhar para a mulher do campo, que não são apenas as trabalhadoras rurais, mas também quilombolas e indígenas, vemos o quanto “[...] intersecciona gênero, raça, etnia, classe, sexo.” (MARQUES, 2017. p. 77). É válido salientar que, assim como na sociedade em geral, as mulheres do campo também enfrentaram, e ainda enfrentam grandes esforços para poderem apresentar as suas pautas de reivindicações e fazer parte dos movimentos sociais, pois historicamente as mulheres do campo foram invisibilizadas, não eram reconhecidas como trabalhadoras, não tinham acesso à terra e aos seus direitos como sujeitos políticos.

¹⁴ De maneira simplificada, para Saffioti (2015), o patriarcado é o nome da total dominação masculina sobre a mulher, uma forma de expressão de poder político do primeiro sobre a segunda. Reforçando, “[...] é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. (SAFFIOTI, 2015. p. 47).

É interessante resgatar aqui o ideário da família patriarcal e monogâmica, e o papel de invisibilização de mulheres e crianças, que este núcleo desenvolve. Afinal de contas, “a família, no centro da organização capitalista, é um núcleo básico estrutural para acúmulo de riqueza e manutenção dos valores morais da sociedade” (PEREIRA; ROSENO, 2018. p. 93), na qual a soberania masculina prevalece.

Pode se afirmar que “enquanto a família existiu como unidade de produção, as mulheres e as crianças participavam diretamente das atividades consideradas econômicas” (PAULILO, 2016. p. 206), não significando que participavam igualmente do destino da renda.

A autora Boni (2017) traz que até 1980 as mulheres não eram consideradas agricultoras, apenas “esposas de agricultores”. Essa foi uma das pautas de luta dessas agricultoras: ter acesso a terras e serem donas dessas, reivindicando o direito a posse e ao título da terra, pois assim presentes na casa, no quintal, na roça e na luta pela terra, as mulheres lutaram pelo direito de ser reconhecidas como trabalhadoras.

As mulheres participam dos sindicatos rurais desde 1980, assim como do Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e de organizações autônomas, como o Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina. Contudo mulheres que participavam e participam dos movimentos se deparam com uma grande dificuldade em participar das reuniões, devido que o campo ainda está fortemente marcado pela sociedade geral machista. “Entre 1985 e 1986 aparecem publicamente as primeiras reivindicações pressionando o Estado pelo direito da mulher à terra.” (MARQUES, 2017. p. 83)

A tradicional exclusão feminina do acesso à terra faz com que elas também sejam ignoradas pelas políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, por mais que as leis brasileiras condenem a discriminação por sexo. (PAULILO, 2016. p. 193).

Na década de 80 surge o Movimento de Mulheres Agricultoras(MMA) – que vai virar Movimento de Mulheres camponesas (MMC) e que é um dos maiores movimentos de mulheres do campo. Por sua vez, o “Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina – MMA, surgido no Oeste catarinense, em 1983, se insere nessa mudança, no ano de 2004, passando a denominar-se Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, em razão de sua ligação com a Via Campesina” (PAULILO, 2016. p. 230).

Após 1996, se constituiu dentro do MST, o Coletivo Nacional de Mulheres, a partir daí o movimento assumiu o direito da mulher à terra. Em “1999, esse fórum foi reconstituído como Coletivo Nacional de Gênero, com número igual de homens e mulheres membros, e que essa estrutura se replicasse em subníveis regional e estadual” (MARQUES, 2017. p. 84).

O movimento de mulheres se faz muito forte dentro dos movimentos sociais, buscando a igualdade de direitos sobre a posse de terra, a valorização de seu trabalho e buscando sempre a superação do sistema capitalista como base de produção de vida.

É válido destacar que “a organização das mulheres do MST resultou de um processo riquíssimo de experiências e deixou alguns ensinamentos dos quais as LGBTs se nutriram para começar o seu processo de organização” (MARIANO; PAZ, 2018. p. 309). Organização hoje que já traz muitos resultados positivos aos sujeitos LGBTQI+ dos Movimentos Sociais, principalmente do MST.

Essa luta da Diversidade sexual junto com o MST, já caminha para a construção de um Coletivo LGBT Sem Terra, mas foi em 2013 que essa pauta começou a se encaminhar com mais vigor. Em maio do ano citado, MST e movimento LGBTQI+, conciliaram suas agendas de mobilização em Brasília. Em 2014, “[...] uma regional do MST no Ceará realizou um seminário para debater diversidade sexual e de gênero com a base social dos seus acampamentos e assentamentos” (MARIANO; PAZ, 2018. p. 297). Neste mesmo ano, foi a vez da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), acolher uma ação da militância LGBTQI+ Sem Terra.

É a partir desse caminho que se realizou em agosto de 2015 o primeiro seminário “O MST e a Diversidade Sexual” na Escola Florestan Fernandes. O evento contou com a participação de 35 militantes de 13 Estados do país e marcou o que podemos chamar de início formal de auto-organização das LGBTs no MST, lançando a identidade LGBT Sem Terra (MARIANO; PAZ, 2018. p. 298).

Analisando o reflexo dessas lutas travadas, a educação do campo se constituiu como movimento social a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, prezando uma educação de qualidade e que expresse o respeito às diferenças, não as tornando desigualdades.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO UM MARCO NECESSÁRIO

A Educação do Campo, em um modo mais geral, busca uma formação ampla, libertadora e luta pela construção de uma nova sociedade. Para a autora Caldart (2009. p. 39) “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” A educação do campo, surgiu por meio de muita luta dos movimentos sociais e organizações.

O processo histórico e político pela educação do meio rural ampliou-se, em 1997, com o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, onde foram discutidos problemas da educação dos trabalhadores do campo. A partir desse evento, nasceu a Articulação por uma Educação Básica do Campo e depois o Movimento por uma Educação do Campo. Em 1998, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás, os participantes debateram vários temas durante os cinco dias, onde foi elaborado um texto reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas públicas para a Educação do Campo como um vetor de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015. p. 4).

Esse pensamento revolucionário, também aparece no primeiro princípio da Educação do Campo: o “Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.” (BRASIL, 2012. p. 82)

Com o passar do tempo, depois de lutar por uma educação do campo de qualidade, houve a necessidade de formar educadoras e educadores que conhecessem a realidade e as demandas, assim como as pautas e bandeiras de luta dessas escolas, e assim avançar na melhoria das escolas do campo e sua localidade.

Em 2004, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, explicitou-se a proposta da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo (LEC), que se configurou com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, como: as linguagens,

ciências da natureza e matemática, ciências agrárias e ciências humanas e sociais (CARVALHO; ROBAERT; FREITAS, 2015. p. 4).

O jornal Giracampo (2015), apresenta que época eram “37 Instituições Federais de ensino superior que ofertam os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, totalizando 41 cursos”.

Em relação ao debate de gênero, essas discussões são mais recentes na licenciatura. “A conquista da universalização da Educação, processo ainda em construção, perpassa e reflete as contradições e desigualdades presentes nas estruturas e na tessitura social” (OLIVEIRA, 2015. p. 04). Dentre estas desigualdades, destaca-se a preocupação dos educadores e educadoras com a permanente assimetria de gênero, que se (re)produz em diferentes níveis, em todas as classes e lugares e que, historicamente, operou sistemas simbólicos de opressão, violência e exploração, sobretudo, às mulheres.

[...] a Educação do Campo aos poucos vem constituindo um corpo de estudos e pesquisas que relacionam o Gênero à educação e à luta de classes, contudo este processo ainda está em construção e a formação de professores nas licenciaturas ainda carece de uma formação em gênero e sexualidade (CHERFEM, 2017. p. 08).

A educadora Cherfem (2017. p. 6-7), ao fazer um levantamento das discussões que envolviam as temáticas de gênero e educação do campo, apontou sete problemáticas, que aparecem nessas pesquisas. São essas: (I) Invisibilidade da mulher no campo; (II) Divisão sexual do trabalho no campo e na agricultura familiar; (III) Violência contra a mulher no campo; (IV) Patriarcado e relações de opressão nos movimentos sociais do campo; (V) Juventude, homossexualidade e gênero; (VI) Valorização da participação das mulheres e empoderamento das mulheres do campo; e (VII) Gênero e educação.

A partir do momento que se visa uma educação libertadora, busca-se entender e respeitar as pessoas em sua totalidade assim como o processo de vida de cada. Torna-se imprescindível trabalhar e formar sujeitos que entendam seu corpo, sua sexualidade, as diversidades de gênero, e que respeitem as mulheres e pessoas LGBTQI+.

Fazer essas discussões no âmbito de formação de professoras e professores, possibilita que essas/esses, ao chegarem na escola, trabalhem essas temáticas com seus educandos e educandas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolve algumas práticas em torno da educação para e sexualidade e gênero, como o desenvolvimento de disciplinas curriculares sobre as relações de gênero, raça, acessibilidade, etc. na formação de professores e professoras do campo; pesquisa e extensão sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade nas escolas; desenvolvimento de estágio no ensino de ciências e matemática de modo interdisciplinar e relacionado às temáticas em questão.

Cherfem (2017), defende que essas ações e pesquisas têm contribuído diretamente para a ampliação da compreensão da intersecção de classe, gênero e raça na educação do campo, na universidade e na formação de professores e professoras.

Contudo, faz-se necessário destacar que a Licenciatura em Educação do Campo, de um modo geral, enquanto formação de educadoras e educadores ainda precisa avançar nas questões de gênero e educação sexual, para que assim a escola do campo, e/ou as demais escolas que recebem os sujeitos do campo, trabalhem conhecimentos e lutas históricas que giram em torno dessas temáticas. O projeto de Tempo Comunidade desenvolvido no âmbito deste TCC, caminha nesta direção e objetivou realizar na prática a educação para a sexualidade em uma escola que recebe muitos sujeitos do campo.

4. CAPÍTULO III - PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO

“Existem mulheres fortes e existem mulheres
Que ainda não descobriram a sua força”
Autora desconhecida

Este capítulo apresenta o projeto “O mundo demanda amor: Educação para Sexualidade e gênero” (OMDA), elaborado com o intuito de ser realizado durante os Tempos Comunidades (TC’s)¹⁵ da EduCampo. O projeto foi desenvolvido por meio de planos de ação, durante o ano de 2017, na escola de educação básica Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande, trabalhando de uma forma pontual, por meio de oficinas sobre a Educação para Sexualidade e as relações de gênero, seguindo a perspectiva discutida nos capítulos I e II deste trabalho.

4.1 CONTEXTO E LOCAL

Timbó Grande é um pequeno município do meio oeste catarinense e possui uma média de 8 mil habitantes. Sua principal fonte de renda provém da agricultura (monocultura de pinus e eucalipto) e de empresas madeireiras e de celulose. É um município muito novo, até alguns anos atrás era distrito de Santa Cecília. Há 29 anos, em 1989, conseguiu sua emancipação política, sendo comemorado o aniversário em 26 de abril.

Em seus aspectos culturais há muitas transformações ao longo do tempo, adquirindo novos costumes, deixando outros de lado. Faz parte da cultura Timbograndense as festas em honra aos padroeiros, as festas juninas/julinas, bailes campeiros, rodeios crioulos, e a famosa festa Cabocla (em resgate ao povo caboclo e seus costumes), etc.

A culinária local também é bem variada, os principais pratos são: feijão, arroz, (re)virados/paçocas, macarronadas com molho e galinha, churrasco com maionese, a quirera com carne de porco (também da cultura cabocla), etc. O chimarrão pode ser encontrado em quase todas as casas, principalmente nas mais tradicionais. Ainda é comum reunir a família em volta do fogão à lenha para contar as novidades, e os “causos”.

¹⁵ Cabe lembrar, conforme discutido na introdução deste trabalho, que o curso tem como organização metodológica a Pedagogia da Alternância, que se divide entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Durante o TC ações são desenvolvidas na comunidade de origem do/da estudante.

É importante relembrar/resgatar outra informação sobre essa localidade, um dado histórico em específico, que diz muito sobre o seu povo, a Guerra do Contestado¹⁶.

O Contestado foi um conflito armado, que ocorreu entre outubro de 1912 e agosto de 1916, envolvendo caboclos (posseiros e pequenos proprietários de terras) e o exército brasileiro (representantes dos poderes estadual e federal brasileiro), numa região rica em erva-mate e madeira, disputada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina (ANGELO, 2018).

O último reduto¹⁷, e o maior massacre do povo pobre e preto da região de Santa Catarina, ocorreu em Santa Maria, no município de Timbó Grande, esse é um dos motivos de trazer esse marco como parte da história e identidade desse povo e desse local.

No caso do Contestado, não foi apenas o universo religioso o motivo da guerra. A crise era de ordem social, de classes, exploração do povo e das florestas, envolvendo questões raciais (branqueamento racial) e de gênero.

