

EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: a palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores

Jacqueline Cavalcanti Chaves¹
Nina Queiroz Kertzman²

Resumo: A educação em gênero e sexualidade na escola é questão controversa que se desenrola em um campo de disputa que tem se acirrado nos últimos anos. A problemática apresenta uma série de dilemas, tal como o modelo de formação de profissionais. O objetivo deste trabalho é examinar a formação inicial e continuada de professoras e professores a partir da revisão da literatura; da apresentação de um projeto de extensão caracterizado como formação continuada em gênero e sexualidade; e, através do método de interpretação de sentidos, da análise dos relatórios elaborados durante o projeto. A análise desenvolvida aponta para a necessidade de propiciar uma formação que não seja apenas instrumental, centrada em conceitos e informações; rompa com tradicionais cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção; crie espaços de fala e escuta qualificada; promova reflexão crítica a respeito dos saberes, práticas e capacidade de agência das/dos participantes; inclua outras/outros profissionais da escola, além de docentes; discuta temas distintos aos tradicionalmente elencados; e utilize outras metodologias, materiais e linguagens que favoreçam a afetação, o engajamento e o rompimento do já instituído, de padrões automatizados, caracterizados por preconceitos, estereótipos e discriminações.

Palavras-chave: Educação Afetivo-Sexual. Gênero. Sexualidade. Formação de Professores.

GENDER AND SEXUALITY EDUCATION: words, listening and affects in teacher training

Abstract: Gender and sexuality education in schools is a controversial matter developing in a field of increasingly intensifying conflicts over the last few years. The problematic presents a series of dilemmas, such as the model of teacher training. The purpose of this article is to analyze initial and continued teacher training through a scholarship review; through the presentation of a university outreach program of continued teacher education in gender and sexuality; and analysis of the reports prepared during the program, by the interpretation of meanings method. The undertaken analysis indicates the need to foster a training which is not only instrumental, centered on concepts and information; that disrupts the usual divides between objectivity and subjectivity, reason and emotion; that creates spaces of qualified speech and listening; that promotes the participants' critical reflection on knowledge, practices and agency; that includes not only the teaching staff, but also other school workers; that discusses topics not traditionally debated; and that mobilizes other methodologies, materials and languages that favor affectation, engagement, and disruption with the already institutionalized and automated patterns, marked by prejudice, stereotypes and discrimination.

Keywords: Affective-Sexual Education. Gender. Sexuality. Teacher Training.

¹ Graduada (1987) e Mestre (1992) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIPIAC/IP/UFRJ).

² Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Sexualidade e Gênero da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NESEG/IFCS/UFRJ).

EDUCACIÓN EN GÉNERO Y SEXUALIDAD: la palabra, la escucha y el afecto en la formación de profesoras y profesores

Resúmen: La educación en género y sexualidad en la escuela es cuestión controvertida que se despliega en un campo de disputa que se ha exacerbado en los últimos años. El problema presenta dilemas, como el modelo de formación de profesionales. El objetivo de este trabajo es analizar la formación inicial y continuada de docentes, a partir de la revisión de literatura; la presentación de un proyecto de extensión caracterizado como formación continuada en género y sexualidad; y el análisis de los informes elaborados durante el proyecto, a partir del método de interpretación de sentidos. El análisis apunta para la necesidad de proponer una formación que no sea solamente instrumental, centrada en conceptos y informaciones; sino que rompa con escisiones tradicionales entre objetividad y subjetividad, razón y emoción; cree espacios de habla y escucha calificadas; promueva reflexión crítica a respeto de los saberes, prácticas y capacidad de agencia de las/los participantes; incluya otras/otros profesionales de la escuela; discuta temas distintos a los tradicionalmente listados; y utilice otras metodologías, materiales y lenguajes que favorezcan afectación, compromiso, y ruptura del ya instituido, padrones automatizados, caracterizados por prejuicios, estereotipos y discriminaciones.

Palabras clave: Educación Afectivo-Sexual. Género. Sexualidad. Formación de Profesores.

Introdução

A educação afetivo-sexual na escola tem se caracterizado como um campo de disputa no qual são produzidos conhecimentos, teorias, tensões, conflitos e práticas, por um lado, de cerceamento das liberdades individuais e, por outro lado, de resistência à perda de autonomia no exercício da sexualidade. As divergências que abarcam a questão envolvem motivações teóricas, metodológicas, políticas, ideológicas, éticas e morais. Desta forma, dilemas relacionados ao papel da educação em sexualidade na sociedade e, particularmente, à formação de professoras e professores permeiam as discussões sobre o tema. Alguns dos dilemas são: Deve-se educar crianças e jovens sobre sexualidade? A quem pertence o dever de educar crianças e jovens sobre sexualidade? Essa função cabe às escolas ou exclusivamente às famílias? Qual e como deve ser a formação inicial e/ou continuada dos educadores responsáveis pela educação afetivo-sexual de crianças e jovens?

Existem múltiplas perspectivas e abordagens para se trabalhar a educação afetivo-sexual em sala de aula, as quais envolvem diferentes áreas do conhecimento, como Filosofia, Biologia, História, Literatura, Sociologia, Geografia e Língua Portuguesa. O próprio termo “afetivo-sexual” já implica perspectivas contra-hegemônicas em relação ao tema, visto que a questão dos afetos tem ocupado um lugar periférico frente à educação sexual nas escolas.

É no entrecruzamento dos temas do afeto, do gênero e sexualidade e da educação que o presente trabalho se desenvolve, o qual tem como objetivo analisar a formação inicial e continuada de professoras e professores da Educação Básica em gênero e sexualidade. Para levar a cabo este trabalho foi realizada uma revisão da literatura, a apresentação e discussão de um projeto de extensão sobre a temática em tela e a análise dos relatórios produzidos no âmbito do projeto utilizando o método de interpretação de sentidos (GOMES, 2012). O projeto de extensão se caracterizou como uma formação continuada em gênero e sexualidade e foi desenvolvido junto a profissionais de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, ao longo de um ano, utilizando como metodologia o grupo de discussão (CASTRO, 2008).

A formação inicial e continuada de docentes nos temas dos afetos, gêneros e sexualidades tem sido assinalada por diversas pesquisas e análises (CÉSAR, 2009; LOURO, 2010; QUIRINO, ROCHA, 2012; GAVA, VILLELA, 2016; VIEIRA, MATSUKURA, 2017; SOARES, MONTEIRO, 2019) como um problema necessário de ser investigado e debatido. Aponta-se a importância de repensar e transformar as concepções, metodologias e práticas educativas que têm se pautado, principalmente, em um modelo naturalizante, essencialista e biologizante da educação em sexualidade e gênero. Nessa perspectiva, a educação afetivo-sexual, quando ocorre, tem se caracterizado como uma ação normalizadora e estigmatizadora que acaba por invisibilizar, marginalizar e excluir as pessoas que não seguem os padrões cisheteronormativos, os quais continuam a ser hegemônicos na sociedade atual, e, particularmente, no Brasil contemporâneo.

