

Projeto de Extensão:
Gênero e Sexualidades nas Escolas

Coordenação: Anna Marina Barbará Pinheiro- IFCS

Sub-coordenação: Sérgio Luiz Baptista- FE

2016

1-Justificativa:

De acordo com a Orientação Técnica Internacional da UNESCO poucos jovens recebem uma orientação adequada para sua vida sexual. Isso os torna potencialmente vulneráveis a coação, abuso e diversas formas de exploração, gravidez não desejada e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), inclusive o HIV. No limiar da idade adulta, muitos recebem mensagens conflitantes e confusas acerca dos marcadores de gênero e sexualidade; frequentemente, tal fato é exacerbado pelo constrangimento, silenciamento e desaprovação com que adultos próximos, inclusive pais e professores, se manifestam em relação a temas de conteúdo sexual.

Ainda conforme tal documento, 60% das pessoas entre 15 e 24 anos não é capaz de identificar adequadamente os modos de prevenir a transmissão do HIV (ONUSIDA, 2008). Nesse contexto um número crescente de países adotou ou está ampliando a escala de programas de educação em sexualidade. Tais esforços reconhecem que todos os jovens precisam de educação em sexualidade.

Uma educação em sexualidade efetiva pode transmitir aos jovens informações adequadas para a idade, culturalmente relevantes e cientificamente corretas. Constituindo-se em parte fundamental da prevenção, mas também do tratamento, assistência e apoio a pessoas que vivem com o HIV, ela também é crucial para que um país alcance as metas de acesso universal à saúde reprodutiva já preconizadas, inclusive, em manuais internacionais.

Estudos demonstram que programas efetivos de educação em sexualidade podem reduzir informações errôneas; ampliar conhecimentos corretos; esclarecer e reforçar valores e atitudes positivas; aumentar habilidades de tomar decisões informadas e de agir conforme as mesmas e melhorar a comunicação com os pais ou outros adultos de confiança.

A pesquisa acadêmica também verificou como equivocada a ideia de que projetos de educação em sexualidade com adolescentes e jovens estimulariam sua iniciação sexual precoce e o comportamento sexual promíscuo. Kirby e Coyle (1997 Apud: ALLEN, 2011) indicam que os programas efetivos não encorajaram a atividade sexual, ajudaram a postergar a idade da primeira relação sexual, e puderam ensinar

práticas responsáveis de sexo seguro. Isto é, tais programas não causam danos, como muitos adultos temem. (WELLINGS et alli., 2006). Embora tais estudos tenham sido realizados em países do Norte, “nenhuma pesquisa parece contradizer a relevância desses achados em qualquer outro contexto”. (Campos, Araújo & Arruda Apud: PAIVA, 2013).

Garantir a saúde sexual e reprodutiva dos jovens também faz sentido do ponto de vista econômico e social: a infecção pelo HIV, outras ISTs, a gravidez não desejada e o aborto não seguro são um ônus substancial sobre famílias e comunidades, sobretudo as mais vulneráveis socioeconomicamente, e sobre recursos públicos escassos, mas esses ônus podem ser evitados e reduzidos.

Nesta perspectiva, a promoção de saúde sexual e reprodutiva dos jovens, que inclui propiciar educação em sexualidade nas escolas, torna-se uma importante estratégia para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMS), sobretudo, o ODM3 (promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres), o ODM5 (reduzir a mortalidade materna e ter acesso universal à saúde reprodutiva) e o ODM6 (combater o HIV e a AIDS)

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002) as últimas quatro décadas foram marcadas por mudanças profundas nas formas pelas quais os seres humanos compreendem e vivem suas sexualidades em todo o mundo. A epidemia global de HIV teve importante papel nesta mudança, apontando para o fato de que a abordagem ao HIV - em grande parte, com raríssimas exceções, majoritariamente por transmissão sexual – requer uma melhor compreensão acerca da estrutura e das dinâmicas das relações de gênero e das sexualidades nas diversas culturas.