A escola, localizada nesse município, e que expressa muito de sua cultura e de seu histórico, na qual o projeto foi desenvolvido e aplicado é estadual, portanto, pública. Apesar de não ser considerada uma escola do campo, recebe estudantes oriundos da zona rural, pois é a única que possui ensino médio no município. Os e as estudantes do campo utilizam transporte ou vão morar com parentes na parte urbana, migrando das áreas rurais para estudar, ocasionando um êxodo rural da juventude.

Segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁸ da escola atualizado no início do ano 2015 a história da escola é a seguinte

A escola foi fundada em 1952 com o nome de Escola Mista Estadual de Timbó, seus primeiros professores foram Manuel Custódio de Mattos e Olinda Leal. Em 1961 passou a chamar-se Escola Desdobrada Prefeito Orestes José de Souza, seus professores Osvaldino Nunes de Oliveira e Altino Alves de Moraes; em 1963 recebeu o nome de Escola Tridesdobrada Prefeito Orestes José de

¹⁶ Ver SACHWEH, Maria da Salete. **Contestado**: Educação ou atestação. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo7/425.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

¹⁷ Ver o Documentário: TERRA CABOCLA. Produção de Marcia Paraiso. Santa Catarina: Pluralfilmes, 2015. Son., color.

¹⁸ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP Escola Machado de Assis, Timbó Grande – SC, atualizado em 2015.

Souza. Em 1964 passou a chamar-se Escola Reunidas Machado de Assis em homenagem ao o escritor. [...] No ano de 1974 a Escola Básica recebeu um novo Prédio com duas salas, mais tarde foi ampliada para cinco salas depois sete salas, onze salas. Em maio de 1987 o nome era Colégio Estadual Machado de Assis, e em 2000 Escola de educação Básica Machado de Assis [...].

Uma das preocupações dessa U.E. (que abriu a possibilidade do desenvolvimento do projeto) é a grande quantidade de adolescentes grávidas¹⁹. Essa realidade envolve a juventude do interior e de pequenos municípios de Santa Catarina.

Importante destacar que o meu envolvimento com a escola não surgiu apenas para a realização do projeto – estudei, dei aula como professora substituta, realizei meu estágio de ensino fundamental e médio e além de fazer parte dessa realidade, tenho um compromisso com essa comunidade.

4.2 ESCOLA ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO SOCIAL

O objetivo principal do Projeto OMDA era “dialogar com adolescentes e jovens do Ensino Médio e fundamental anos finais, sobre as temáticas de gênero e sexualidade numa perspectiva educativa, preventiva e emancipadora, visando a construção da igualdade/equidade e respeito mútuo.”

Esse objetivo dialoga com duas das 10 Competências Gerais da Educação Básica, da Base Nacional Comum Curricular²⁰, cito aqui:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos

¹⁹ Eu, Kátia Stefanos fui uma dessas adolescentes grávidas da escola. Fui mãe aos 16 anos, quando cursava o 3º ano do ensino médio.

²⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília. 2018. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018. p. 09-10).

Quando pensamos, lutamos e reafirmamos a necessidade de uma Educação para sexualidade e Gênero, queremos ir além da educação higienista, na qual

Há um número significativo de trabalhos na perspectiva de subsidiar os educadores quanto à abordagem da educação sexual. Contudo, observa-se que são poucas as escolas que incluem em suas práticas um projeto desta natureza. Quando incluem, baseiam-se em palestras de psicólogos, enfermeiros e/ou médicos e a fixar nos corredores, cartazes informativos sobre campanhas de prevenção de DST/AIDS, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, como se essas ações fossem suficientes para esclarecer as dúvidas e compreender as múltiplas expressões do tema. Sabe-se que falar sobre sexualidade por si só já é um desafio, as resistências são muitas, exigindo de todos os envolvidos revisarem conceitos, superar preconceitos e estereótipos, olhar reflexivamente sobre a própria sexualidade, lidar com tabus, medos vergonhas. (MAISTRO, ARRUDA, 2009. p. 6123).

As crianças e adolescentes estão à mercê da sociedade e do que está imposto a elas, por exemplo, “a mídia pode ser designada como um dos artefatos que influencia crianças e adolescentes a viver experiências de sua sexualidade de forma prematura e precoce.” (LEITE, 2011. p. 35).

A Educação para sexualidade e Gênero não tem pretensão de ensinar adolescentes e crianças a viverem sua sexualidade de forma prematura, mas sim, de vivê-la com responsabilidade. Afinal, o ser humano, é ao mesmo tempo, físico, biológico, cultural, social, psíquico e histórico, como dizia Edgar Morin (2000).

Sabe-se que “A família exerce um papel fundamental na educação sexual de meninas e meninos [...], no entanto muitas famílias evitam dialogar em torno de temas polêmicos como o da sexualidade.” (LEITE, 2011. p. 34). Discutir essas temáticas é ainda tabu na sociedade de hoje. “Conversar com as crianças sobre essas temáticas é respeitar sua

necessidade de informação, é reconhecer seu desenvolvimento, é tornar sua adolescência mais tranquila, mais conhecida, mais responsável” (FURLANI, 2011. p. 127).

A escola é um lugar importante para a formação das pessoas, espaço no qual passamos bom tempo, o que impacta em nossa construção moral. Defendemos que é dever destas informar o/a educando/a sobre assuntos que o angustiam e despertam curiosidades, sobre a necessidade de falar sobre suas emoções, dúvidas, conflitos, de discutir assuntos considerados difíceis de serem abordados pelos pais e mães, de quebrar barreiras e tabus sobre a sexualidade, bloqueios que, por vezes, interferem na aprendizagem. (MAISTRO, ARRUDA, 2009).

Schreiner (2011) reforça que muitas vezes a sala de aula é pensada em uma perspectiva heterossexual e sexista, separando meninos e meninas em todas as atividades, trabalhos, currículos, disposição das carteiras, etc. E que “identificar os processos heteronormativos aos quais submetemos nossas crianças e jovens” (SCHREINER, 2011. p. 242), pode ser um dos primeiros passos para estimular uma nova forma de relacionamento com o mundo.

Logo, fomos desafiados pela escola Machado de Assis ao abrir as portas abertas para trabalharmos temáticas tão controversas, como gênero, sexualidade, gravidez não planejada na adolescência, e outras mais que perpassavam o projeto como um todo.

Contrariando a expectativa, na primeira conversa com a direção²¹ da escola a ideia de trabalhar a educação para sexualidade foi muito bem aceita. Alguns ajustes foram necessários depois da conversa com a U.E., por exemplo, a proposta inicial do projeto foi trabalhar com adolescentes do ensino médio, uma das poucas solicitações da escola foi que se abrangesse, também, o ensino fundamental anos finais, pois já haviam meninas grávidas nessas séries, assim como problemas envolvendo a sexualidade e as questões do gênero.

A diretora apresentou o Projeto em uma reunião com educadoras/educadores e estudantes do Grêmio Estudantil Castro Alves, no qual a proposta foi aprovada.

O projeto foi divulgado na U.E. Machado de Assis no mês de abril, através de convite em todas as turmas, do sétimo ano do ensino fundamental anos finais ao terceiro ano do ensino médio, nos três períodos e através de cartazes. Listas foram deixadas nas turmas, as mesmas seriam recolhidas por estudantes do grêmio estudantil, e enviadas

²¹ Agradeço aqui a diretora Cleudenei e todos e todas envolvidos/as.

a mim. A participação dos educandos e educandas não se fez obrigatória e o projeto foi realizado durante o horário das aulas.



Projeto O mundo demanda amor

Educação para Sexualidade

Convidamos todos os educandos/as da escola Machado de Assis pra participar do projeto Educação para Sexualidade; ocorrerá ao decorrer do ano letivo de 2017 dividido em 05 encontros e outras ações:

- Relações sociais de gênero;
- Gravidez na adolescência e prevenção;
- Sexualidade;
- Preconceitos;
- Finalização.

Interessados entrar em contato:

katystefanes1@hotmail.com  Kátlla Stefanes Grêmio Estudantil Castro Alves

Educandos/as do 7ºano do Ensino Fundamental ao 3ºano do Ensino Médio

Arte usada para a divulgação do projeto – abril de 2017.

Logo após a divulgação, surgiram 122 nomes de estudantes que apresentaram vontade de participar das discussões propostas, o que comprova o interesse, da parte dos alunos e alunas, sobre esses temas. Para dar conta da demanda, precisei repetir a mesma oficina três vezes. Participaram cerca de 30 pessoas em cada encontro (considerando que há uma rotatividade de pessoas, não chegando fechar exatamente os 122 nomes iniciais).

Todas as oficinas foram realizadas, com as cadeiras formando uma roda, para que todos e todas pudessem se ver, criando assim um cenário de diálogo e não palestra. A “pedagogia da roda²²” privilegia o diálogo e a não-exclusão. Na roda, educadores e educandos, são aprendizes permanentes, pois fortalece as identidades culturais locais, o que se converte em mais solidariedade e espírito comunitário.

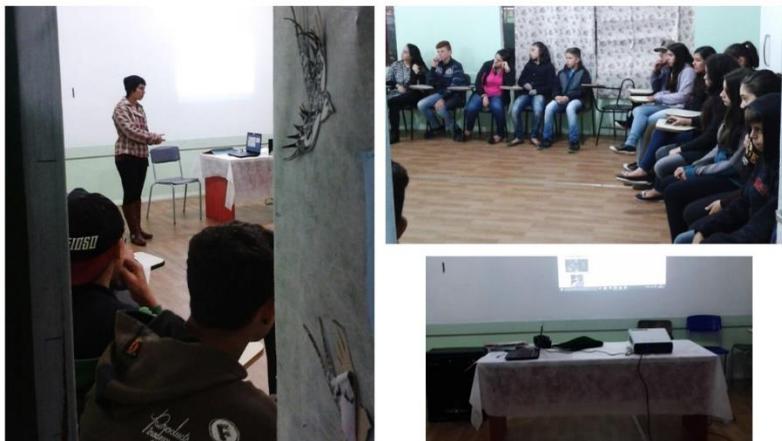
Foram realizados sete encontros ao todo (três encontros da primeira oficina, três da segunda e um único encontro para discutir a terceira). Os temas das oficinas foram, na respectiva ordem:

- Oficina I: Relações sociais de Gênero;
- Oficina II: Gravidez e Prevenção;
- Oficina III: Sexualidade e desconstrução de paradigmas.

²² PEDAGOGIA DA RODA. Realização de Fundação Banco do Brasil. Araçuaí: Abravideo, 2005. (4 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

A seguir, apresento de forma mais completa as oficinas e encontros realizados, assim como a impressão de estudantes e resultados das discussões.

4.3 RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO – OFICINA I



Oficina Relações Sociais de Gênero – maio de 2017

A primeira oficina aconteceu em três momentos diferentes, com três conjuntos de adolescentes e pré-adolescentes, totalizando 75 participantes ao final. Uma das possíveis justificativas para a quebra do número de estudantes inscritos e dos/das que participaram dessa primeira oficina é o fato de que a semana que aconteceu os encontros coincidiu com o ensaio da festa junina, que é tradicional na escola. Além disso, foi uma semana chuvosa, considerando que uma porcentagem desses/as indivíduos utilizam transporte escolar para deslocamento de suas casas, em geral em áreas rurais, para a escola.

Seria então o primeiro encontro, havia me preparado, ensaiado diversas vezes, separado vários materiais, mesmo assim o nervosismo tomava conta. O projeto aconteceu na mesma época do meu estágio, o que ocasionou uma certa sobrecarga. Mesmo assim, lá estava eu, com minha pouca experiência, pronta para defender e difundir algo que pesquiso.

O primeiro encontro da Oficina relações Sociais de Gênero contou com a participação de 22 estudantes do primeiro ano do ensino médio matutino, no dia 31 de maio. Inicialmente elas e eles estavam um pouco envergonhados, no entanto, todas/os/es participaram e falaram

sobre suas vivências pessoais. Foi possível observar que a maior parte gostou da dinâmica e a discussão fluiu conforme o esperado.

A repetição da mesma oficina, com o segundo grupo, aconteceu, no mesmo dia, à tarde, teve a discussão um pouco mais curta, fez-se presente estudantes do primeiro ano do ensino médio e do 8º ano do ensino fundamental, os quais totalizavam 26 educandos e educandas. A dinâmica de trabalho foi a mesma, porém os/as estudantes participaram menos.

O terceiro e último encontro da primeira oficina, Relações Sociais de Gênero, aconteceu na sexta-feira, 02 de junho, contou com a presença de 28 pessoas do segundo e terceiro ano do ensino médio matutino.

A oficina realizada foi a mesma nos três encontros, com um número de participantes parecido. No entanto, as discussões tomaram rumos diferentes, assim como o tempo de duração. Nenhuma turma de pessoas é igual a outro, nem um trabalho desenvolvido gera os mesmos resultados.

As atividades se deram da seguinte forma: primeiramente foi discutido o conceito de gênero que “[...] pressupõe que homens e mulheres, e seus respectivos atributos afetivos, comportamentais e estéticos, por exemplo, são invenções arbitrárias da realidade social, e não decorrentes das formas e funções anatômicas de seus corpos.” (LEITE, 2011. p. 14). Abaixo, um dos slides no qual buscou-se trazer exemplos sobre as representações midiáticas em torno dos gêneros e corpos.