A escolha pelo termo “educação afetivo-sexual” para tratar o tema da educação em gênero e sexualidade na escola e analisar a formação de professoras e professores se deve ao entendimento de que, quando ocorre na escola, esta temática é trabalhada prioritariamente pelo viés biológico, centrado no desenvolvimento do corpo humano e na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Aids e gravidez na adolescência. Alguns trabalhos no âmbito escolar abordam outras questões, tais como a diversidade sexual e de gênero, a homofobia, a transfobia e a iniciação sexual. Entretanto, os relacionamentos amorosos, as subjetividades e, principalmente, a dimensão afetiva no campo do gênero e da sexualidade não têm sido valorizados. No presente trabalho, empregamos o termo “educação afetivo-sexual” em referência às práticas educativas escolares que abarcam questões sobre

os afetos e a sexualidade. Assim, por vezes, utilizamos o termo “educação sexual” para tratar de práticas educativas escolares que não consideram ou não valorizam o tema dos afetos.

De acordo com a Psicanálise, o termo afeto “exprime qualquer estado afetivo, penoso ou agradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral” (LAPLANCHE, PONTALIS, 1983, p. 34). Na psicologia da vida afetiva, os afetos dizem respeito a muitos estados que vão do prazer ao desprazer, e o amor e o ódio são – de forma mais ou menos integrada – entendidos como constitutivos da vida afetiva; afetos básicos que se manifestam como emoções (intensas, transitórias e mutáveis) e se expressam como sentimentos (estado mais atenuado e durável) (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

A partir do trabalho do filósofo holandês Baruch de Espinosa (1632-1677), Sawaia (2009, p. 367) define os afetos não como “estados psicológicos ou construtos linguísticos, mas condição e fundamento do ser e existir, portanto, da ética”. Tecendo um diálogo entre a filosofia de Espinosa, especificamente sua teoria dos afetos, e o trabalho do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Sawaia (2018) ressalta a importância dada pelos autores para a necessária superação das tradicionais e falsas dicotomias entre razão e emoção, mente e corpo, e a compreensão destes conceitos sem separação e sem hierarquização. Para a autora, “o afeto é uma condição corporal e, ao mesmo tempo, a ideia dessa condição” (SAWAIA, 2018, p. 30). Embasada na obra vigotskiana, Sawaia (2018, p. 32) afirma que o afeto muda da zona psíquica para a da experiência, a qual “é sempre uma experiência emocional”. Ainda, analisando o trabalho de Espinosa, Sawaia (2018) explica que:

[...] o afeto tem duas dimensões: a da experiência da afetação (*affection*) e das modificações que meu corpo e minha mente sofrem na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), sendo que dessa flutuação depende a minha força vital de resistência ou a qualidade ética de minha existência. Em outras palavras, afeto é a forma pela qual experimentamos em nosso corpo e mente o efeito das relações que partilhamos com outros corpos, o que para Espinosa significa a transição de um estado de maior ou menor potência de vida para outro, encontros que aumentam ou diminuem nosso *conatus*. (SAWAIA, 2018, p. 30).

A concepção de afeto discutida por Sawaia (2009; 2018) leva a pensar nos afetos (amor, ódio, alegria, tristeza, ira, inveja, ternura, medo, paixão, entre outros), não somente como um estado psicológico, um sentimento ou uma emoção, propriedades da natureza

humana, mas, mais do que isso, ela nos apresenta a possibilidade de os afetos, mais especificamente, dos encontros com outros poderem aumentar ou diminuir nossa potência de vida, nossa condição de pensar, agir e imaginar. Neste sentido, trabalhar os e com os afetos é poder sentir, expressar, nomear, dar sentido àquilo que se sente, e é também refletir e agir sobre o poder dos sujeitos, nos encontros, de afetar e ser afetado, e, com isso, de produzir novos sentidos para a experiência humana, de transformar padrões estabelecidos, práticas instituídas, formas de existência e relações intersubjetivas.

A educação afetivo-sexual no Brasil e a formação de professoras e professores

A educação sexual surge no Brasil como uma questão relevante a partir das décadas de 1920 e 1930. As perspectivas intrínsecas a esse primeiro momento de destaque demonstraram interesse na higiene sexual de crianças e jovens. Consequentemente, profissionais da saúde, intelectuais, professoras e professores buscaram pôr em prática uma educação sexual baseada em pressupostos higienistas e eugênicos (CÉSAR, 2009). Ao longo do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI, o panorama da educação afetivo-sexual no Brasil se transformou a partir de muitos processos sociais e políticos. Segundo César (2009, p. 40), “os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre a escola”. O início da década de 1960 se destacou como produto de uma onda de “renovação pedagógica” através das escolas experimentais (CÉSAR, 2009). Também, nesse período, os avanços do movimento feminista e dos estudos de gênero no Brasil impactaram as discussões sobre a educação afetivo-sexual, introduzindo uma reflexão sobre os papéis sociais atribuídos aos gêneros feminino e masculino na sociedade, e questionando as relações determinadas entre os conceitos de sexo e gênero.

O processo de consolidação de programas de educação afetivo-sexual no Brasil foi interrompido no período da ditadura militar (1964-1985), o qual foi marcado pela ascensão do autoritarismo. A partir do Golpe de 1964, este período estabeleceu uma política condenatória e persecutória contra os chamados “subversivos”, caracterizados pelos militares como indivíduos e organizações sociais e políticas que não se enquadravam no

espectro moral e ideológico do governo. Dentre estes, estavam os movimentos comunistas, feministas e LGBTQIA+. As práticas de repressão e violação dos direitos humanos atingiram esses grupos por meio da perseguição, censura, tortura e assassinatos. Em prol de uma moral que se dizia cristã e de costumes conservadores, trabalhar questões relacionadas à sexualidade, corpo, sexo, gênero ou contracepção foi sendo cada vez menos incentivado e até proibido pelos órgãos e instituições responsáveis pela educação no país.

Demandas crescentes da sociedade civil por direitos negados à população durante a ditadura militar impulsionaram o processo de redemocratização no Brasil. Através de práticas de resistência contra o regime militar autoritário, que representavam muito além da luta armada, as demandas por direitos sociais se estabeleceram. Nesse contexto, debates sobre questões de gênero, sexualidade, raça e classe predominaram entre os movimentos sociais em busca pelo restabelecimento da democracia no país. Somente neste processo de redemocratização, novas configurações pedagógicas direcionadas à educação em gênero e sexualidade voltaram a permear as escolas. Em paralelo, a epidemia de HIV/Aids no mundo demandou uma nova política educacional em relação à sexualidade. O sexo tornou-se um “problema pedagógico” e, como medidas contra a contaminação do vírus HIV, instaurou-se políticas de sexo seguro através da informação (CÉSAR, 2009).