De acordo com o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV e a AIDS (ONUSIDA,) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), estimativas não publicadas, (2008), mais de 5,5 milhões de jovens em todo mundo vivem com HIV, e cerca de 45% de todas as infecções ocorre em pessoas de 15 a 24 anos.

Em relação ao Brasil, de acordo com Campos, Araújo & Arruda (Apud: PAIVA, 2013) do total de casos de AIDS notificados no estado de São Paulo de 1980 a junho de 2011, cerca de 10,63% diziam respeito a pessoas na faixa etária de 15 a 24 anos (15-19: 1,82% e 20-24:8,81%).

Segundo os autores, na leitura dos dados epidemiológicos da terceira década de epidemia, duas tendências importantes vêm sendo observadas e levadas em consideração no planejamento das ações voltadas para adolescentes e jovens

(1) nas faixas mais jovens há uma proporção maior de mulheres com AIDS do que de homens; (2) no caso das mulheres, a forma de transmissão é predominantemente heterossexual, e, no caso de jovens e adolescentes do sexo masculino, a proporção de casos na categoria de transmissão homo\bissexual é maior do que nas demais faixas etárias...” (Campos, Araújo & Arruda Apud: PAIVA, 2013).

Dados de pesquisas diversas acerca do comportamento sexual de jovens compiladas pela UNESCO (ABRAMOVAY, 2004) evidenciam que as principais causas de relações sexuais desprotegidas entre adolescentes se referem a situações objetivas, como a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, aos insumos de prevenção e de contracepção .

As mulheres ainda encontram dificuldades para negociar de forma tranquila, o uso de preservativos com seus parceiros, uma vez que a cultura brasileira é fortemente marcada pela desigualdade de gêneros. Abramovay (2004) identifica os seguintes motivos fornecidos pelas adolescentes para não pedirem aos parceiros que utilizem o preservativo: confiança, medo de perder o parceiro, vergonha, risco de quebrar o clima e interferência na espontaneidade do ato, o que, segundo concebemos, aponta para o mito do amor romântico como um dos principais fatores de vulnerabilidade de mulheres heterossexuais ao HIV\AIDS.

Quanto à segunda tendência, os autores consideram que, para essa nova geração de adolescentes e jovens do sexo masculino com práticas homossexuais, o preconceito e a discriminação que ainda sofrem, podem aumentar sua vulnerabilidade ao HIV\AIDS, tal como indicado pelo Boletim Epidemiológico de 2010.

Complementando esses dados, a Pesquisa de Comportamentos, Atitudes e Práticas – PCAP 2008 (Brasil, 2011), financiada pelo Ministério da Saúde, confirma o crescimento do número de adolescentes e jovens que expressam os vários indicadores de serem sujeitos sexuais (PAIVA, 2000).

O reconhecimento de adolescentes e jovens como cidadãos e, por conseguinte, como sujeitos de direitos, assegura que os mesmos tenham direito a serem informados sobre as formas de transmissão das DSTs e do HIV\AIDS e aos meios para evitá-los

atestados cientificamente. Projetos de educação em sexualidade que estimulam a abstinência como única forma de prevenção às DSTs\AIDS e a se evitar uma gravidez indesejada na adolescência são comprovadamente ineficazes, além de cercearem a autonomia de adolescentes para o exercício de sua sexualidade e de sua cidadania plena (KIRBY, 2001)

Nesse sentido, os dados epidemiológicos fornecem pistas sobre a forma pela qual a desigualdade na construção social dos gêneros e o estigma relacionado à orientação sexual condicionam a desigualdade na realização de direitos, o que torna alguns jovens e adolescentes mais vulneráveis ao HIV que outros. As respostas que podemos dar a esses distintos jovens tem potencial para reduzir-lhes as vulnerabilidades, sobretudo, por propiciar a reflexão sobre a construção social dos gêneros e das sexualidades que, por exemplo, impõe a moças e rapazes a iniciativa exclusivamente masculina na proposição do uso do preservativo, institui que a contracepção seja uma responsabilidade exclusivamente feminina e estigmatiza as homoafetividades.