Mitos e Heróis

<ul style="list-style-type: none"> • Representação: • Homens: • Virilidade; • Ordem hierárquica; • Força; • Matadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mulheres: • Fragilidade; • Cargos submissos; • Sensíveis; • Esperam os príncipes. 	 
--	--	---

Slide usado na oficina Relações sociais de Gênero – arquivo pessoal da autora

Foram abordados temas como sexo biológico, machismo e feminismo. O que é ser homem e ser mulher e suas construções sociais que giram em torno das questões do gênero, tais como a desigualdade de salário entre os dois sexos e a longa jornada das mulheres que se desdobram sozinhas no serviço de casa, na criação dos/as filhos e filhas, pais, sogras e ainda trabalham fora ou na propriedade.

Na sequência assistimos o *trailer* de um filme “Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero”²³ e realizou-se um debate sobre o mesmo. Foi pensado com as/os estudantes ações para diminuir a desigualdade do gênero no cotidiano da escola e em suas vidas e finalizado com uma dinâmica de roda²⁴.

A partir das discussões feitas nessa primeira oficina, trago algumas falas que entendo como significativas e reprodutoras de desigualdades dentro do espaço escola. A imagem abaixo traz um exemplo, que foi discutido nas oficinas, sobre essas construções reforçadas durante a infância.

● Ao longo da infância:

<p>Meninas brincam de boneca, casinha, choram, são frágeis, limpas, perfumadas, boas alunas.</p>	X	<p>Meninos brincam de subir em árvores, não choram, brigam, aventureiros, espertos.</p>
		
<p>passividade X agressão</p>		

Slide usado na oficina Relações sociais de Gênero – arquivo pessoal da autora

²³ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZJ64IPTAMSU>>. Acesso em: julho de 2017.

²⁴ Dinâmica do bolojô – **Letra:** *Bolojô terenã ko terenã Bis Imbá fun fun bolojô terenã Bis.* **Significado:** Meu corpo está dormindo, peço que ele acorde e vou oferecer aos Deuses o fruto do meu trabalho.

Uma dessas falas mencionadas foi dita por uma adolescente mulher, trazendo que **“Lá em casa não existe machismo, eu moro com o meu pai e ele que cuida da casa e cozinha eu apenas ajudo ele”**. Iniciando pelo lado positivo, ao olhar para a frase, vemos que ela usa o termo “cuida da casa”, e não “ajuda na casa”, é possível perceber que como adulto responsável daquele ambiente se torna responsável pelos afazeres domésticos. Por outro lado, essa frase causa curiosidades: será que o fato de o homem lavar e cozinhar ele não é machista? Se esse homem tivesse uma companheira mulher, seria ele ainda a realizar essas atividades? Tarefas como essas, além das outras atividades domésticas não são obrigações de todos e todas devem realizar para a vida, independente do sexo? Porque o homem que realiza essas tarefas para o desenvolvimento de sua própria vida pode se livrar do rótulo de machista?

Falas como estas nos ajudam a colocar o debate do machismo e da divisão sexual do trabalho em diálogo para problematizarmos coletivamente as temáticas. Quando se trabalha com a ideia de ajuda para alguma tarefa, é por que entendemos que alguém em específico é responsável por essa atividade. Quando os filhos e filhas designam serviços geralmente realizados por seus/suas responsáveis, estão esses apenas ajudando, se não fizerem tem alguém que faça. Quando homens falam em “AJUDAR” as mulheres de casa com o serviço doméstico, fica subentendido que essas são as responsáveis pelas tarefas em questão. O contrário também é válido.

Para Kergoat (2004), esse princípio da divisão social do trabalho tem dois princípios de organização, que é a separação do trabalho e hierarquização, considerando que o trabalho do homem vale mais que o da mulher; essa questão acontece também pelo fato de relegar o gênero ao sexo biológico, remetendo o destino natural das espécies. A discussão dessa temática/problemática não é algo determinista e sim que busca entender, discutir e contrapor algo que está como “dado” na sociedade; pretende-se questionar a própria existência dessa divisão.

Outra fala, que me chamou atenção, foi dita por um menino com a idade entre 16 a 18 anos, ao manifestar como o preconceito se configura como algo natural na sociedade; **“Eu não gosto de pessoas gays, mas eu pelo menos busco respeitá-las”**. Esta fala revela como a sociedade vem se configurando a partir da ideologia machista e da heteronormatividade como regra social. Tais estruturas sociais de funcionamento geram preconceito em relação ao diferente e a tudo o que sai da “norma” imposta. A citação a seguir traduz com clareza essa situação, pois aprendemos, na sociedade, que

Ser homem significa ser rude (e até mesmo grosseiro), competitivo, bagunceiro, ser homem implica menosprezar as mulheres e detestar os homossexuais. O caráter mais evidente da masculinidade permanece a heterossexualidade (...). Fortalecer a homofobia é, portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino (BORRILLO, 2010. p. 89, *apud*, NOGUEIRA, 2018. p. 39).

A discussão realizada em um encontro pontual provavelmente não fez esse adolescente pensar de outra forma, já que esse é um trabalho diário de reeducação de uma sociedade inteira. Espero ao menos ter intrigado esses/as jovens com as discussões postas em pauta. Nota-se que o objetivo da oficina em abordar a temática não é incutir na cabeça da criança o pensamento de que os homens “podem ou não ser gays”, mas de refletir sobre os modelos de masculinidades impostos aos homens, o que atinge a toda a sociedade. Respeitar um colega gay não significa que você também vai ser gay. Estas são questões polêmicas na atualidade, mas a nossa preocupação o tempo todo foi o respeito às diferenças a partir de reflexões sobre os modelos impostos.

Como bem diz Saffioti (2015. p. 83), “amar o outro não constitui uma obrigação, mesmo porque o amor não nasce da imposição. Respeitar o outro, sim, constitui um dever do cidadão, seja esse outro mulher, negro, pobre”, e complemento, ou sujeito/a LGBTQI+.

Outro pronunciamento que chamou atenção foi o de uma adolescente evangélica que vivia com o seu companheiro, **“o meu namorado não é nada romântico, eu que tive que comprar as alianças para a gente por questões da religião [...] ele tem ciúmes e não gosta que eu ande com roupas curtas [...]”**. Essa jovem, em especial, ao se identificar com a temática, sentiu-se muito à vontade para falar sobre suas questões pessoais. Destaco aqui duas questões sobre essa fala, o “não é nada romântico” e “não gosta que eu ande com roupas curtas”, se expressa nelas duas características comuns do machismo, o não ser romântico, e carinhoso, assim como não demonstrar sentimentos, algo expresso na educação de meninos e o controle do corpo feminino. Cabe destacar que independente da religião da estudante, o que foi muito respeitado por todos na oficina, as reflexões sobre o respeito às mulheres é importante nesta fase da vida em que as adolescentes começam a relacionar.

O comentário a seguir foi feito ao final do primeiro encontro por outra jovem **“eu gostei muito do encontro, porém tive muitas dúvidas, mas fiquei com vergonha de perguntar”**. A fala mostra o quanto esses

assuntos são tabus e pouco discutidos, tanto no âmbito escolar, como no familiar. Revela também a necessidade de criarmos mais espaços para o diálogo em torno das temáticas de gênero e sexualidade, na medida em que a falta de informação também é responsável por criar estereótipos e julgamentos morais e infundados.

Outro ponto a ser pensado é a possível dificuldade dessa menina falar sobre questões de gênero em um espaço misto (com mulheres e homens). Sabemos que algumas questões são apenas pronunciadas quando as mulheres se sentem à vontade, e por vezes não é nesses espaços mistos. Trago aqui uma frase, para pensarmos. “Séculos de silêncio não se volatilizam tão facilmente. Espaço público e vergonha andam juntos na educação feminina” (PAULILO, 2016. p. 271).

No final da oficina, foram apresentados exemplos de mulheres e homens que seguem profissões, sem pensar se seriam “masculinas ou femininas”, buscando enfatizar que cada um pode ser o que quiser na vida. O *slide* a seguir é um exemplo.

Estímulos a diferentes carreiras profissionais...

- Mulheres engenheiras, homens professores, mulheres em cargos de poder, etc



Slide usado na oficina Relações sociais de Gênero – arquivo pessoal da autora

Chamou atenção, o fato de que quando se discute as relações sociais de gênero na escola, com jovens e adolescentes, há uma falta de perspectiva de mudança da estrutura desigual dominante pela parte dos/das mesmos/as, deixando visível como essa questão está enraizada em suas vidas.

Esse fato nos faz pensar como a desigualdade de gênero, assim como o racismo é algo estrutural, que se encontra na base da sociedade e que se produz e reproduz na mesma.

Cabe a nós educadores e educadoras trazer discussões que façam os/as jovens vislumbrarem outras saídas, ampliando as suas possibilidades de vida independente de seu sexo biológico ou orientação sexual.

Entre o tempo de execução do Projeto e o término desse trabalho se passaram praticamente dois anos. A partir desta experiência vejo que eu mudaria o modo de conduzir alguns aspectos da oficina. Provavelmente, as problematizações renderiam muito mais “pano pra manga”, pois hoje tenho melhor apropriação dessas discussões e condições de refletir bem diferente.

Toda a discussão e trabalho foi muito válido, porém os estudos e contato com outras formas de trabalhar os mesmo assuntos, é muito mais abrangente. Avaliando brevemente, os aspectos gerais dessa oficina em específico, destaco a importância do uso do recurso digital de projeção das imagens, ao mesmo tempo que interferiu no espaço de sala interferindo na característica de roda de conversa, e se torne quase uma palestra/aula dialogada.

A abordagem da trajetória de construção do gênero desde a gravidez, perpassando a infância e chegando na educação e profissões, foi importante para tornar visível o gênero como uma construção realmente, e não algo natural, apesar de ser naturalizado. A preparação para as mais variadas falas e saber problematizar sem tornar a aula um julgamento individual.

A oficina como um todo foi boa. Porém vale salientar que os encontros deveriam ser mais contínuos e com espaço de tempo mais curto, contribuindo de modo mais efetivo para “despertar” a consciência para as questões de gênero, raça e classe.

4.4 GRAVIDEZ E PREVENÇÃO – OFICINA II



Oficina Gravidez e prevenção – setembro de 2017.

A segunda oficina aconteceu, assim como na primeira, em três momentos diferentes, o total de participantes presentes foi de 78 educandos e educandas, o que novamente indica a necessidade de diálogo em torno deste tema.

O primeiro grupo da Oficina Gravidez e Prevenção aconteceu no dia 11 de setembro, segunda-feira, e contou com a participação de 33 estudantes, esses oriundos do oitavo e primeiro ano da manhã.

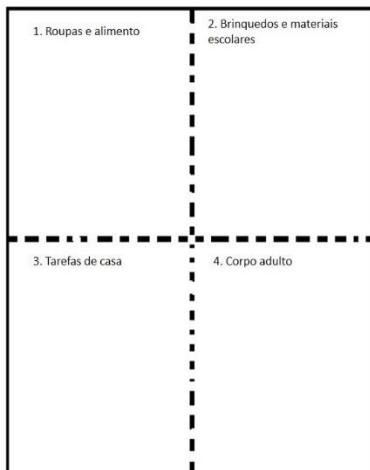
No grupo 2, que ocorreu no mesmo dia da primeira oficina, período vespertino, fizeram-se presente estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio vespertino, os quais totalizavam 29 educandos e educandas. A dinâmica de trabalho foi a mesma.

O terceiro e último grupo da segunda oficina, gravidez e Prevenção, contou com a presença de 25 pessoas do segundo e terceiro ano do ensino médio da manhã, na terça-feira, 12 de setembro.

Na primeira parte da oficina, houve uma dinâmica, chamada “Sou pai/mãe e agora?”²⁵, consistia em realizar um exercício em que os educandos e educandas vivenciariam a situação de ser pais e mães de gêmeos.

²⁵ Esta oficina foi realizada pelo meu colega de faculdade em seu estágio no ensino fundamental da LedoC. Agradeço Antony por disponibilizar os materiais.

Cada estudante recebeu duas folhas A4, essas foram divididas em quatro partes. As folhas representariam um/a filho/a, um menino e uma menina (gêmeos). Os/as estudantes numeraram as folhas e escolheram se o primeiro seria menino ou menina. Na segunda folha, ficaria o sexo biológico oposto ao do primeiro. Abaixo o modelo apresentado em multimídia.