Pautada no paradigma da informação, a educação sexual adquiriu caráter preventivo, associado à prevenção de IST/Aids e de gravidez na adolescência, e o debate em torno da questão foi se limitando ao discurso da saúde. Isto é, os discursos sobre sexualidade se constituíram, nesse cenário, como uma questão – quase que exclusivamente – biológica, e de avaliação e controle de risco. Como consequência, foram sendo reforçadas estratégias de uma educação sexual que impõe dualismos entre o “saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo” (LOURO, 2010, p. 133). Neste contexto, o padrão cis e heteronormativo da sociedade foi se impondo como o modelo a ser ensinado nas escolas. A heteronormatividade implícita às políticas e práticas educativas relacionadas à sexualidade teve como efeitos a pedagogização dos gêneros e sexualidades, a produção de estereótipos de gênero e a discriminação baseada na suposta normalidade da heterossexualidade (GESSER, OLTRAMARI, PANISSON, 2015).

No âmbito das reformas educacionais, para suprir demandas relacionadas às questões sociais relevantes, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que

incorporaram temas transversais. Dentre outros, o documento “Orientação Sexual” (BRASIL, 2000) foi incluído como tema pertinente às escolas a partir de um contexto de sindemia do vírus HIV, em que as próprias famílias reconheceram e pontuaram a importância de uma educação sexual nas escolas. Assim, a educação sexual foi justificada e associada à problemática da saúde pública. Embora a sindemia do vírus HIV tenha sido o principal fator a mobilizar a população e os órgãos responsáveis pela educação no Brasil, em apoio à educação sexual nas escolas, a parte “Orientação Sexual” dos PCNs dialoga com uma proposta de educação afetivo-sexual que considera a sexualidade como elemento inerente aos sujeitos ao longo de toda a sua existência, que reconhece as manifestações da sexualidade nas escolas e que busca trabalhar diferentes dimensões dos sujeitos.

Segundo Vieira e Matsukura (2017), a criação dos PCNs colaborou para que a educação sexual fosse assentada em uma perspectiva de cidadania, voltada para a promoção da autonomia e o reconhecimento dos direitos sexuais das/dos adolescentes e jovens. Apesar desta compreensão mais abrangente da educação em sexualidade, de os PCNs preconizarem a transversalidade e a interdisciplinaridade nas práticas educativas, de acordo com Vieira e Matsukura (2017), ainda há uma distância entre o que é proposto pelas políticas de educação em sexualidade e a maneira como as ações são desenvolvidas na realidade. Para as autoras, as práticas de educação sexual na escola continuam ocorrendo, sobretudo, nas disciplinas de ciências e/ou biologia, com conteúdos vinculados majoritariamente às questões biológicas e preventivas.

De acordo com Altmann (2006), as dificuldades existentes para a implementação do que é proposto pelos PCNs decorrem de diversos fatores, tais como a ausência de formação específica das professoras e dos professores e, muitas vezes, o desinteresse e o medo das/dos docentes de falar sobre o assunto. Em uma pesquisa com professoras e professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública, Quirino e Rocha (2012) ressaltam que a sexualidade é pensada a partir dos seus aspectos biológicos, em um caráter essencialista. Para os autores, “esse conceito pode estar relacionado às vivências pessoais e à formação acadêmica e continuada dos/as professores/as, que, por sua vez, pauta-se, substancialmente, no modelo científico legitimado pela sociedade atual” (QUIRINO, ROCHA, 2012, p. 221), a qual compreende serem as ciências biológicas a área responsável por abordar sexualidade

e sexo, o que acaba por fortalecer a “naturalização desse constructo social” (*Ibidem*).

Gava e Villela (2016) assinalam que nos documentos nacionais e internacionais mais recentes a temática da sexualidade na escola pode garantir informações e “acesso a serviços necessários para o exercício e o usufruto de direitos humanos, em especial dos direitos sexuais e reprodutivos” (*Ibidem*, p. 161). Entretanto, assim como também é destacado por Vieira e Matsukura (2017), as autoras fazem notar a distância que há entre o que é proposto nos documentos normativos e o trabalho realizado. Esta distância se faz visível, por exemplo, na contradição muitas vezes existente entre os ideais democráticos e de direitos presentes nos documentos e a execução de práticas de educação sexual embasadas em preceitos e valores morais de cada uma das educadoras e educadores (GAVA, VILLELA, 2016). Esta contradição aponta para o paradoxo que há entre as demandas direcionadas às professoras e aos professores pelas políticas de educação sexual e as possibilidades de formação e de supervisão do trabalho dadas a elas/eles, além dos materiais e recursos didáticos produzidos e disponibilizados no âmbito da Educação Básica.

Durante os anos 2000, o contato com iniciativas de combate à violência contra a mulher na arena internacional e a compreensão de que a livre orientação sexual e a identidade de gênero são temáticas associadas aos Direitos Humanos (REIS, EGGERT, 2017) influenciaram a elaboração de novas políticas relacionadas à educação afetivo-sexual no Brasil. Em 2004, foi elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos o “Brasil Sem Homofobia – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual”. O programa estabeleceu diretrizes para o Sistema de Ensino a fim de consolidar a não discriminação por orientação sexual às cidadãs e aos cidadãos do país (BRASIL, 2004). Na esfera da Educação, temas como sexualidade, gênero e diversidade tornaram-se, de forma mais recorrente, tópicos de discussão em conferências e marcos para a elaboração de políticas e planos educacionais. Esse foi o caso da Conferência Nacional da Educação de 2010, em que se deliberou novas iniciativas, tal como a de “inserir e implementar na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2010, p. 143 *apud* REIS, EGGERT, 2017, p. 13).

Em paralelo ao desenvolvimento de políticas educacionais atentas às questões que

envolvem a sexualidade, a equanimidade e as relações de gênero nas escolas, às discussões sobre as formações inicial e continuada de professoras e professores e, ainda, em paralelo aos debates sobre a elaboração dos novos planos de educação – Plano Nacional de Educação, planos estaduais e municipais – se desdobraram manifestações contra a educação em gênero e sexualidade nas escolas. O movimento Escola sem Partido (ESP) se tornou um dos atores neste cenário de críticas à educação afetivo-sexual nas escolas. Este movimento que surgiu em 2004 questiona e critica a inclusão do tema da educação em gênero e sexualidade na escola afirmando se tratar de uma “educação moral” que deve ser de responsabilidade exclusiva da família e não da escola. Assim, defendendo a ideia de que a família deve ser a responsável pela formação moral e ética das crianças, e se colocando contra a chamada “ideologia de gênero” nos currículos, o ESP vem interferindo na política educacional brasileira em diferentes frentes. Por exemplo, mais recentemente, segundo Macedo (2017), o movimento entrou no debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoiando a exclusão de “demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade” (*Ibidem*, p. 517), o que atinge as demandas de grupos minoritários que, ainda timidamente, conquistaram algum espaço e direitos no país.