Retomando a análise dos dados do PCAP 2008, podemos perceber ainda que os mesmos também indicam que a nova geração de adolescentes e jovens viveria a sexualidade de formas distintas das gerações mais velhas, como já havia sugerido Abramovay (2004): a vida sexual se iniciaria mais cedo e a internet constituiria um recurso importante nas relações, independentemente da classe social. Desenvolver ações de prevenção voltadas para este público deve traduzir-se assim, por oferecer suporte para que essas novas maneiras de viver a sexualidade possam ser exercidas com prazer e segurança.

1.6.3 – Objetivos:

1- Planejar e implementar, a partir de metodologias participativas e da educação entre pares, ações de intervenção junto à adolescentes e jovens regularmente matriculados em escolas da rede estadual de ensino costuradas pela temática da cidadania e sensibilização continuada com objetivo de ampliar e multiplicar o debate de assuntos relativos aos gêneros e às sexualidades na perspectiva da promoção da saúde, direitos e qualidade de vida dos mesmos;

- 2- Garantir aos adolescentes e jovens regularmente matriculados espaços de reflexão acerca de temas considerados polêmicos, tais como a sexualidade e a diversidade sexual, construção social dos gêneros, homolebotransfobia, relacionamentos abusivos, gravidez precoce não desejada, aborto, uso abusivo de álcool, tabaco e outras drogas;
- 3- Fornecer aos adolescentes e jovens condições para que possam construir projetos de vida, nos quais o autocuidado e o cuidado com os outros sejam fio condutores;
- 4- Ampliar as discussões acerca da prevenção das DSTs e da AIDS de modo a envolver aspectos referidos à vulnerabilidade social que impactam a relação de adolescentes e jovens com seus corpos e com suas sexualidades, como o combate ao racismo, à homofobia, e às desigualdades sociais e de gênero;
- 5- Capacitar adolescentes e jovens para atuarem como educadores de pares, no que diz respeito à prevenção das ISTs e da AIDS e promoção dos direitos sexuais e reprodutivos.

1.6.4- Metodologia e Avaliação:

É recorrente identificarmos em programas de atenção à saúde – inclusive no campo da promoção e educação em saúde - uma lógica cartesiana e verticalizada que os transforma num conjunto de atividades mecânicas e regidas pela simples memorização do que “é ou não saudável”. Assim, muitos atores ainda insistem em embasar suas ações acreditando que a informação e a racionalidade sejam as únicas disparadoras de condutas saudáveis sem levar em consideração, que “*é a capacidade de produzir ações que façam sentido para os sujeitos e grupos envolvidos*” (CRUZ, 2012, 145) que constituem a dimensão central nessas práticas.

Evidentemente a informação tem um lugar e deve ser abordada, mas ela não é suficiente para sustentar um comportamento crítico, reflexivo e autônomo diante das escolhas que são demandadas pelo cotidiano para se melhorar individual e coletivamente as condições de saúde. Assim, faz-se necessário que ela seja aliada aos afetos e sensações que engendram as concepções dos sujeitos interessados para que então, possam construir tanto sua emancipação social quanto formas de subjetividades e sociabilidades mais saudáveis.

É preciso rechaçar também a abordagem de atenção à saúde voltada exclusivamente para a doença ou mesmo para a cura. Em seu lugar, trabalha-se com o paradigma de atenção integral, em que o sujeito é sociohistórico, holístico e habitante de um mundo complexo, e a saúde, um processo contínuo e dinâmico, constituído por diferentes esferas e multideterminada – aspirações, equilíbrio, autonomia, aprimoramento das competências sociais, autoimagem positiva e a capacidade de manter vínculos afetivos e se sentir produtivo.

Outra premissa é de que, apesar do trabalho em rede, em uma perspectiva transdisciplinar e intersetorial, ser difícil de alcançar ele é absolutamente necessário já que permite a realização de interfaces de diferentes saberes, contribuindo para a saúde integral e para resolução dos desafios surgidos na praxis. Assim, para que ela se efetive, é preciso parcerias, entre instituições e atores – governamentais ou não – da saúde, educação, justiça, e assistência social (CRUZ, 2012 p, 150).