Dobrem a folha em quatro partes e escrevam:

1. Roupas e alimento.
2. Brinquedos e materiais escolares.
3. Tarefas de casa.
4. Corpo adulto.



Slide usado na oficina Gravidez e prevenção – arquivo pessoal da autora

Para a realização da dinâmica, seguiram os seguintes passos:

As crianças nasceram e estão se desenvolvendo:

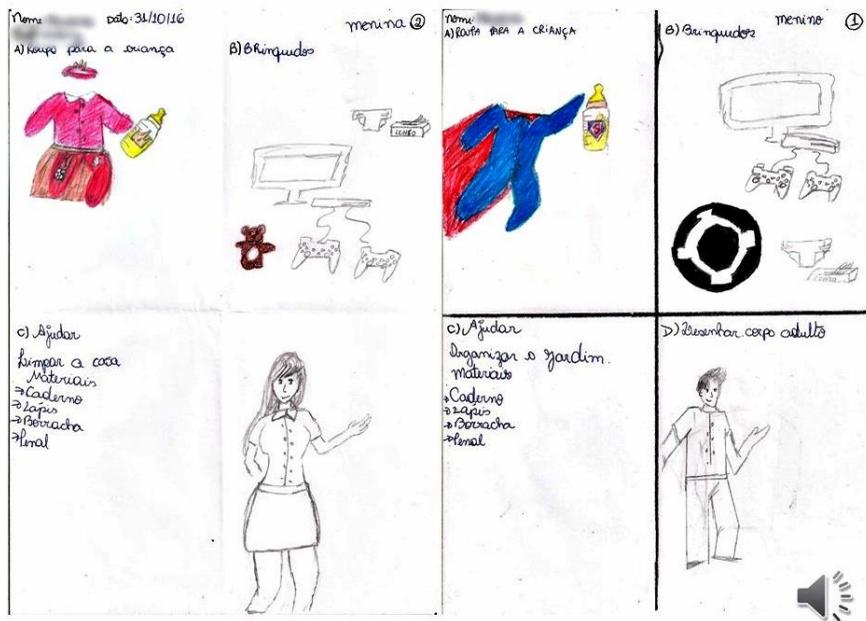
- a) Pensar nas obrigações que se tem para cuidar das crianças – *Qual a minha obrigação como pai ou mãe para com meu filho e filha?*
- b) Dar nome as crianças;
- c) Vestir a filha e o filho e alimentar (desenharão/recortarão roupa para as crianças pequenas);
- d) Pensar nos brinquedos para as crianças e os materiais escolares, escrevendo o que comprariam para um e para outro;

Seus/suas filhos/filhas cresceram e já podem ajudar vocês em casa:

- e) Quais as tarefas da menina em casa? E as do menino?
- cresceram e tornaram-se adultos:**
- f) Desenhar o corpo de um/uma jovem bonito/a²⁶ e saudável.

²⁶ A palavra “bonito” foi intencional, buscando direcionar a expressarem a visão do que é “ser bonito” na sociedade atual, e das representações de um padrão de beleza.

As folhas deveriam ser preenchidas concomitantemente. Buscava-se com essa atividade, analisar (a) padrões sociais de gênero apresentado desde a infância, através das vestimentas, brinquedos e materiais escolares; (b) divisão sexual do trabalho; (c) padrão de beleza imposto pela mídia e; (d) nível de responsabilidade de cuidado para com as crianças, por parte das mães e dos pais.



Atividade preenchida Sou pai/mãe e agora?
Arquivos de Potter²⁷. 2016

Os quatro pontos citados logo acima, foram apresentados ao fim da dinâmica, mostrando os trabalhos e os padrões que se repetiam. Evidenciando e destacando que existe uma “didática” da gravidez que começa desde a escolha das roupas de meninos e meninas, sendo azul de menino e rosa de menina, e dos brinquedos permitidos a cada sexo. Também há uma diferenciação na forma de demonstração de carinho e afeto possível para cada um/uma, além das regras e proibições, exigindo dois tipos de liberdade: a masculina e a feminina. “As crianças são seres

²⁷ Imagem da atividade realizada no estágio de Antony, acabei perdendo meus arquivos no meio das diversas mudanças.

em processo de construção cultural atravessadas, continuamente, por esses entendimentos sociais” (FURLANI, 2011. p. 92).

Dessa discussão surgiram alguns pontos que socializo aqui para análise. Na segunda oficina, um adolescente homem, durante a atividade em que se tornou pai, no momento em que precisava comprar os materiais para a escola, falou **“Vou comprar um spray de pimenta para a minha filha, pois quando um menino vir mexer com ela é só tacar o spray de pimenta na cara”**. Ao ouvir essa frase, resolvi perguntar o que ele faria para que o seu filho menino não assediasse as meninas e não levasse spray de pimenta no rosto (já que isso era a defesa de sua menina), ele pensou por uns instantes e a resposta se resumiu em **“já dei spray para minha filha, já está bom”**.

A fala evidencia como o machismo está enraizado nas pessoas desde cedo, na medida em que existe a ideia de que ao proteger as meninas os meninos podem fazer o que quiserem, inclusive tentar violenta-las. Conversamos sobre o fato dos homens aprenderem a ter respeito desde cedo, e não só as mulheres aprenderem a se cuidar, já que a masculinidade não pode continuar sendo construída da maneira que vemos hoje (viril, forte, violenta, dono do corpo feminino, etc.).

Resumindo com uma frase que sempre vejo em um muro no caminho da escola de meu filho “Ensine homens a não estuprar, não mulheres se vestir”. Por falta de tempo, mesmo tendo sido apontado e problematizado essas questões, não foi possível chegar ao resultado almejado. Sabemos que essa forma machista de pensar as relações entre homens e mulheres é algo construído e reproduzido há muito tempo, e precisa se pensar toda uma nova educação social para se alcançar resultados comprometidos com o respeito às mulheres e contraposição às desigualdades.

Analisando os materiais da atividade do filho e filha ficou evidente na oficina, as diferenças que causam desigualdades entre os gêneros. “A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais” (SAFFIOTI, 2015. p. 75).

Na primeira parte, na qual as educandas e educandos deviam vestir e alimentar as duas crianças, se repetiu, em praticamente todos os trabalhos, um único padrão, que se resume em roupas azuis e de herói para os meninos, e para as meninas, vestimentas cor de rosa, babados e laços. E a cada quadro os padrões heteronormativos e da divisão sexual do trabalho se repetiam; nos brinquedos carrinho e bicicleta para eles e boneca e vassoura para elas; nas tarefas de casa, a menina lava louça, o menino lava e arruma o carro. “O binarismo masculino-feminino é uma

invenção cultural que precisa ser problematizada para que possa compreender o quanto são geradas hierarquias e desigualdades nas relações sociais” (LEITE, 2011. p. 19). Cabe destacar que o problema identificado não está nas tarefas ou nas cores em si, mas se ensinamos apenas as meninas a cuidar e os meninos a se divertir, seguiremos reproduzindo esta ideia ao longo da vida. Todo o tipo de tarefas e brincadeiras podem/devem ser realizadas por meninos e meninas, assim como a diversão também pode ser realizada por meninos e meninas. A divisão de tarefas igualitária não influencia na orientação sexual das crianças.

Separar brinquedos de meninos e meninas faz com que seu desenvolvimento seja diferente. Entre os *oito princípios para uma educação sexual na Escola de respeito às diferenças* de Furlani (2011), temos “Princípio 5 – Meninos e meninas devem/podem ter os mesmos brinquedos” (p. 69).

No último quadrante da oficina, elas e eles deviam representar o corpo adulto bonito e saudável. Repetiu-se um padrão magro, branco e de olhos claros, padrão esse que não condiz com a maioria dos/das estudantes, mas que explicita os padrões de beleza apresentado pela mídia, resultado de um padrão higienista, misógina, e racista. “Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade” (GOELLNER, 2003. p. 28). O corpo também é construído pela linguagem.

A escola, as propagandas, imagens, filmes, músicas, entre outros, nos constrói e acabam nos passando uma imagem de corpos saudáveis, de jovens e bonitos, pautado em um padrão único de beleza, praticamente impossível de alcançar. Infelizmente, o ponto de padrão social de beleza foi pouco discutido, avalio aqui a importância de ter uma oficina para discutir somente esse tema.

Como a ideia dessa oficina era discutir gravidez e prevenção, em uma segunda parte da oficina (logo após a dinâmica e as problematizações feitas), foram discutidas as seguintes questões.

- 1) De quem é o papel de cuidar dos/as filhos/as, e por que esse papel é desse tal sujeito?
- 2) De quem é o papel de se prevenir de uma gravidez não planejada? Na nossa realidade (casa, escola, sociedade) quem cuida dos/as filhos/as? E se não cuidar?
- 3) Quais as problemáticas de uma gravidez não planejada na adolescência?
- 4) Quais são os métodos contraceptivos?

Nas falas e respostas, da questão 1, todos e todas concordavam que o papel de cuidar dos filhos e filhas era tanto da mulher quanto do homem; ao mesmo tempo, algumas das meninas apontavam que isso nem sempre acontecia, o que elas viam era as mulheres cuidarem das crianças, e os homens apenas se quisessem. Trouxeram isso seguindo o exemplo de suas vidas, afinal boa parte possuía um modelo familiar diferente do padrão de “família tradicional brasileira”, formado por um pai, uma mãe e os filhos, tanto falado na atualidade. Algumas das jovens já eram mães e sabiam dos desafios de cuidar de seus filhos/as.

Exatamente o mesmo padrão se repetiu, nas respostas da questão 2. Eles entenderam que a prevenção é uma atribuição aos dois sexos. Mas também entenderam que se não há prevenção e acaba acontecendo uma gravidez, apenas a mulher é apontada como descuidada da relação, e responsável pelo ato e consequentemente pela criança.

A indagação número 3, sobre quais as problemáticas de uma gravidez não planejada na adolescência? Se resumiu em “deixar a vida de lado”; “perder a adolescência”; “ter que abandonar os estudos”; etc. Outras, já mães, trouxeram que não havia problemáticas. Problematizamos que o corpo da mulher, na adolescência, não é preparado para gerar e parir uma criança.

Em diálogo com o questionamento 4, sobre os métodos contraceptivos, apareceram nas falas os métodos mais comuns, tais como camisinha masculina e anticoncepcional (pílula e injeção). A partir disto foi possível apresentar, aos presentes, outros métodos contraceptivos. Apresentei a eles e elas os métodos listados abaixo, buscando informar a forma de usar, o custo, a eficácia, os prós e contras; alguns apenas em foto no *slide*, outros fisicamente.

- Pílula anticoncepcional (foto e cartela física);
- DIU (foto e modelo de cobre);
- Injeção contraceptiva (foto caixinha com material e seringa);
- Camisinha/preservativo masculina (foto e preservativos, foram também distribuídos ao final);
- Preservativo/camisinha feminina (foto e modelo da camisinha);
- Diafragma (foto);
- Esponja contraceptiva (foto);
- Adesivo anticoncepcional (foto);
- Anel vaginal (foto);
- Vasectomia (imagem explicativa);
- Ligadura tubária (foto);
- Implante contraceptivo (foto);

- Pílula do dia seguinte (foto);
- Tabelinha (foto e aplicativo para android).

Na hora de abrir as camisinhas e conhecer alguns métodos desconhecidos, a interação foi muito boa, e a curiosidade aguçada.

Chamou minha atenção e me preocupou ao mesmo tempo a fala de uma estudante do oitavo ano, que insinuava uma dúvida em terceira pessoa **“conheço uma amiga que transa e nunca usou nenhum desses métodos que a professora trouxe e nunca engravidou, por que?”** A minha resposta foi que provavelmente o ato sexual nunca foi feito durante o período fértil da pessoa em questão, aproveitei para chamar atenção e reforçar que a camisinha deve ser usada em toda relação, pois além de evitar uma gravidez não planejada, impede também que se adquira doenças e infecções sexualmente transmissíveis.

Essa fala é preocupante, pois o índice de gravidez não planejada na adolescência no município de Timbó Grande e na Escola Machado de Assis é considerado alto pela comunidade escolar (esboçado em falas e na preocupação da diretora, além de ser evidente ao estar observando a escola), e com o passar do tempo esse índice vem aumentando. Consideremos também as DST's e IST's que são perigosas e devem e podem ser prevenidas. Este exemplo demonstra mais uma vez a necessidade de diálogos em torno dessa temática. Apresentar estes métodos não significa que estamos instigando os adolescentes a realizarem relação sexual, mas, pelo contrário, que buscamos informa-los inclusive explicando que não são obrigados a terem relações sexuais tão jovens, se assim desejarem.

Nessa oficina ficou evidente uma maior participação de fala das sujeitas e sujeitos presentes nos encontros, existiu um diálogo maior entre alunos/as e “palestrante/oficineira”.

Agora, ao me questionar: “A oficina deu conta de informá-los sobre esses temas?” Digo que sim e não. Sim! Porque os materiais foram apresentados, a discussão fluiu, a maioria conseguiu entender a função de cada material contraceptivo, onde encontrar e para que servia. Não! Pois um trabalho pontual não poderia dar conta de um assunto tão sério como a gravidez não planejada na adolescência. Existem muitos outros fatores envolvidos, para além de saber que existem métodos contraceptivos. Digo isso, pois sendo filha de uma das parteiras da cidade, soube que, justamente, a menina da fala *conheço uma amiga que transa e nunca usou nenhum desses métodos que a professora trouxe e nunca engravidou, por que?* havia entrado em trabalho de parto em janeiro de 2019, com 14 anos, alguns dias depois de sua irmã de 16 anos.