De acordo com Soares e Monteiro (2019), a luta pela igualdade no Brasil tem se dado em um quadro de avanços e recuos nas questões que envolvem sexualidade e gênero. No campo das conquistas, as autoras citam, por exemplo, a obtenção de títulos acadêmicos e postos de trabalho por pessoas transexuais e travestis; “a inserção dessa discussão em livros didáticos, obras literárias e avaliações para ingresso nas universidades” (*Ibidem*, p. 288); e “o protagonismo de mulheres jovens durante o movimento de ocupações nas escolas de todo Brasil, problematizando a participação política e as desigualdades de gênero” (*Ibidem*, p. 288). Por outro lado, tensionando e se opondo a estes avanços, Soares e Monteiro (2019) relacionam retrocessos, tais como:

[...] restrições à abordagem da diversidade sexual e de gênero com os formulários extrajudiciais contra a chamada “ideologia de gênero” nas escolas, a Reforma do Ensino Médio, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Plano Nacional de Educação (PNE), este último que retirou toda e qualquer menção à palavra gênero (SOARES, MONTEIRO, 2019, p. 289).

Para as autoras, a retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC tira a legitimidade do tema sem, contudo, anular a possibilidade de professoras e professores virem a tratar da temática nas salas de aula, posto que as/os estudantes assim podem demandar. Concordamos com as autoras, no entanto, deve-se ter em vista que, neste contexto, o campo de estudos, formação e atuação profissional se tornam mais complexos, caracterizados por tensões e atravessados por disputas políticas, teóricas e culturais. Conforme as próprias autoras assinalam, “inserir o tema [gênero e sexualidade] em sala de aula depende quase que exclusivamente da iniciativa e disposição do/a docente para enfrentar as adversidades” (SOARES, MONTEIRO, 2019, p. 297), o que acaba por levar professoras e professores a se sentirem isolados neste trabalho. Acrescenta-se a isto a fragilidade dos currículos nos cursos de formação de professoras e professores nos temas em tela, bem como a ausência ou insuficiência na abordagem dos temas, na formação continuada.

Segundo Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), o lugar que o tema “sexualidade” ocupa na formação inicial de professoras e professores é insuficiente; as/os docentes responsáveis por tal formação têm pouco conhecimento sobre o assunto; há uma inabilidade das professoras e dos professores para abordar a temática que, quando ocorre, se dá muitas vezes em função da manifestação de interesse das alunas e dos alunos, em uma perspectiva espontaneísta e próxima do senso comum, utilizando como recurso, principalmente, palestras, as quais se configuram como uma metodologia pontual e não continuada. Gesser, Oltramari e Panisson (2015), em uma pesquisa sobre as concepções de sexualidade de docentes que atuam na rede de educação básica de uma capital do sul do Brasil, assinalam o desconhecimento das professoras e dos professores sobre os PCNs e/ou outros documentos oficiais sobre gênero e sexualidade que norteiam a atuação profissional em relação a estes temas na escola. As autoras também enfatizam como poucas professoras e poucos professores tiveram acesso aos temas de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada. Para as autoras, é necessário que os cursos de licenciaturas insiram tais conhecimentos em suas matrizes curriculares e, também, os municípios ofereçam cursos nesta temática, na modalidade de formação continuada.

Soares e Monteiro (2019) chegaram à conclusão semelhante sinalizando que os cursos superiores, sobretudo as licenciaturas, devem incluir em seus currículos a perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero. Ademais, as autoras enfatizam que as/os

profissionais da educação, incluindo gestoras/gestores e pessoal de apoio que lidam com crianças e adolescentes, devem receber formação continuada nos temas em tela. Segundo as autoras (*Ibidem*), todo este trabalho associado às práticas de consolidação das ações dentro das instituições escolares é necessário para a transformação de mentalidades e práticas. Neste sentido, pode-se dizer que tal transformação, ao longo do tempo e de um trabalho continuado, poderia ter como resultado uma sociedade mais amorosa e solidária, menos violenta (em todas as suas dimensões) e caracterizada pela dignidade da pessoa humana, pela igualdade de direitos e oportunidades para todas as cidadãs e todos os cidadãos independentemente de gênero, orientação sexual, raça/etnia, idade, classe socioeconômica, território e credo religioso.

O projeto de extensão e a metodologia

Tendo em vista a relevância da educação afetivo-sexual nas escolas, os estudos e as discussões correntes sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores nos temas afetos, gêneros e sexualidades, elaborou-se um projeto de extensão que foi realizado em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo geral do projeto de extensão foi desenvolver uma ação focada na formação continuada de professoras e professores da educação básica sobre os temas afeto, gênero e sexualidade, nas perspectivas da Psicologia Sócio-Histórica e dos Direitos Humanos, utilizando como metodologia o grupo de discussão (CASTRO, 2008). Esta metodologia permite que as/os componentes do grupo (participantes e coordenadoras) se envolvam no debate, na construção de saberes e na produção de sentidos para as experiências, os sentimentos, os conhecimentos e as ideias colocadas em discussão. Nesta metodologia, há a preocupação com o acolhimento do imprevisível, a escuta do outro, o ato de “se debruçar” sobre os problemas e as questões das/dos participantes de modo a possibilitar compreender o que pode afligir e o que pode melhorar nas situações vividas por elas e eles (CASTRO, 2008). Assim, em última instância, a partir da palavra e da ação coletiva se busca participar da constituição dos sujeitos e do próprio grupo.

A escolha desta metodologia se deu pelo entendimento de que é necessário propiciar às/aos profissionais da educação uma formação que não seja apenas informacional, que não

somente instrumentalize cognitivamente as/os participantes do projeto/trabalho. É preciso desenvolver um trabalho de formação de professoras, professores e demais profissionais da escola que rompa com as tradicionais cisões entre objetividade e subjetividade, razão e emoção. Conforme assinalam Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), o processo de formação de professoras e professores nas questões relacionadas a gênero e sexualidade deve subverter “a racionalidade instrumental que reduz o sujeito professor à dimensão da cognição e opera com a expectativa de que os conhecimentos disponibilizados sejam assimilados por eles e transformados em ações ‘corretas’ às expressões relacionadas à sexualidade na sala de aula” (*Ibidem*, p. 233). Ainda, assinalam as autoras, “outro aspecto importante a ser considerado no trabalho de formação de professores refere-se à construção de espaços de escuta de suas práticas, sua concepção de trabalho e sua inserção na instituição” (GESSER, OLTRAMARI, CORD, NUERNBERG, 2012, p. 234). No projeto de extensão realizado, buscamos pôr em ação uma formação que não é somente instrumental, centrada em conceitos e informações, mas que procurou incluir a dimensão afetiva, trabalhar os e com os afetos. Desta maneira, visou-se, como propõe Sawaia (2009; 2018), fazer com que os encontros com outros pudessem aumentar nossa potência de vida, nossa condição de pensar, agir e imaginar.