Adotamos ainda a perspectiva de que nenhum processo, que se suponha educativo figura como neutro, mas reforça ou contesta a ideologia dominante, nesse contexto, devemos trabalhar sobre as contradições do mundo contemporâneo de modo que os sujeitos possam aprimorar competências e habilidades para responder as exigências do cotidiano.

Nesse sentido, elegemos como prática de trabalho a metodologia participativa, que entende o educando, tanto quanto o educador como partícipes do processo de aprendizagem e sujeitos na construção do conhecimento (FREIRE, 2013). Essa metodologia instiga a criação de um ambiente acolhedor e descontraído no qual os sujeitos se sentem confortáveis para desenvolver uma relação aberta e espontânea, favorecendo a criação de vínculos, fomentando o respeito, ajudando a diminuir a timidez e proporcionando o maior envolvimento e interesse.

Não se trata apenas de garantir um espaço democrático de mobilização e participação ativa dos atores sociais; essa participação precisa possibilitar a superação das vulnerabilidades, emancipação e empoderamento dos sujeitos através da construção compartilhada de reflexões e ações responsáveis que partem da bagagem experiencial do educando. O objetivo é propiciar a eles o protagonismo de suas próprias histórias, permitindo que não só adotem uma postura reflexiva acerca da realidade e de suas práticas, mas, se apropriando dela, busquem alternativas para intervenção no contexto em que se inserem.

Trata-se, portanto, de um movimento de reflexão-ação dinâmico e constantemente repensando para que ao invés de se usar soluções prontas que generalizem sobre todos os grupos e massacrem idiosincrasias, os conteúdos sejam adequados à realidade local. São levadas em consideração a subjetividade – anseios, resistências, interesses – dos atores sociais envolvidos, além de seus cotidianos, concepções de mundo e respectivos processos de significação.

A tecnologia escolhida para ampliação e multiplicação do debate foi a educação entre pares, estratégia amplamente difundida na saúde pública de forma geral, e em diversos trabalhos referentes a HIV/AIDS de forma específica (UNAIDS, 1999, p. 6-8). Trata-se de um conceito que implica “*uma abordagem, um canal de comunicação, uma metodologia, um paradigma filosófico e uma estratégia*” (UNAIDS, 1999, p. 9) que tem por um lado, a ideia de pares sustentada na relação de igualdade devido ao status paritário existente entre pessoas do mesmo grupo e por outro, a ideia de educação ligada ao “*treino e desenvolvimento de habilidades*” (UNAIDS, 1999, p 9).

Assim, o empoderamento dos diversos atores para a construção de condições de vida mais saudáveis se dá via mediação horizontal na construção compartilhada de saberes, conhecimentos, expertises e soluções locais a partir da realidade socioeconômica e cultural de cada um dos agentes do processo. São atores, supostamente leigos, que mediante um treinamento trabalham para motivar seus pares através de atividades realizadas de um-para-um ou pequenos grupos.

A educação entre pares tem sua efetividade associada, dentre outras coisas aos impactos das mensagens, experiências e diálogo mais fluido já que não é apenas um sentimento abstrato que une os sujeitos, mas uma condição objetiva de semelhança – o que não significa obviamente ausência de diversidade – tanto no âmbito das vivências, quanto no âmbito das sensações ou mesmo em termos de referenciais, dúvidas e anseios.

Nos grupos mais vulneráveis isso parece ser ainda mais verdadeiro já que grande parte de suas vulnerabilidades envolvem temas socialmente tratados como tabus. Assim, a identificação real por meio de situações objetivas permite que o espaço de compartilhamento de informações e aprendizagem fique mais espontâneo, com menor constrangimento e, conseqüentemente, com educandos mais a vontade para tirar dúvidas e construir coletivamente.