Gostaria de enfatizar, para dizer que não basta um trabalho de prevenção a gravidez na adolescência, é necessário todo um trabalho com adolescentes, contínuo e amplo, que perpassa questões de apoio, empoderamento, lazer, educação, perspectivas futuras, geração de renda, para além das questões trabalhadas nesse projeto de forma pontual.

4.5 SEXUALIDADE E DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS – OFICINA III



Oficina sobre sexualidade – novembro de 2017.

Por conta do calendário escolar, a terceira e última oficina, ocorreu em um sábado, 11 de novembro às 14h, e foi o último encontro, no qual visava reunir todos e todas que participaram até então do projeto em um único dia, falar sobre sexualidade, finalizar o projeto e fazer um coquetel (partilha de alimentos).

Nesse dia apareceram apenas 04 educandos/as, dois meninos e duas meninas; confesso que isso me deixou frustrada, mas eu precisei considerar todos os fatores (ser sábado, ser atividade extra que não resultaria em nota nem presença ou não ter sido muito divulgada?!). Realizei o encontro, pois aprendi que se organizamos algo, mesmo que apareça apenas uma pessoa, devemos dar o nosso melhor, pois aquela que se faz presente merece o melhor.

Enquanto os educandos e educandas chegavam e se organizavam, uma lista de músicas²⁸ com letras críticas tocava com o intuito de contribuir para algumas reflexões, além de apresentar um novo repertório.

A discussão começou com uma imagem impressa²⁹, na qual, se apresentou o conceito simplificado de identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero. As/os estudantes observaram a imagem por alguns segundos. Foram feitas as seguintes indagações para todos/as presentes, com o intuito de provocar uma conversa/debate:

- O que vocês entendem sobre identidade de gênero?
- E o que é Orientação sexual para vocês?
- Qual o conceito de Sexo biológico?
- E o que significa expressão de gênero?

A cada questão, as 04 pessoas presentes buscavam responder algo. As respostas baseadas na imagem que tinham visto não apresentavam conhecimento prévio sobre a temática, o que não resultou em grandes discussões, e sim em eu trazer o conceito buscando explicar de uma forma simples.

Como auxílio, foram apresentadas alguns cartões que foram distribuídos para os educandos e educandas lerem em voz alta. A ideia desses cartões era ler e escutar conceitos.



Cartões utilizados na oficina sobre sexualidade – novembro de 2017.

²⁸ Entre essas: Maria da Vila Matilde – Elza Soares; Elevação Mental – Triz; Triste, Louca ou má – Francisco, el hombre; Zero – Liniker; Respeita as Minas – Kell Smith; 100% feminista – Mc Carol e Karol Conká; P.U.T.A – Mulamba; Brinquedo torto – Pitty; Desconstruindo Amélia – Pitty; Bixa Preta – Mc Linn da Quebrada; Entre outras.

²⁹ Imagem nos apêndices.

A cada cartão lido era exemplificado ou explicado novamente com outras palavras. Não houve muita fala das pessoas presentes nesse momento. Me pergunto se seria por estarem em poucos e assim se sentirem envergonhados/as, ou por não entenderem muito sobre o assunto. Penso hoje, que para trabalhar com esses conceitos, seria necessário mais oficinas dialogando de forma mais simples, e não trazendo tantos conceitos difíceis de uma única vez.

Uma outra atividade foi preencher uma tabela de associação de colunas, com o intuito de fazermos as educandas e educandos presentes, pensarem novamente nos termos que haviam sido apresentados.

Associe as colunas

A	Sexismo	()	Teorias ou crenças que definem uma hierarquia entre raças e etnias. Preconceito externo e/ou atitude de hostilidade a indivíduos decorrente de sua raça.
B	Transfobia	()	Desprezo e discriminação sofrida por travestis, transexuais e transgêneros que podem ser desde a ofensa verbal até a agressão física.
C	Misoginia	()	Aversão, ódio e horror em relação aos homossexuais. De um modo geral refere-se a todas as pessoas que assumem a identidade LGBTTT ³⁰ .
D	Machismo	()	Preconceito direcionado as mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres. Aversão a lésbicas (mulheres homossexuais).
E	Racismo	()	Visão do mundo que define certa nação, nacionalidade ou grupo étnico como central, como positivo.
F	Etnocentrismo	()	Tipo de preconceito que tem como base o sexo da pessoa.
G	Homofobia	()	Preconceito baseado no medo ou repúdio persistente das pessoas estranhas ou estrangeiras, de diferentes nacionalidades, classe social, pessoas de cor e religião diferente. Relaciona-se com o racismo.
H	Lesbofobia	()	Ódio, aversão, horror, desprezo em relação ao que vem das mulheres e/ou do feminino.
I	Xenofobia	()	Exagero sentimento de orgulho masculino. Conjunto de atos que nega às mulheres os mesmos direitos concedidos aos homens. É uma expressão de sexismo.

(FONTE: FURLANI, 2011. p. 153)

Gabarito: de cima para baixo – E, B, G, H, F, A, I, C, D.

³⁰ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Com essa atividade precisaram pensar um pouco mais sobre os conceitos. Primeiro preenchiam individualmente e em seguida cada um compartilhava sua resposta para buscarmos entender melhor cada um. Novamente não gerou muito debate.

Para finalizar o encontro foi agradecido a participação de todos e todas, e finalizamos com um coquetel, apesar de poucas pessoas, tínhamos lanche doce, salgado e algo para beber.

Na terceira oficina, como estavam apenas eu, uma colega de faculdade³¹ e quatro estudantes, surgiram menos falas que chamassem a atenção. Porém, na hora da dinâmica final, onde deveriam escrever elogios nas costas de seus colegas, os dois meninos que estavam presentes escolheram canetinhas cor de rosa; eu no momento fiquei curiosa do porquê daquela escolha. Teria sido uma provocação? Ou um momento de liberdade?³² Sabemos que a construção da masculinidade tem chamado muita atenção para pesquisadores e pesquisadoras, é válido problematizar atualmente como meninos vem se constituindo e como podemos mudar o curso dessa educação para homens, para criar uma sociedade mais equânime para homens, mulheres e outros gêneros.

Por ser a última oficina busquei deixar o local mais aconchegante possível, assim como fugir do modelo dos outros seis encontros realizados anteriormente (com slides). Ter apenas quatro estudantes, totalizando seis pessoas para o diálogo, foi mais difícil gerar um debate do que quando se tinha mais de vinte pessoas. Gostaria de agradecer por essas pessoas terem aparecido e participado, o encontro não teria sido possível sem esses/essas. Essa é a prova de que dialogar sobre esses temas nem sempre é fácil, o tabu é gigante, e o costume de não discutir esses assuntos é algo existente. Essa situação me fez querer continuar com projetos nesse sentido, porém sempre é preciso mais tempo e mais paciência para conseguirmos compartilhar.

Penso que, esse seria o encontro que eu mais mudaria, pois foquei no trabalho de conceitos desconhecidos e difíceis de compreender e que demandaria muito tempo para serem apropriados. Pensar algo mais simples e prático para trabalhar a sexualidade, obviamente trará resultados mais positivos. Focar na anatomia dos corpos sem transformar a discussão em algo embaraçoso, e não trazendo apenas o viés biológico, mas começando com ele, provavelmente fluiria melhor.

³¹ Agradeço a Dara, minha colega de faculdade, por me auxiliar nessa oficina.

³²No momento acabei deixando passar, sem problematizar essa questão.

Todos os encontros foram de grande valia. Foi possível proporcionar para aquele espaço escolar discussões que pouco se realizava. Para mim, em específico, foi uma honra levar essas temáticas tão relevantes e necessárias para a escola que foi espaço da minha formação de secundarista.

Finalizo esse capítulo com uma citação da autora Alexandra Kolontai. Ela traz que na nova sociedade, “coletivista por espírito e emoções, caracterizada pela união feliz, por relações fraternais entre os membros da coletividade trabalhadora e criadora, o amor ocupará um lugar de honra, como sentimento capaz de enriquecer a felicidade humana” (KOLONTAI, 2011. p. 130).

Acredito em uma sociedade justa, na qual o amor, respeito e a coletividade persistam. Devemos viver buscando a qualidade da vida humana, e não seguindo a lógica de competição capitalista. Vivemos em tempo de ódio e fascismo. Luto para a classe trabalhadora é verbo! E é lutando e acreditando na educação que vamos mudar o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossa premissa feminista é: eu tenho valor”

-Chimamanda Adichie

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou a análise do projeto de Educação para Sexualidade e Gênero (OMDA), realizado em uma escola pública no interior de Santa Catarina, com estudantes do ensino fundamental e médio. Resgatou o histórico de alguns conceitos importantes para desenvolver e sustentar o projeto, como gênero, corpo, sexualidade, gravidez na adolescência, desigualdade entre os sexos, divisão sexual do trabalho, etc.

Entendemos nesse trabalho, Gênero como sendo uma construção social. Aquilo que diferencia socialmente as pessoas, considerando padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. É um conceito de suma importância para ser trabalhado nas escolas, para a diminuição dos preconceitos e construção de uma sociedade melhor, pautada na igualdade dos sexos, amor e respeito ao próximo.

Trabalhar a Educação para Sexualidade nas escolas, para Oliveira (2017) é falar sobre o corpo, ensinar as crianças e adolescentes saber diferenciar toques abusivos de toques de afetos, ajudar as crianças a desenvolverem sua autoestima, responder as perguntas de acordo com a faixa etária. É importante frisar que a Educação para Sexualidade busca alcançar o conhecimento omnilateral, no qual, consideramos que o ser humano precisa desenvolver uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.

O Projeto durou pouco menos de um ano. Com alternância de um a dois meses cada encontro. Reconheço no projeto algumas limitações, tais como a quantidade de encontros que não foi suficiente para se trabalhar um “despertar” da consciência, e os espaçamentos de tempo de uma oficina para outra, que, segundo minha avaliação, também foi algo prejudicial para um trabalho contínuo.

Passaram pelos encontros 122 educandos e educandas, de diferentes faixas etárias. A repercussão na escola foi positiva, a maioria das/dos educadoras/educadores e a direção reconheceram a necessidade dessas discussões no espaço escolar.

O objetivo deste trabalho era compreender a discussão em torno da Educação para Sexualidade e Gênero no âmbito escolar, por meio do

projeto “O mundo demanda amor: Educação para Sexualidade e Gênero”, realizado na Escola Machado de Assis.

No sentido de responder o problema da pesquisa – Quais foram os avanços e desafios ao se discutir gênero e sexualidade na Unidade Escolar Machado de Assis? – assim como o objetivo “dialogar com adolescentes e jovens do Ensino Médio da U.E Machado de Assis sobre as temáticas de gênero e sexualidade numa perspectiva educativa, preventiva e emancipadora, visando a construção da igualdade e respeito”, elenco algumas questões e impressões, e início destacando os avanços:

O primeiro avanço é ter um projeto desse cunho, em uma escola pública que recebe sujeitos do campo, ter sido aceito com facilidade. Essa foi a primeira conquista da pesquisa: a escola ceder espaço e tempo, oferecendo essa discussão aos educandos/as.

A participação numerosa dos educandos e educandas foi para mim um fator surpreendente. Realmente não esperava que tantos adolescentes aceitassem participar de discussões, consideradas tabus, e que atualmente, com o avanço do conservadorismo, tem sofrido diversos ataques. A quantidade de estudantes interessados revelou a importância da discussão da temática na escola.

Entre os desafios encontrados, destaco o cuidado que a pessoa responsável precisa ter ao abordar determinados assuntos, para não haver interpretações errôneas da situação, evitando gerar problemas com responsáveis, as/os próprias/os estudantes ou com o corpo docente da escola, considerando que esse é um campo de disputa, como citado.

Outra questão a ser considerada, foi a dificuldade de conseguir acertar com as escolas os dias dos encontros, pois esta tem um calendário anual a ser cumprido. No último encontro, que se realizou em um final de semana houve a escassez de participantes. Penso que se o projeto funcionasse no contra turno o mesmo poderia acontecer, pois as pessoas não gostam de vir a escola para atividades não obrigatórias.

Percebi que os meninos/homens têm uma dificuldade maior em expressar opiniões sobre esses assuntos do que as meninas/mulheres, essas se sentem mais à vontade para se pronunciar e colocar suas vivências como exemplos. É possível concluir que isso acontece, exatamente por causa da construção das masculinidades e feminilidades, que foram discutidos no capítulo I deste trabalho.

O machismo é uma coisa que todos/as/es se dão conta durante o decorrer das suas próprias vidas, porém olham para a situação como se não tivesse solução. É relevante trazer aqui que o machismo não é algo prioritário do sexo masculino, e que as mulheres acabam o reproduzindo,

afinal, assim como o racismo, se encontra na estrutura da sociedade. Portanto, acredito, assim como outras companheiras, que é preciso mudar o mundo para mudar a vida das mulheres (e demais seres humanos), e para mudar o mundo é preciso mudar a vida das mulheres.