Partindo da premissa da necessária problematização da lógica binária expressa, por exemplo, nas dicotomias razão/emoção, normal/patológico (ou anormal ou desviante), homem/mulher e homossexual/heterossexual e da pedagogização dos gêneros e sexualidades (LOURO, 2016), baseadas em uma norma sexista e heteronormativa, o projeto de extensão consistiu na realização de dois grupos de discussão sobre afetos, gêneros e sexualidades, sobretudo, de crianças e jovens, com nove docentes de diferentes disciplinas e uma bibliotecária. No total de quatorze encontros realizados uma vez na semana, seis deles ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2018 e oito, ao longo do segundo semestre do mesmo ano. Cada encontro teve a duração de uma hora e quinze minutos. Todos eles ocorreram na escola parceira do projeto.

No desenvolvimento do trabalho, cada encontro teve uma questão central e uma atividade apresentada pelas coordenadoras da ação, com a finalidade de sensibilizar as/os participantes e de deslanchar o debate. A ação de extensão criou um espaço de fala no qual o grupo era convidado a participar ativamente das discussões e a se implicar no trabalho

proposto, propiciando, então, um encontro que mobilizasse as emoções das/dos participantes e, no processo, levasse ao aumento da potência de vida e de ação, conforme disse uma professora participante na avaliação final do projeto: “Em geral eu não falo muito, por isso estava com receios de entrar no grupo, mas o resultado foi muito bom”. Quando perguntada sobre as influências do projeto para o seu trabalho como docente, respondeu: “Acho que primeiro está sendo um trabalho interno, que depois pode externalizar”.

A fala desta professora expressa a importância dada, nesta proposta de formação continuada, à experiência vivida pelas/pelos participantes, à reflexão pessoal sobre seus valores, crenças, sentimentos, expectativas, preconceitos, discriminações, (des)conhecimentos, práticas sociais e educativas. Na formação de professoras e professores sobre sexualidade, a ênfase dada no projeto àquilo que diz respeito aos saberes e às subjetividades das/dos participantes vai ao encontro do que assinalam Vieira e Matsukura (2017, p. 456) quando afirmam que “a literatura aponta que as compreensões e concepções dos profissionais sobre esse fenômeno afetam diretamente o modo como serão desenvolvidas as práticas de educação sexual”. Na mesma direção defendem Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012, p. 233) ao pontuarem que “a discussão [sobre gênero e sexualidade] se torna fundamental em processos de formação do professor, uma vez que seu papel profissional é constituído em um contexto social e político no qual sua formação influenciará a formação que possibilitará aos outros”. Isto significa que os trabalhos sobre educação afetivo-sexual devem necessariamente ter em vista a análise da formação inicial e continuada das/dos profissionais responsáveis por sua elaboração, realização e avaliação.

Ao longo de todo o projeto de extensão, após cada encontro, foi elaborado um relatório descrevendo tema e atividade proposta, dinâmica e debates suscitados, depoimentos e afetos expressos pelas e pelos participantes através de palavras, gestos e (re)ações. Além da revisão da literatura, na construção do presente artigo, foram utilizados os referidos relatórios, os quais foram analisados através do método de interpretação de sentidos (GOMES, 2012). Seguindo os caminhos para a interpretação propostos por Gomes (2012), foi realizada a leitura compreensiva do material, sua exploração e, como ponto de chegada, a elaboração da síntese interpretativa. Nesta síntese articulou-se o objetivo do estudo, a base teórica adotada e o material dos relatórios.

A palavra, a escuta e o afeto na formação de professoras e professores

Em muitos projetos desenvolvidos no âmbito escolar, quando os temas se referem à sexualidade e/ou gênero, a demanda das escolas se volta para propostas que tratam da prevenção da gravidez na adolescência e das IST/Aids, de casos de homo e transexualidade e de transgêneros. Conforme aponta a pesquisa de Soares e Monteiro (2019), diversas escolas aspiram a um trabalho de orientação sexual voltado para a prevenção das “sexualidades excêntricas” (*Ibidem*, p. 296), o que nos remete à tentativa de muitas escolas de domesticar corpos e mentes nos moldes dos colégios do século XVIII (FOUCAULT, 1988). Em movimento distinto ao deste padrão que ainda tem predominado nas escolas, junto a outro, o do silenciamento, o qual tem se exacerbado com as políticas ultraconservadoras do Brasil na atualidade, desde a primeira conversa de apresentação do projeto de extensão, a Direção da escola parceira se mostrou progressista em suas intenções e ações. Neste sentido, por exemplo, narrou o caso de um aluno que desejava usar na escola o uniforme feminino e assim foi consentido, e o debate, então em curso, sobre a não separação dos banheiros da escola entre feminino e masculino.

A abertura e a parceria da escola onde o trabalho foi desenvolvido devem ser ressaltadas, sobretudo, por terem ocorrido em um período político nacional de censura e limitação de debates, ensino e projetos sobre gênero e sexualidade. O ano de realização do projeto de extensão (2018) foi significativo para o recrudescimento do conservadorismo no Brasil. As eleições foram palco de candidaturas que se elegeram por meio de discursos racistas, machistas e homofóbicos que potencializaram ainda mais as políticas e o pensamento ultraconservador no país. Segundo assinalam César e Duarte (2017), nos últimos anos, grupos religiosos fundamentalistas, junto a outros grupos organizados politicamente em partidos políticos, membros de assembleias legislativas brasileiras, têm promovido “um conjunto de ações que, de forma crescente, vem cerceando as escolas, a produção científica de pesquisadores/as e grupos de pesquisa, assim como os movimentos sociais e ações artísticas e políticas” (*Ibidem*, p. 143). Deste modo, organizar, promover e desenvolver um projeto de formação de professoras e professores em gênero e sexualidade na escola se caracterizou como um desafio e uma ação de resistência a estas forças políticas e sociais, o que foi assumido pela Direção da escola e também pelas/pelos participantes.

Conforme supracitado, as/os participantes do projeto foram, além de uma bibliotecária, nove docentes de diferentes disciplinas, tais como: Matemática, Biologia, Química, História e Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos em Educação Infantil. A composição do grupo confronta o que a literatura tem apontado, ou seja, que a educação afetivo-sexual é responsabilidade, predominantemente, da área de ciências, promovida nas aulas de Ciências e Biologia (VIEIRA, MATSUKURA, 2017). A presença de professoras e professores de outras áreas do conhecimento produziu uma autorreflexão e uma troca coletiva que engendrou outras possibilidades de trabalho para as/os participantes. Isso aconteceu, por exemplo, quando uma das professoras de Matemática disse que a Matemática é um campo difícil de trabalhar os temas afetos, gêneros e sexualidades, que “às vezes eu sinto um pouco de inveja dos professores das Humanas. Porque é mais fácil para eles trabalharem esse tipo de coisa. Eu, com a Matemática, não consigo”. Na sequência, a professora de Biologia lhe disse que ela poderia trabalhar com os alunos questões relacionadas às mulheres e a ciência, por exemplo, debater como “as mulheres são menos incentivadas a seguir o caminho das ciências exatas”.

Além da diversidade de olhares, saberes e vivências propiciadas pela participação de docentes de diferentes disciplinas, o que contribui para quebrar a hegemonia da área das ciências/biologia na educação afetivo-sexual, foi a presença de outra profissional da escola – a bibliotecária – que trouxe ao grupo posicionamento distinto daquele comum às professoras e aos professores. Isso ocorreu tanto no que se refere às questões relacionadas à importância da Biblioteca para a escola, quanto à experiência singular que a bibliotecária tem com as/os estudantes. Segundo ela, “meu contato com os estudantes é diferente, por ser na Biblioteca e não em sala de aula. Meu contato acontece porque os alunos buscam, se interessam, querem conversar”. A singularidade do seu lugar em comparação com o das/dos docentes também se fez presente quando ela, em um debate sobre temas que não são trabalhados na escola, mas deveriam ser, enfatizou a limitação existente nas escolas para se trabalhar através das artes. Segundo ela, “o foco é sempre muito científico e quando as atividades entram no campo artístico sempre é limitado a filmes, excluindo outras possibilidades”.

De acordo com Soares e Monteiro (2019), a inclusão de outras/outros

servidoras/servidores da instituição escolar em cursos ou ações de formação sobre gênero e sexualidade possibilita a integração e a permanência da discussão na escola. Entendemos que assim o trabalho de educação em gênero e sexualidade deixa de ser restrito ao escopo das/dos docentes e ganha capilaridade entre todas/todos os que trabalham e circulam pelo espaço escolar, além de oportunizar a criação de outras metodologias, recursos e práticas educativas. Essa perspectiva de atuação é condizente com a compreensão de que o exercício da sexualidade, ou seja, os modos como os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais, assim como a construção das identidades de gênero e sexual não é algo que se aprende didaticamente na sala de aula. Conforme escreve Louro (2010):

Essa presença da sexualidade [nas escolas] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 2010, p. 81).

Partir desta compreensão nos leva a questionar, dentre outros aspectos, o que e como trabalhar com as/os profissionais da escola em uma proposta de formação continuada acerca dos afetos, gêneros e sexualidades. Diante desta problematização, na elaboração do projeto de extensão houve grande preocupação com a escolha dos temas específicos a serem trabalhados, os materiais possíveis de serem utilizados para iniciar a discussão e as experiências (de afetação, como ato criativo) que se pretendia promover, entendendo, como assinala Sawaia (2018, p. 32) ao se referir ao trabalho do psicólogo russo Lev Vigotski, que o sujeito pode agir como um “agente da transformação social, não por causa da razão, mas da sua capacidade de afetar e ser afetado e de imaginar e criar”. Tendo como objetivo desenvolver uma formação continuada em gênero e sexualidade que não fosse apenas informacional e que avançasse nas questões estudadas e debatidas, a escolha dos temas para os encontros foi pautada pelo interesse em ir além daqueles relacionados ao desenvolvimento do corpo humano, à relação sexual em si, aos métodos contraceptivos, ao aborto, à prevenção de infecções e doenças sexualmente transmissíveis e à homo e bissexualidade.

Reconhecemos a importância destes temas e a necessidade de trabalhá-los na escola, porém o objetivo era dar destaque a outras discussões e problemas do campo temático, os quais,

em grande parte das vezes, são menos trabalhados na formação inicial e continuada das/dos profissionais e nas práticas educativas escolares. A escolha dos temas específicos pretendeu lançar luz sobre, por exemplo, questões cotidianas vividas pelas/pelos participantes enquanto mulheres, homens, sujeitos (re)produtores de cultura. Em vários momentos, de diferentes encontros, um desconforto, mal-estar, não-saber se impôs não somente como percepção e sentimento negativo que produz paralisação, mas, indo além, como possibilidade de problematizar e refletir coletivamente sobre outros modos de compreender os saberes, os acontecimentos, as histórias de vida, as práticas sociais, os encontros e seus afetos.

Esse exercício pôde ser feito, por exemplo, em uma atividade na qual as/os participantes deveriam escrever (acerca da temática mídia, sexualidade, mulher) primeiro, quais notícias elas/eles têm visto nas mídias e, depois, quais acontecimentos (notícias) elas/eles gostariam de ver nas mídias. Na primeira situação, uma das respostas foi: “A cena política é o momento do país. Vejo as feministas sofrendo ataques violentos por partes dos grupos de apoio a um candidato”. Sobre os acontecimentos que gostariam de ver, uma das respostas foi: “Diminuição do feminicídio e do tráfico/exploração sexual de mulheres. Mulheres cis e trans, hetero ou lésbicas, lutando unidas por direitos sociais. Licença-paternidade aumentada e valorizada”. Outra resposta dizia: “Que não tivéssemos tendo que escolher entre o fascismo e a democracia. Que houvesse o respeito entre as pessoas e a violência não fosse uma realidade. Que a mulher e todas as pessoas fossem respeitadas pelas suas escolhas”. Assim, entendemos que uma resposta possível para a pergunta que pôde ser feita sobre o que fazer com o desconforto e o não-saber que surgiram em alguns encontros é: “imaginar”. Imaginar e criar outras formas de nos relacionarmos conosco e com o outro que é diferente de mim, outros modos de existência nos quais não haja espaço – ou, ao menos, que haja, cada vez mais, menor espaço – para as injustiças sociais, as desigualdades de gênero, raça, orientação sexual, etnia, idade, religião, nacionalidade ou qualquer outro marcador da diferença.

Na escolha sobre o tema específico para cada encontro, cientes de que não era possível tratar de todos os pontos concernentes à temática, deu-se prioridade a questões relacionadas às mulheres, às diversas formas de violência sofridas por elas, às políticas de gênero e sexualidade brasileiras atuais, às experiências individuais, coletivas e educativas

das/dos participantes e seus afetos (na forma de sentimentos e emoções sofridas pelo próprio corpo e mente). Deste modo, na sequência, os pontos centrais do projeto debatidos e trabalhados nos encontros foram: temas que precisam ser falados/trabalhados na escola; noções de amor, sexo e sexualidade; narração de experiências e/ou dificuldades no campo das relações afetivas, sexuais e/ou de gênero de estudantes, docentes e demais profissionais da escola vivenciadas ou conhecidas pelas/pelos participantes; movimento Escola Sem Partido; pedofilia; escolha de tema e elaboração de atividade a ser desenvolvida no/pelo grupo; definição de temas e metodologias para trabalhar na escola acerca das áreas temáticas desenvolvidas na presente ação extensionista, e elaboração de proposta de atividade para ser realizada com os estudantes da escola; equidade de gênero como direito humano e a violência obstétrica (casos de episiotomia não necessária e/ou não consentida); violências de gênero e sexual (estupro e feminicídio); tema aberto (à escolha das/dos participantes); mídia, sexualidade, mulher; assédio sexual na escola; *bullying*, sofrimento psíquico e evasão escolar; e elaboração de atividade educativa sobre a temática possível de ser implementada pelas/pelos participantes junto às/aos estudantes da escola.