No início do projeto, não quis separar os educandos homens de mulheres, pois achava que não fazia sentido separar os sexos para se discutir sobre respeito mútuo, sexualidade e demais assuntos abordados. Hoje em dia, avalio que em alguns momentos isso se faz de suma importância, pois vários estudos, e a própria experiência, mostra que as mulheres nem sempre expressam certos sentimentos ou/e algumas violências sofridas em espaços mistos.

Pensando em projetos futuros, creio que um calendário com datas pré-definidas, junto com a escola, seria muito útil, pois diminuiria a possibilidade de imprevistos em relação ao dia dos encontros.

No município de Timbó Grande, assim que eu tiver a oportunidade de realizar algum trabalho, com toda certeza buscarei desenvolver algum projeto com as mães adolescentes, projeto de pesquisa, construir um coletivo de empoderamento e estudo sobre gravidez, lactação e cuidados com as crianças.

Este projeto foi de suma importância e revelou que ações como essa devem se repetir sempre no âmbito da educação. No entanto, não pode ser de forma pontual e com encontros tão espaçados. Mas sim, um trabalho contínuo e interdisciplinar, para poder surtir efeitos a curto, médio e longo prazo, na forma como interagimos e produzirmo-nos socialmente. De qualquer modo, o trabalho revelou a importância do processo de construção de um projeto sobre as temáticas trabalhadas e tentou valorizar este caminho metodológico como a principal aprendizagem para este TCC.

Ponto que as pautas identitárias são importantíssimas para a construção de uma vida melhor, igualitária e justa, porém nada é se não tiver intrinsecamente ligada à luta de classes. Não há maneira de se libertar como mulher, sujeita LGBTQI+, povo negro, indígena, do campo e das florestas se não nos libertamos da opressão e exploração de uma classe sobre a outra.

**“Eu não acredito que tenha existido uma só comunidade em que a alma de algumas mulheres não tenha batido suas asas em sinal de rebeldia”
(DAVIS, 2016. p. 66-64)**

6. REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p.01-14, 2001.

ANGELO, Vitor Amorim de. **Guerra do Contestado**: Conflito alcançou enormes proporções. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/guerra-do-contestado-conflito-alcancou-enormes-proporcoes.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

AMARAL, Alessandra; DOMINGUES, Josiane Vian; SILVA, Méri Rosane Santos da. Escola, juventude e corpos modificados... in: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gênero e sexualidade**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 23-29. Caderno pedagógico - anos finais.

BARCELOS, Nora Ney Santos; JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p.334-345, Não é um mês valido! 2011. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART6_VOL10_N2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo, Difusão europeia de livros, 1967.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 20, n. 2, p.27-55, 25 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130753/mod_resource/content/1/Birolí\(2015\) Genero raca classe.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130753/mod_resource/content/1/Birolí(2015) Genero raca classe.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2018.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas**: contradições, limites e

possibilidades. 2009. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BONI, Valdete. Três décadas do movimento de mulheres camponesas em Santa Catarina. In: BONI, Valdete et al (Org.). **Mulheres Camponesas e Agroecologia**. Curitiba: Crv, 2017. p. 89-110.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 213 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em 24 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CARVALHO, Luciana Carrion; ROBAERT, Samuel; FREITAS, Larissa Martins. **A Educação do Campo no contexto da educação brasileira**: questões históricas, políticas e legais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UFSM, 6. 2015, Santa Maria. Ufsm, 2015. p. 1 - 11. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUESTÕES HISTÓRICAS POLÍTICAS E LEGAIS \(3\).pdf](http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/A%20EDUCAÇÃO%20DO%20CAMPO%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCAÇÃO%20BRASILEIRA%20QUESTÕES%20HISTÓRICAS%20POLÍTICAS%20E%20LEGAIS%20(3).pdf)>. Acesso em: 12 maio 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009).** 2011. Revista Brasileira de Educação V.16 n.46. p. 99-266. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Consustancialidade de gênero, classe e raça no trabalho coletivo/associativo.** 2014. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2014.

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Reflexões sobre o lugar do debate de gênero e raça na educação do campo.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS. 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos. 2017. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498943815_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG_CHERFEM,Carolina.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Diversidade sexual, preconceito e aulas de Ciências: reflexões iniciais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC, 9, 2013, Águas de Lindóia, São Paulo. p. 1 - 8.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. Ciência & Educação (bauru)**, [s.l.], v. 21, n. 4, p.893-910, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0893.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Cortella, Mário Sérgio. **Educação contra Escolarização.** 2014. (9 min.), son. color. Mário Sérgio Cortella. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DAVIS, Angela. **1944- Mulheres, raça e classe**/ Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani, 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 244.

EDUARDA, Maria. **Identidade de gênero**. 2016. Blog TransFormar. Disponível em: <<http://omundoetrans.blogspot.com/2016/06/identidade-de-genero.html>>. Acesso em: 16 out. 2018.

FOUCAULT, Michel. **HISTÓRIA DA SEXUALIDADE I: A VONTADE DE SABER**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 151 p. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2507550/mod_resource/content/4/História da Sexualidade I - A vontade de saber.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2507550/mod_resource/content/4/História%20da%20Sexualidade%20I%20-%20A%20vontade%20de%20saber.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. p. 34-41.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 p, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 16 de novembro de 2016.

GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. (Brasil). **Revisitando a história da educação para a sexualidade.** Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/123456789/1719/1/revisintand_o_sexual_final.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GIRACAMPO: O jornal da Licenciatura em Educação do Campo. Florianópolis, dez. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (ORGs.). **Corpo gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário marxista.** Cadernos Pagu, Campinas, n.22, p. 201-246, 2004.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Timbó Grande. Santa Catarina – SC. 2013. **Histórico cidades.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina>>. Acessado em 07 de maio de 2017.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça - 4ª ed.** - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **PNAD 2014 – breves análises.** Brasília: Ipea, 2016.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** 2010. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

JESUS, Sophia de; NOVO, Arthur Costa. Pessoas Trans na escola. **Revista Papo Sério,** Florianópolis, v. 1, Ed. 1, p.13-14, 2016.

KERGOAT, Daniéle. **Divisão sexual do trabalho e relações sexuais de sexo.** 2004. Disponível em: <https://polignu.org/sites/polignu.org/files/mulheres/data_curta/advisao_sexualdotrabalho_0.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 152 p.

LEITE, Amanda Maurício Pereira. Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). **Módulo 3: educação, escola e violências**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. Pt.1, cap.1.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O CORPO EDUCADO: Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. 2000. Educação&Realidade. p. 59-75. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MAISTRO, V.L A; ARRUDA, S. M. **O contexto escolar como um lugar de construção e de reflexão sobre a sexualidade**. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia- Out, 2009 PUCP. Recuperado em 24 de Outubro de 2016.

MARIANO, Alessandro; PAZ, Thaís Terezinha. Diversidade sexual e de gênero no MST: Primeiros passos na luta pela liberdade sexual. In: NOGUEIRA, Leonardo et al (Org.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 289-313.

MARQUES, Siomara Aparecida. Feminismo(s) e o conceito de gênero: algumas contribuições teóricas para os debates nos movimentos sociais de mulheres camponesas. In: BONI, Valdete et al (Org.). **Mulheres Camponesas e Agroecologia**. Curitiba: Crv, 2017. p. 71-88.

MAROLA, Caroline Andreia Garrido; SANCHES, Carolina Silva Munhoz; CARDOSO, Lucila Moraes. **Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências**. São Paulo. 2011. p. 95 - 118. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a06.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2019.

MELLO, Melina Maria. **“Ideologia de gênero”**: impacto social do conceito da educação na infância. 2016. 99 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (unicamp), Campinas, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/katys/Downloads/MelloMelinaMaria_TCC.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília. 2018. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. In: PENALVO, Cláudia; BERNARDES, Gustavo (Org.). **Tá difícil falar sobre Sexualidade na escola?** Porto Alegre: Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade, 2000. p. 48-51.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana Quadros (Org.). **Gênero na educação**: espaço para diversidade. Florianópolis: Genus, 2004. p. 48-63.

NOGUEIRA, Leonardo et al (Org.). **Hasteemos a bandeira colorida**: Diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 320 p.

OLIVEIRA, Luciana. **Não tenha medo da educação sexual**. 2017. Disponível em: <http://blogdalucianaoliveira.com.br/blog/2017/12/01/nao-tenha-medo-da-educacao-sexual/>. Acesso em: 06 set. 2018.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Gênero e Educação do Campo: a importância do debate e espaços possíveis. **Revista Interatividade**, Andradina, v. 3, n. 2, p.3-20, jun. 2015.

PAULILO, Maria Ignez. **Mulheres Rurais**: Quatro décadas de diálogo. Florianópolis: Ed. da Ufsc, 2016. 383 p.

PEREIRA, Amanda Gonçalves. **Divisão sexual do trabalho: limitação à igualdade de gênero e ao desenvolvimento.** Pernambuco: Universidade Federal Rural de Pernambuco. 12 p.

PEREIRA, Maysa Mathias Alves; ROSENO, Andreia. Reflexões sobre as relações étnico/raciais e diversidade sexual e de gênero. In: NOGUEIRA, Leonardo et al (Org.). **Hasteemos a bandeira colorida: Diversidade sexual e de gênero no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 85-110.

PERICOLO, Camila Sá; BRITTO, Néli Suzana Quadros. **A ciência biologia e a formação de pedagogas – uma conversa sobre corpo, gênero e sexualidade.** 2017. V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA26_ID629_22062017102633.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PIMENTEL, Diego Alejo Vázquez; AYMAR, Iñigo Macías; LAWSON, Max. **Reward Work, Not Wealth: To end the inequality crisis, we must build an economy for ordinary working people, not the rich and powerful.** [s.l.], n. 1, 22 jan. 2018. Oxfam. <http://dx.doi.org/10.21201/2017.1350>. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/2018_recompensam_o_trabalho_nao_a_riqueza_resumo_word_0.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Beriadis & Vertecclria Editores, 2009. p. 116-146. Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais.

QUADRADO, Raquel Pereira; BARROS, Suzana da Conceição de. Corpos, gêneros e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Educação para Sexualidade.** Rio Grande: Editora da Furg, 2014. p. 115-127.

REIS, Neilton dos; PINHO, Raquel. Ensino de biologia e gênero: o que dizem as narrativas não binárias? **Revista da Sbenbio**, N.i., v. 9, n. 1, p.3716-3727, 2016. Disponível em:

<<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2112.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. **A questão de Gênero no ensino de Ciências sob o enfoque sociocultural**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30268/000635501.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade e o discurso biológico. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gênero e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 35-38. Caderno pedagógico - anos finais.

ROSA, Rogério Machado. Diferença, alteridade e educação: o corpo como lugar de acontecimentos. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). **Módulo 3: educação, escola e violências**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. Pt.1, cap.2.

SACHWEH, Maria da Salete. **Contestado: Educação ou atestação**. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo7/425.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. 160p.

SARTORI, Ari José. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana Quadros (Org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004. p. 26-37.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Cortez Editora, 1999. 99 p. Coleção polêmicas do nosso tempo. Disponível em: <<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SCHREINER, Marilei Teresinha. A produção da heteronormatividade na sala de aula. In: SOUSA, Ana Maria Borges de; BARBOSA, Isabella

Benfica. **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 238-242.

SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. New York: Columbia University Press, 1989. 135 p. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan Scott.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Orgs.). **Educação para Sexualidade**. Rio Grande: Editora da Furg, 2014. p. 67-81.

SILVA, Elisângela Lima da et al. Educação Sexual no Ensino de Ciências. **Revista Monografias Ambientais - Remoa**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p.01-09, jul. 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Descolad@s, divertid@s, atrevid@s e diferentes: discutindo representações de gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gênero e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 30-34. Caderno pedagógico - anos finais.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas Diretrizes Curriculares Para O Estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e africana. Lei 10.639/45: A Lei 10.639/03. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.39-52, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/486/468>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. **Corpos, gênero e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. p. 16-22. Caderno pedagógico - anos finais.

STEFANES, Kátia Thaiana. **Educação para Sexualidade - contexto histórico**. Florianópolis, 2016. (4 min.), son., color. Legendado.

Disponível

em:

<<https://omundodemandaamor.blogspot.com.br/search?updated-max=2016-07-31T20:10:00-07:00&max-results=7&start=7&by-date=false>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

VIEIRA, Vanessa Alves et al. **Gênero e diversidade sexual nas escolas:** uma questão de direitos humanos. 2015. Carta: ideias em tempo real. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

7. APÊNDICES

7.1 PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO – OMDA



Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Projeto O mundo demanda amor – Projeto OMDA
E. E. B. Machado de Assis
Orientadora: Carolina Orquiza Chermem
Educanda: Kátilla Thailana Stefanis



PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO

Estudante: Kátilla Thailana Stefanis
Orientadora: Carolina Orquiza Chermem

Florianópolis
Março de 2017.