Em alguns encontros, o tema previamente definido no projeto foi alterado tendo em vista as discussões em curso no grupo e o contexto político e social da ocasião. Cabe assinalar aqui que o trabalho se desenvolveu no ano da eleição presidencial de 2018, a qual expôs uma série de oposições, contradições, tensões políticas, sociais e culturais brasileiras e deu destaque a chamada “pauta de costumes” com a falácia da “ideologia de gênero”. Nesse contexto, em muitos momentos, ao longo do ano, os encontros se configuraram como um espaço de expressão de temor, angústia, raiva, indignação, tristeza e, também, de solidariedade, esperança e resistência às forças políticas e sociais ultraconservadoras que se manifestavam de modo virulento no cenário brasileiro.

A especificidade dos temas escolhidos para o trabalho foi assinalada pelas/pelos participantes, como expressa a fala deste professor: “O projeto certamente me ajudou a pensar sobre questões da escola, e a pensar assuntos que antes eu não havia pensado. Todos os assuntos foram difíceis, pauleira. Não houve assunto fácil de ser debatido”. O entendimento de dificuldade e o sentimento de mal-estar ou desconforto com relação a algumas questões abordadas podem ser verificados em outras falas de participantes, como por exemplo: [um professor fala para uma professora que chega atrasada ao encontro] “Hoje

o tema [pedofilia] está pesado, mais do que todos os outros dias”; [ao ver uma das coordenadoras do projeto com um saquinho com papéis dobrados dentro] sorrindo, uma professora diz: “Ai meu deus, que medo desses papeizinhos!” [os “papeizinhos” têm frases ou pequenos parágrafos sobre o tema proposto para o encontro, os quais são retirados e lidos pelas/pelos participantes no início da dinâmica].

De acordo com Fernandes (2018), se, por um lado, os afetos podem potencializar as ações individuais e coletivas, por outro, podem bloqueá-las. No desenvolvimento do projeto, o acolhimento e o espaço de fala e escuta qualificadas abertos às/aos participantes possibilitaram que a potência de vida predominasse nos encontros. Assim, disse uma professora na avaliação final do trabalho: “Muitas vezes os assuntos discutidos eram muito difíceis. De toda forma, os encontros, e trabalhar temas difíceis foi muito importante para mim. Eu refletia bastante ao longo da semana sobre os encontros”. A professora segue falando: “O horário [dos encontros] era bem complicado. Meu marido até brincava em tom desconfiado perguntando o que eu fazia às sextas à noite [o horário de início dos encontros era sexta-feira às 18h]. Às vezes era difícil vir para o grupo, sexta-feira, depois de toda semana de trabalho, mas foi bom!”.

A potência de vida, a capacidade de imaginar e criar a partir da experiência da afetação (SAWAIA, 2018) foi produzida, por exemplo, por duas professoras no encontro cujo ponto era a definição de tema e metodologia para trabalhar na escola sobre afetos, gêneros e sexualidades. As professoras escolheram como temática a pedofilia [tema de um dos encontros anterior a este] e o assédio moral e sexual. Na explicação sobre os motivos para tal escolha, as professoras apontaram a necessidade de identificar o assédio, de refletir sobre a relação estabelecida entre a criança/aluna (ou aluno) e o(a) adulto/professor (ou professora). Ainda destacaram a corrente “preservação da omissão institucional”, ou seja, do silenciamento que gira em torno do problema. A justificativa dada pelas professoras para a escolha da temática corrobora o que Castro, Abramovay e Silva (2004) identificaram em sua pesquisa quando analisaram as violências sexuais sofridas por crianças e jovens. Segundo as autoras, “mas não necessariamente os adultos de referência, como os professores, colaboram na denúncia dos agressores e, muitas vezes, a escola se omite, considerando que o tema é privado e não do seu âmbito” (*Ibidem*, p. 276). Compreendendo que é necessário tirar da sombra e do silêncio estas

questões, para a proposta elaborada, as professoras sugeriram utilizar filmes, músicas, literatura, teatro e a exposição *Queermuseu* [em cartaz à época]. A partir desta atividade, estas professoras puderam olhar para e se apropriar de um dos temas considerados mais “difíceis” pelas/pelos participantes, e criar alternativas para uma prática educativa que lança luz sobre tema pouco abordado nos cursos de formação inicial e continuada de professoras e professores, e não priorizado nos trabalhos realizados na/pela escola.

Da mesma maneira que a escolha dos temas específicos para cada encontro foi objeto de grande preocupação na elaboração do projeto, também o foi a seleção de materiais e dinâmicas possíveis de serem utilizadas e de deslancharem a reflexão e discussão entre as/os participantes. Assim foram selecionados elementos intermediários, relacionados ao campo temático, tais como: música; notícias atuais publicadas e veiculadas em jornais e em outras mídias; conteúdos de mídias sociais, organizações da sociedade civil e revistas disponíveis na internet; falas/depoimentos e dados estatísticos extraídos de pesquisas acadêmicas, institutos nacionais de pesquisa e órgãos governamentais; e relatos de experiências das/dos próprias/próprios participantes. A utilização destes materiais e linguagens – atuais, cotidianos, e relacionados à realidade das/dos participantes – favoreceu a afetação e o engajamento do grupo. As dinâmicas empreendidas se aproximaram das novas abordagens assinaladas por Britzman (2016), como o uso de testemunhos, do teatro e de discussões do tipo mesa-redonda.

Por exemplo, o recurso do teatro foi aplicado no encontro que abordou a pedofilia. A dinâmica começava com a leitura individual e silenciosa de um texto editado para diminuir a extensão, cujo título era “Você tem 16 anos. É um Pedófilo e Não Quer Machucar Ninguém. E Agora, o Que Você Faz?” (MALONE, 2014). Após a leitura, por sorteio, as/os participantes foram divididas/divididos em três grupos: um grupo representaria o jovem pedófilo (Adam); outro, representaria pessoas acusadoras e críticas ao jovem; e um terceiro grupo seria representado por ouvintes, os quais escutariam as narrativas e os argumentos do jovem pedófilo e das pessoas acusadoras do jovem, assim como o debate entre elas/eles. Na sequência, foi dado um tempo para, separadamente, os grupos discutirem suas ideias e argumentos assim como para expressarem seus sentimentos provocados pelo texto. Depois disso se abriu uma grande roda na qual o grupo que representava o jovem e o que representava as/os acusadores encenavam seu/sua “personagem”. Enquanto isso, o grupo de ouvintes assistia a cena para, por fim, sugerir o que

deveria ser feito em uma situação como a descrita.

Apesar de o tema ter sido considerado bastante difícil pelas/pelos participantes e de todas/todos terem se mostrado incomodadas/incomodados com o relato do jovem no texto, o tema e a dinâmica propiciaram um amplo debate que levou as/os participantes a diferentes reflexões. Por exemplo, na avaliação final do projeto, uma professora disse [sobre temas difíceis de pensar e trabalhar no projeto, tal qual o da pedofilia]: “Eu não queria mais pensar naquilo. Quando você mandou o texto [na íntegra] no WhatsApp, eu nem quis ler e apaguei logo do celular para me distanciar daquilo”. No dia do encontro, uma das professoras que representava o grupo de “ouvintes” falou que inicialmente estava preocupada com a problemática das crianças vítimas e as possíveis vítimas de um pedófilo, no entanto, segue ela, “à medida que eu ouvia o debate entre Adam e os críticos, fui me percebendo empática a Adam, pensando em seu sofrimento...”. Na sequência, outra professora afirma: “Imagina a solidão que ele deve sentir...”.

O desconforto sentido pelas/pelos participantes diante da história fez com que elas/eles, através do teatro, procurassem se colocar no lugar do outro, por mais que – para as/os que representaram Adam – isso tenha exigido delas/deles grande esforço mental e afetivo. Entretanto este exercício criou um espaço no qual mais um tema que, grande parte das vezes, é deixado de lado nos cursos de formação de professoras e professores, fosse discutido, de modo a possibilitar o surgimento do contraditório, das controvérsias e do conflito com suas próprias convicções. Isto não significa que alguém no grupo tenha saído do encontro “a favor” da pedofilia ou defendendo-a, porém, outro olhar para a história do jovem Adam foi possível de ser produzida no coletivo, ainda que em meio ao conflito, às críticas e ao mal-estar. Conforme discutido no/pelo grupo, o problema posto é, na posição de professora/professor de um aluno pedófilo, o que fazer? Como compreender e proceder nesta situação? Ainda que isto não seja corriqueiro na escola, é necessário refletir sobre a questão e, para que isso aconteça, é preciso que o espaço para o debate ocorra.

Falar sobre afetos, gêneros e sexualidades na escola, formar professoras e professores nesta área, nos faz pensar sobre o que afirma Louro (2016, p. 32) acerca da “nossa apropriação e nosso uso de uma linguagem da sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem

deve ser silenciado”. Deixemos que a palavra e os afetos circulem para que possamos refletir criticamente sobre eles e imaginar/criar novas práticas que rompam com o já instituído, com os padrões automatizados e caracterizados por preconceitos, estereótipos e discriminações.

Considerações finais

Nestas palavras finais, entendemos ser necessário assinalar o importante papel que a escola ocupa na educação afetivo-sexual de crianças e jovens e enfatizar a formação de professoras e professores em gênero e sexualidade como parte fundamental deste processo. A multiplicidade de fatores que influem na relação entre a educação e os temas do afeto, gênero e sexualidade proporcionam diferentes possibilidades de lidar com a questão na escola. As disputas políticas acerca do tema e o crescimento de movimentos fundamentalistas e conservadores, por exemplo, potencializam as tentativas de intervir e censurar os debates sobre gênero e sexualidade na escola. Por outro lado, apesar do surgimento de documentos nacionais e internacionais que afirmam a necessidade de uma educação em sexualidade que esteja de acordo com os princípios dos direitos humanos (GAVA, VILLELA, 2016), a abordagem que ainda predomina nas escolas possui caráter informativo e preventivo, voltada às questões biológicas e de desenvolvimento do corpo humano, desconsiderando, sobretudo, o universo dos afetos.

Nesse sentido, a carência de formação de professoras e professores na temática evidencia as disparidades existentes entre as formas de se trabalhar a educação afetivo-sexual nas escolas. Embora documentos nacionais e internacionais e políticas educacionais, tais como os PCNs, apontem para uma nova perspectiva de educação afetivo-sexual, que atravessa múltiplos campos do saber e se propõem a discutir temáticas para além da tríade informação, prevenção e desenvolvimento, muitas e muitos profissionais da educação se constituíram como sujeitos e vivenciaram as suas formações imersos em um contexto atravessado pela cis e heteronormatividade e por valores morais e religiosos que desconsideram a diversidade sexual e as questões de gênero (GESSER, OLTRAMARI, CORD, NUERNBERG, 2012). Assim, a formação inicial e continuada de professoras e professores em gênero e sexualidade é necessária para uma educação afetivo-sexual que proporcione espaços de diálogo, reflexão e imaginação entre estudantes e profissionais da educação no âmbito escolar, que contemple as diversidades e

particularidades dos sujeitos, que garanta o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos dos indivíduos, que considere os princípios dos direitos humanos e que trabalhe as emoções e os sentimentos de crianças e jovens.

Frente ao debate sobre a responsabilidade das escolas para com a educação em gênero e sexualidade e a formação de professoras e professores, é comum a dúvida de como inserir e/ou “aplicar” uma educação afetivo-sexual para crianças e jovens. Essa dúvida, porém, antecipa uma noção de formação de professoras e professores em gênero e sexualidade normativa e informativa, centrada na existência de conhecimentos concretos e “corretos” sobre o tema. Em oposição a este modelo, o projeto de extensão aqui discutido proporcionou uma formação continuada de professoras e professores em afeto, gênero e sexualidade que, a todo tempo, provocou as/os participantes a se questionarem sobre este amplo saber que abrange a educação afetivo-sexual. Buscou criar um espaço-tempo de fala e escuta no qual os sujeitos pudessem afetar e ser afetados, e, nestes encontros, aumentar a potência de vida e produzir outros sentidos para as experiências humanas. Deste modo, nos afastamos de perspectivas dicotômicas que categorizam os saberes e práticas entre o certo/errado, normal/anormal, moral/imoral, razão/emoção e compreendemos a formação de professoras e professores como espaços de expressão, reflexão, fala, escuta e imaginação através da participação ativa das professoras e dos professores.

Referências

ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. **Linhas**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias** – Uma introdução ao Estudo de Psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; pluralidade cultural orientação sexual. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. v. 10.

BRITZMAN, Déborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-111.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro: NAU / FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade**. 2. ed. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

FERNANDES, Kelly Cristina. A produção de novas práticas políticas na escola: teatro social dos afetos. *In*: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & Comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 297-315.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n. 24, p. 157-171, dec. 2016.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul./dez. 2012.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MALONE, Luke. Você tem 16 anos. É um Pedófilo e Não Quer Machucar Ninguém. E Agora, o Que Você Faz? **Medium Brasil**. 2014. Disponível em: <https://medium.com/brasil/voce-tem-16-anos-voce-e-um-pedofilo-voce-nao-quer-machucar-ninguem-e-agora-o-que-voce-faz-6d07d98042fb>. Acesso em: 22 jun. 2018.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

SAWAIA, Bader B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, Bader B. Prólogo. *In*: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & Comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 29-36.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474, abr./jun. 2017.

Submissão em: 17-06-2021

Aceito em: 20-09-2021