INTRODUÇÃO

Esse é um projeto criado por uma estudante³³ do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática (EduCampo), com intuito de ser realizado durante os Tempos Comunidades (TC's) do Curso. Objetiva realizar um projeto de ação na Unidade Escolar (U.E) Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande, de uma forma pontual, trabalhando na perspectiva da Educação para sexualidade e Gênero. A proposta direciona-se para os adolescentes e jovens do Ensino Médio, debatendo as temáticas das questões de gênero e sexualidade numa perspectiva educativa, preventiva, emancipadora e crítica tentando contribuir para a construção da igualdade e respeito mútuo.

Na maior parte dos casos as disciplinas de ciências/biologia – que é uma das únicas disciplinas que discutem minimamente sobre organismo³⁴ e reprodução – é possível observar a abordagem em sua parte biológica. Contudo, os jovens e adolescentes têm muitas dúvidas sobre o corpo, sobre orientação sexual, sobre ser mulher e homem na sociedade, além de tantas outras dúvidas que ultrapassam a questão biológica.

Souza (2013, p. 16) ao discorrer como se tem olhado para o ser humano em diferentes unidades de ensino, salienta que “[...] quando falamos no corpo humano, partimos de uma visão biologista para explicar aquilo que acontece com e nele; amparamo-nos em sua fisiologia e anatomia, no seu micro funcionamento e constituição celular e genética”. A autora enfatiza que o corpo é mais que a “pura” biologia, ele também é sociedade. Neste contexto é interessante se perguntar: como ensinar as questões da biologia sem deixar de lado as principais angústias dos jovens em relação ao seu próprio corpo? Como a dinâmica de um pequeno município, interfere nas informações e diálogos que os jovens têm com diferentes personagens sobre a sexualidade?

A ideia desse projeto é trabalhar questões que não são discutidas em sala de aula, mas que são de suma importância para a constituição dos sujeitos que a escola educa e também da sociedade em que essas se encontram.

³³ Kátilla Thaiana Stefanos, 7ª fase do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus de Florianópolis.

³⁴ Usa-se organismo para enfatizar a diferença entre o estudo de corpo e do organismo. Organismo se refere a figura biológica, já quando tratamos de corpo, levamos em consideração todas as suas marcas históricas.

Cabe questionarmos: que sujeitos estamos formando? Que tipo de pensamento constitui essa/e criança/adolescente? O ensino na U.E. pode ter uma perspectiva de discussão de preconceitos sobre a educação para a sexualidade? O que podemos fazer para melhorar a sociedade formando seus educandos/as com menos preconceitos?

Entretanto, para além das questões escolares, a intenção de desenvolver o projeto de Educação para sexualidade e Gênero e Gênero começou por uma vivência pessoal. Assim como vivenciei ao longo de minha adolescência, muitos jovens não encontram um espaço de diálogo com seus familiares sobre a prevenção e educação para a sexualidade, o que muitas vezes também não acontece nas escolas.

Busca-se através desse projeto realizar debates/discussões que abordem os eixos a seguir:

01. Gênero, pois se torna importante que os jovens comecem a questionar sobre o papel do homem e da mulher na sociedade, além de refletir sobre diferentes formas de violência contra as mulheres;

02. Gravidez e prevenção - salienta-se a grande incidência de adolescentes grávidas no município de Timbó Grande e por consequência na U.E Machado de Assis³⁵. Afinal por que isso é tão recorrente? Por que a gravidez é um papel/responsabilidade apenas das mulheres? Como prevenir? Por que prevenir? Como discutir este tema de modo que os homens também sejam responsáveis tanto pela prevenção como pela educação de seus filhos e filhas?

03. Sexualidade - quais as dúvidas desses jovens sobre a sexualidade? Quais os conceitos importantes para debater a partir dessa temática? Como podemos

Esses temas serão discutidos através de:

- Rodas de conversas;
- Grupos focais;
- Atividades dinâmicas;
- Debates sobre os temas;

OBJETIVO

Dialogar com adolescentes e jovens do Ensino Médio da U.E Machado de Assis sobre as temáticas de gênero e sexualidade numa perspectiva educativa, preventiva e emancipadora, visando a construção da igualdade e respeito.

³⁵ Essa afirmação/constatação se deu ao decorrer das inúmeras observações e intervenções realizadas na U.E durante o Curso EduCampo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar grupos para discussões das temáticas propostas;
- Identificar e conhecer os sujeitos presentes nos debates e rodas de conversa;
- Desenvolver debates sobre gênero e sexualidade com os adolescentes da Unidade Escolar (U.E) Machado de Assis;
- Problematicar questões ligadas a gravidez na adolescência e prevenção;
- Trabalhar conceitos como identidade de gênero e orientação sexual;
- Discutir sobre entendimentos conceituais – preconceitos.

JUSTIFICATIVA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“É na relação com os diferentes personagens que cruzam nossa história – mãe, pai, amigos/as, professores/as, irmãos e irmãs, companheiros/as – que nos tornamos quem somos. A isso chamamos de alteridade [...]” (ROSA, 2011. p. 45). E o que essa alteridade tem a ver com Educação para sexualidade e Gênero?

Segundo os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) de fato a escola tem como função realizar o debate em torno destas questões: “[...] trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde” (BRASIL, 1998. p. 25). Nesse sentido, é preocupação das escolas informar o educando/a sobre assuntos que o angustiam e despertam curiosidades sobre a necessidade que se tem de falar sobre suas emoções, dúvidas, conflitos, de discutir assuntos considerados difíceis de serem abordados pelos pais, de quebrar barreiras e tabus sobre a sexualidade, bloqueios que, por vezes, interferem na aprendizagem. (MAISTRO, ARRUDA, 2009).

A escola é um lugar importante para a formação dos sujeitos, espaço no qual passamos bom tempo, o que impacta em nossa construção moral. Schreiner (2011) reforça que muitas vezes a sala de aula é pensada em uma perspectiva heterossexual, separando meninos e meninas em todas as atividades, trabalhos, currículos, disposição das carteiras, etc. Também destaca que “identificar os processos heteronormativos aos quais submetemos nossas crianças e jovens” (SCHREINER, 2011. p. 242), pode ser um dos primeiros passos para estimular uma nova forma de relacionamento com o mundo. Quando a escola (re)produz esses padrões, muitas pessoas são deixadas as margens da sociedade, pelo simples fato de não se encaixarem nessa norma.

Por isso, quando se pensa em trabalhar a Educação para sexualidade e Gênero nas escolas é relevante começar a pesquisar qual é o espaço que as mesmas abrem para essa discussão e de que forma ela acontece.

Souza (2013) descreve que o espaço “cedido” para essas discussões são as aulas de ciências, e de forma higienista, na qual a intenção de se abordar a ‘Educação Sexual³⁶’ se resume na prevenção de DST’s e gravidez na adolescência. A Educação para sexualidade e Gênero não pode biologizar “[...] o conceito de gênero é uma construção que se dá nas relações sociais e seu significado está para além das diferenças biológicas entre os sexos” (SOUZA, 2013. p. 16).

Quando pensamos, lutamos e reafirmamos a necessidade de uma Educação para sexualidade e Gênero queremos ir além dessa educação higienista:

Há um número significativo de trabalhos na perspectiva de subsidiar os educadores quanto à abordagem da educação sexual. Contudo, observa-se que são poucas as escolas que incluem em suas práticas um projeto desta natureza. Quando incluem, baseiam-se em palestras de psicólogos, enfermeiros e/ou médicos e a fixar nos corredores, cartazes informativos sobre campanhas de prevenção de DST/AIDS, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, como se essas ações fossem suficientes para esclarecer as dúvidas e compreender as múltiplas expressões do tema. Sabe-se que falar sobre sexualidade por si só já é um desafio, as resistências são muitas, exigindo de todos os envolvidos revisarem conceitos, superar preconceitos e estereótipos, olhar reflexivamente sobre a própria sexualidade, lidar com tabus, medos vergonhas. (MAISTRO, ARRUDA, 2009. p. 6123).

As crianças e adolescentes estão à mercê da sociedade o do que está imposto a elas, por exemplo, “A mídia pode ser designada como um dos artefatos que influencia crianças e adolescentes a viver experiências de sua sexualidade de forma prematura e precoce” (LEITE, 2011. p. 35). A Educação para sexualidade e Gênero não tem pretensão de ensinar

³⁶ Educação sexual é o ensino sobre a anatomia e psicologia da reprodução humana e demais aspectos do comportamento que se relacionam ao sexo.

adolescentes e crianças a viverem sua sexualidade de forma prematura, mas sim, de vive-la com responsabilidade.

Em contraposição a visão puramente higienista, Amaral, Domingues e Silva (2013, p. 23) argumentam que “O corpo é espaço de expressão e de constituição de identidades [...]. O corpo possui uma história, é constituído de linguagem, fala e exprime seus anseios de uma forma bastante significativa”. Dessa forma, seria importante que as aulas de ciências não se limitassem a trabalhar apenas o organismo³⁷ biológico, esquecendo que o corpo³⁸ também carrega marcas, jeitos, identidades, histórias e é uma representação social. Então, se esse ‘objeto’ é de grande importância e expressa tantas coisas, por que ela é trabalhada nas U.E’s apenas a partir de uma visão unicamente biológica? Porque muitas vezes os educandos não conseguem relacionar essas discussões aos seus próprios corpos? Por que trabalhar o Ser Humano seria apenas uma função da disciplina de ciências se nos constituímos social e politicamente?

De acordo com os PCN’s a abordagem de questões ligadas ao corpo humano na área de ciências naturais

[...] inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). (BRASIL, 1998. p. 27)

Os PCN’s, assim como Souza (2013), destacam que a sexualidade vai além da visão biológica, onde estuda organismo, a reprodução e prevenção; entende-se que a Educação para sexualidade e Gênero deve abordar questões de gênero, desconstruir conceitos heteronormativos e ensinar o respeito acima de tudo.

METODOLOGIA

³⁷ Organismo é quando se trabalha de uma forma biológica, desconsiderando os fatores sociais.

³⁸ Fala-se corpo quando considera o organismo como um artefato biológico e social.

O projeto será divulgado na U.E para os estudantes do Ensino médio através de convite em sala e de cartazes.

Serão realizados 03 encontros ao decorrer do ano de 2017 com os educandos/as interessados em participar do projeto, cada temática tendo um assunto diferente sobre as questões apresentadas acima. Serão encontros de 2 horas de duração, com metodologias diferenciadas, podendo ser dinâmicas, exposições e diálogos, grupos focais, e realização de trabalhos.

Os encontros serão organizados nos temas:

- Primeiro encontro – tema: Relações Sociais de Gênero;
- Segundo encontro – tema: Gravidez e prevenção;
- Terceiro encontro – tema: Sexualidade e entendimentos conceituais – formas de preconceitos;

CRONOGRAMA

MÊS	Março	Abril	Maió	Jun	Jul	Ag	Set	Out	Nov	Dez
Levantamento bibliográfico	X									
Elaboração do anteprojeto	X									
Apresentação do Projeto para a U.E		X								
Organização do roteiro/partes	X	X								
1º encontro: Gênero			X	X						
2º encontro: Gravidez e prevenção							X			
3º encontro: Sexualidade									X	
Apresentação dos resultados										X
Registros			X	X	X	X	X	X	X	X

(Tabela construída pela autora)

A seguir as descrições das atividades de cada encontro com as atividades passo a passo (salienta-se que as atividades podem ser melhoradas/alteradas ao decorrer dos encontros):

✓ **O primeiro (1º) encontro: Gênero**

Organizar a sala em círculo, e apresentar, rapidamente, o projeto e a temática do encontro. E apresentar a caixa de dúvidas e a sua dinâmica.

15 min.

Fazer rápida apresentação do grupo (nome, série, idade, onde mora). **15 min.**

Apresentação de slides. 30min.

Perguntar aos educandos/as: O que vem em nossa cabeça quando pensamos em meninas? E quando pensamos em meninos? Depois das respostas perguntar o por que é assim.

Mostrar imagem de um bebê em preto e branco e perguntar se é menino ou menina e o porquê? Deixar que eles pensem e respondam, discutir...

Aprendemos ser meninos e meninas!

E isso começa na barriga da mãe; quando se descobre o sexo os adultos/as ao redor começam a comprar coisas rosas para as meninas, azul para os meninos, a enfeitar os quartos com diferentes personagens... logo depois vem as brincadeiras da primeira infância, onde as meninas brincam de casinha, boneca e geralmente em espaços fechados; os meninos de carrinho, correr, pular e em espaços abertos; as brincadeiras de meninos dão a eles mais noção espacial.

Definir a eles o que é gênero e o que é sexo.

Expor frases e perguntar se é do sexo ou se é do gênero, esperar que eles respondam e então apresentar a resposta.

E o que então é gênero? Gênero refere-se às limitações e oportunidades que se dão de forma diferente, para homens e mulheres, no interior da unidade de produção, da família, da comunidade e da sociedade;

- Papel da mídia e das instituições;
- Inexistência Histórica das mulheres;
- O machismo não é privilégio dos homens;
- **Educação**
 - Do homem para violência, poder...
 - Da mulher para a espera, cuidado, submissão...
- Quando crescemos sentimos o peso desses papéis sociais e preconceitos:

Trazer as seguintes informações:

No mundo:

- As mulheres executam 67% do trabalho realizado pela humanidade, mas recebem 33% dos valores destinados a salários;

- São proprietárias de 1% dos bens imóveis;
- Dos quase 1,3 milhão de miseráveis do mundo, 70% são mulheres;
- 1,2 milhões de mulheres desempregadas em comparação aos homens.

Apresentar informações sobre as diferenças de homens e mulheres nos espaços, na mídia e em diferentes locais.

Passar vídeo: “Precisamos falar com os homens? Uma jornada pela igualdade de gênero (trailer)”. Discutir com os alunos/as. **10min.**
<https://www.youtube.com/watch?v=ZJ64IPTAMSU>

Fazer roda e falar dos 04 pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste), apresentar que para os indígenas existe mais uma direção, que é o nosso interior (dentro de nós). 20 min.

Música e dança indígena do centro do país

Letra

Bolojô terenã ko terenã Bis

Imbá fun fun bolojô terenã Bis

Significado

Meu corpo está dormindo

Peço que ele acorde

E vou oferecer aos Deuses o fruto do meu trabalho

✓ **O segundo (2º) encontro: Gravidez e prevenção**

Organizar a sala em círculo, apresentar, rapidamente, a temática do encontro. Reforçar novamente sobre a caixa de dúvidas e a sua dinâmica. **5 min.** Fazer rápida apresentação do grupo (nome, série, idade, onde mora). **10 min.**

Dinâmica: Sou pai/mãe e agora?

Vou precisar...

Folhas sulfites, caixa das dúvidas, lápis de cor.

1ª parte: Cada estudante receberá duas folhas A4 –cada folha será dividida em quatro partes. Na qual deve preencher o cabeçalho: Nome e data. 5min.

A folha será dividida em quatro partes, cada folha representará um/a filho/a (gêmeos), um menino e uma menina. Os estudantes devem numerar as folhas e escolher se o primeiro será menino ou menina. Na segunda folha, ficará o sexo biológico oposto ao do primeiro. **5min.**

Os/as estudantes devem seguir os passos:

- g) Pensar nas obrigações que eu tenho que fazer para cuidar das crianças – *Qual a minha obrigação como pai ou mãe para com meu filho e filha?* **10min**
- h) Dar nome as crianças;

- i) Vestir a filha e o filho e alimentar. Desenharão/recortarão roupa para as crianças pequenas; **10min.**
- j) Pensar nos brinquedos para as crianças e os materiais escolares, escrevendo o que comprariam para um e para outro; **5min.**
Seus/suas filhos/filhas cresceram e já podem ajudar vocês em casa:
- k) Quais as tarefas da menina em casa? E as do menino? **5min.**
Cresceram e tornaram-se adultos:
- l) Desenhe o corpo de um menino bonito e saudável, e de uma menina bonita e saudável. **5min.**

Recolher as atividades para devolver para eles e elas no próximo encontro.

Depois dos desenhos concluídos e deles/delas terem terminado a atividade vamos fazer uma roda de conversa onde buscaremos problematizar sobre as questões: De quem é o papel de cuidar dos/as filhos/as, e por que esse papel é desse tal sujeito? De quem é o papel de se prevenir de uma gravidez? Na nossa realidade (casa, escola, sociedade) quem cuida dos/as filhos/as? E se não cuidar? Quais as problemáticas de uma gravidez na adolescência? Quais são os métodos contraceptivos? Debater... **15min.**

2ª parte: Apresentação em slides para falar sobre os métodos contraceptivos: 40min

- Pílula anticoncepcional;
- DIU;
- Injeção contraceptiva;
- Camisinha/preservativo masculina;
- Preservativo/camisinha feminina;
- Diafragma;
- Esponja contraceptiva;
- Adesivo anticoncepcional;
- Anel vaginal;
- Vasectomia;
- Ligadura tubária;
- Implante contraceptivo;
- Pílula do dia seguinte;
- Tabelinha.

A ideia é explicar cada método, qual serve apenas para prevenir a gravidez e quais servem também para prevenir DST's e IST's³⁹, alguns

³⁹ Doenças e Infecções sexualmente transmissíveis.

desses métodos será mostrado a eles e elas, como por exemplo os preservativos masculinos e femininos e o DIU.

Distribuição de preservativos masculinos. 5min

Tarefa em casa: pesquisar sobre Doenças/infecções Sexualmente transmissíveis (DST's e IST's) e montar em uma folha sulfite uma espécie de *folder* sobre a doença/infecção. **5min.**

Finalizar o encontro pedindo que cada pessoa fale uma palavra do que significou o encontro de hoje. **5 min.**

✓ **Terceiro (3º) encontro: Sexualidade, entendimentos conceituais – formas de preconceitos e finalização do projeto**

Esse encontro começara com música, a canção vai tocar enquanto os educandos e educandas chegam e se organizam. Lista de músicas a serem tocadas:

- Maria da Vila Matilde – Elza Soares;
- Elevação Mental – Triz;
- Triste, Louca ou má – Francisco, el hombre;
- Zero – Liniker;
- Respeita as Minas – Kell Smith;
- 100% feminista – Mc Carol e Karol Conká;
- P.U.T.A – Mulamba;
- Brinquedo torto – Pitty;
- Desconstruindo Amélia – Pitty;
- Bixa Preta – Mc Linn da Quebrada;
- Entre outras.

A discussão começará com uma imagem impressa, onde apresentará o conceito simplificado de identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero.



(Fonte: EDUARDA, 2016)

As/os estudantes devem observar a imagem por alguns segundos... virar a imagem de maneira que não a enxerguem mais. A educadora então pergunta a todos/as/es presentes:

- O que vocês entendem sobre identidade de gênero? (Esperar respostas)
- E o que é Orientação sexual para vocês? (Esperar respostas)
- Qual o conceito de Sexo biológico? (Esperar respostas)
- E o que significa expressão de gênero? (Esperar respostas)

Expor a imagem novamente, e começar a conversar sobre os conceitos apresentados na imagem, e sugerir exemplos. Para isso será levado cartões⁴⁰ e distribuídos para que os educandos e educandas leiam em voz alta, por ordem numérica, a cada cartão lido, as pessoas podem colocar algumas opiniões.

Lista dos conceitos que estarão nos cartões:

⁴⁰ Nos cartões estarão definições, por exemplo, de homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, etc.

“**Identidade de Gênero**, se refere ao Gênero que a pessoa se identifica: Mulher, Homem ou travesti”.

“A **orientação sexual** de uma pessoa indica por quais gêneros ela sente-se atraída, seja física, romântica e/ou emocionalmente. Ela pode ser assexual, bissexual, heterossexual, homossexual ou pansexual”.

“**Assexualidade** é uma orientação sexual caracterizada pela indiferença à prática sexual, ou seja, o assexual é um indivíduo que não sente atração sexual por nenhum gênero”.

“**Bissexuais** são as pessoas que se interessam pelos dois gêneros (homens e mulheres), seja física, romântica e/ou emocionalmente”.

“**Heterossexuais** são pessoas que se interessam física, romântica ou/ emocionalmente pelo gênero oposto do seu”.

“**Panssexuais** são as pessoas que se interessam por todos os gêneros, seja física, romântica e/ou emocionalmente”.

“**Homossexuais** são pessoas que se interessam física, romântica ou/ emocionalmente pelo mesmo gênero que o seu (gays, lésbicas)”.

“**Sexo biológico** refere-se ao órgão genital, cromossomos e hormônios”.

“**Expressão de gênero**, ou performance de gênero ou expressão é o conjunto de vestimentas, acessórios, modificações corporais (tatuagens, piercings), maquiagens, estilos de cabelo, depilação ou não, comportamentos (modos de agir, modos de falar) por quais, uma pessoa exterioriza a sua identidade de gênero”.

Depois de discutir esses conceitos, será feita uma atividade para discutir algumas formas de preconceitos.

Atividade: definindo os preconceitos

Vou precisar...

Tabelas impressas.

Distribuir as seguintes tabelas para que os educandos/as respondam

Associe as colunas

A	Sexismo	()	Teorias ou crenças que definem uma hierarquia entre raças e etnias. Preconceito externo e/ou atitude de hostilidade a indivíduos decorrente de sua raça.
B	Transfobia	()	Desprezo e discriminação sofrida por travestis, transexuais e transgêneros que podem ser desde a ofensa verbal até a agressão física.
C	Misoginia	()	Aversão, ódio e horror em relação aos homossexuais. De um modo geral refere-se

			a todas as pessoas que assumem a identidade LGBTTT ⁴¹ .
D	Machismo	()	Preconceito direcionado as mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres. Aversão a lésbicas (mulheres homossexuais).
E	Racismo	()	Visão do mundo que define certa nação, nacionalidade ou grupo étnico como central, como positivo.
F	Etnocentrismo	()	Tipo de preconceito que tem como base o sexo da pessoa.
G	Homofobia	()	Preconceito baseado no medo ou repúdio persistente das pessoas estranhas ou estrangeiras, de diferentes nacionalidades, classe social, pessoas de cor e religião diferente. Relaciona-se com o racismo.
H	Lesbofobia	()	Ódio, aversão, horror, desprezo em relação ao que vem das mulheres e/ou do feminino.
I	Xenofobia	()	Exagero sentimento de orgulho masculino. Conjunto de atos que nega às mulheres os mesmos direitos concedidos aos homens. É uma expressão de sexismo.

(FONTE: FURLANI, 2011. p. 153)

Gabarito: de cima para baixo – E, B, G, H, F, A, I, C, D.

A ideia dessa atividade é poder ver as mais variadas formas de preconceitos existentes, e discutir sobre preconceito e respeito.

Para finalizar o encontro será agradecido a participação de todos e todas, será finalizado com um coquetel, se possível com lembrancinhas entregues aos educandos e educandas.

⁴¹ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

7.2 FOLDERS DE DIVULGAÇÃO DOS ENCONTROS

Primeiro encontro do Projeto o mundo demanda amor – Projeto OMDA

Temática: Relações sociais de gênero

Oitavo ano (8º01; 8º02)

Data: quarta-feira 31/05

Horário: 14h00min às 16h00min

Primeiro ano (1º01; 1º02; 1º03; 1º04)

Data: quarta-feira 31/05

Horário: 08h30min às 11h00min

Segundo ano (2º01; 2º02; 2º03; 2º04)

Data: sexta-feira 02/06

Horário: 08h30min às 11h00min

(FONTE: produzido pela autora)

SEGUNDO ENCONTRO DO PROJETO O MUNDO DEMANDA AMOR – OMDA

TEMÁTICA: *Gravidez e prevenção*

Oitavo e primeiro ano (8º01; 1º01; 1º03; 1º04)

Data: *segunda-feira* 11/09

Horário 08h30min às 11h00min (matutino)

Segundo e terceiro ano (2º01; 2º03; 2º04; 3º01)

Data: *terça-feira* 12/09

Horário 08h30min às 11h00min (matutino)

Oitavo e primeiro e segundo ano (8º02; 1º02; 1º05; 2º02)

Data: *segunda-feira* 11/09

Horário 14h00min às 16h00min (vespertino)

(FONTE: produzido pela autora)

*Projeto O mundo demanda amor: Educação
para Sexualidade e Gênero*

ÚLTIMO ENCONTRO:

- **Sábado** 11/11/2017;
- Horário: **14h00min**;
- Local: **Escola** Machado de Assis;
- Todas as turmas reunidas;
- Tema: Sexualidade;
- **Fechamento do projeto**;

(FONTE: produzido pela autora)

8. ANEXOS

Anexo 1 – MENÇÃO HONROSA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Reitoria

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o trabalho intitulado “UM PROJETO NA ESCOLA: EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE E GÊNERO”, de autoria de **Kátilla Thaianá Stefanos e Carolina Orquiza Chermem**, foi apresentado no **III Seminário de Educação do Campo do IFC**, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Avançado Abelardo Luz, entre os dias 27 e 29 de setembro de 2017, ficando classificado em **1º lugar** na modalidade **Oral**.

Abelardo Luz, 20 de outubro de 2017

Marluse Castro Maciel

Coordenação Geral do III Seminário de Educação do Campo do IFC
Instituto Federal Catarinense

Ivania Marini Pilon

Diretora Geral IFC – Campus Avançado Abelardo Luz
Instituto Federal Catarinense

Prof. Dra. Ivania Marini Pilon
Diretora Geral SAPE 1792280
Instituto Federal Catarinense - IFC
Campus Abelardo Luz
Blumenau, SC - 89.510-000