Além disso, os educadores entre pares têm maior facilidade de acesso físico e mesmo sociocultural – como no âmbito da linguagem, metáforas e gestos, por exemplo

– aos seus pares. A importância de tal metodologia é evidente no caso de populações mais vulneráveis, principalmente as mais difíceis de serem acessadas como trabalhadores do sexo, usuários de psicoativos, pessoas em pena privativa de liberdade, pessoas em situação de rua (UNAIDS, 1999). Entretanto, segundo Shiner (1999), o termo “peer education”(educação de\para\entre pares) foi primariamente usado para descrever a educação de pessoas jovens por pessoas jovens, sendo muito popular em programas voltados para este público, sobretudo, quando associados ao uso de psicoativos, à educação em sexualidade, à saúde reprodutiva e à prevenção de DSTs e AIDS.

Por fim, é fundamental ponderar, que se por um lado as técnicas disponíveis para trabalhar com sujeitos em contextos grupais não podem vir despossuídas de alguma fundamentação teórica, elas devem ser constantemente balizadas e atualizadas pela experiência dos atores envolvidos, levando em consideração as diferentes demandas dos diferentes públicos-alvo.

No caso da educação entre pares, se leva em consideração a contribuição de inúmeras e variadas teorias cognitivas como a *Teoria da Aprendizagem Social* e *Teoria Da Ação Racional*. Enquanto a primeira se debruça sobre a influência que as pessoas ao redor têm no processo de aprendizagem, postulando que algumas, inclusive, são capazes de induzir a mudança de comportamento com base no valor individual e no sistema de interpretação (BANDURA, 1986; BANDURA, AZZI & POLYDORO, 2008), a segunda percebe como influente para a mudança de comportamento, a percepção do sujeito sobre as normas sociais e crenças sobre o que as pessoas que são importantes para ele fazem ou pensam [sobre um determinado assunto ou comportamento] (FISHBEIN & AJZEN, 1975; 2010). Outra fonte em que bebeu essa tecnologia é a *Teoria da Difusão de Inovação*, que postula que líderes de opinião de uma determinada população atuam como agentes de mudança comportamental através da divulgação de informação e influenciam as normas do grupo em sua comunidade (ROGERS, 2003).

Contudo, a teoria que nos parece mais importante na fundamentação teórica da educação entre pares – e a que mais utilizaremos – é a Teoria da Educação Participativa, na qual as pessoas afetadas não são beneficiadas por uma ação benevolente de outrem, mas se empoderam e participam de forma ativa, coletiva e horizontal do processo de planejamento, implementação e avaliação das mudanças necessárias para se fortalecerem.

- Os Encontros:

Os passos que direcionam a intervenção na realidade começam através de um primeiro contato com a direção da escola quando então, é apresentado o Programa e seus desdobramentos em detalhes. A partir de então, é realizado um procedimento de levantamentos

Todos os procedimentos são traçados de acordo com a realidade de cada comunidade e cada público específico estabelecendo, então, o calendário para o desenvolvimento de um ou mais braços do Programa. Esse inclui apresentação para a comunidade, e abertura do processo de inscrição. Os menores interessados recebem autorizações que devem impreterivelmente ser preenchidas por pais ou responsáveis para que possam participar dos encontros.

Para melhor desenvolvimento do processo de sensibilização, o número de participantes em cada grupo gira em torno de 20 participantes. São no mínimo doze encontros, com duas horas de duração e na medida do possível acompanharão o período letivo - o primeiro contato se dará na segunda ou terceira semana do semestre, com a realização da divulgação e abertura das inscrições.

Os encontros são subsidiados por duplas de facilitadores – alunos dos cursos de graduação em Ciências Sociais e Pedagogia, da UFRJ - capacitados por equipe multiprofissional constituída pelos coordenadores do projeto, e por um pesquisador/colaborador da FIOCRUZ– com supervisões periódicas para monitoramento do trabalho e direcionamento, a partir da discussão em equipe, das intervenções na realidade. Na posição de mediadores do debate, os facilitadores são interlocutores e não tutores, na relação com os sujeitos; apesar de terem autoridade nos grupos, ela não é arbitrária.

Serão utilizadas dinâmicas de grupo, jogos e brincadeiras, dramatizações e trabalhos corporais, exibição e discussão de filmes, explanações expositivas e materiais educativos para discutir os temas escolhidos. Ao final de cada encontro todos serão convidados a avaliarem o transcorrer do trabalho e a fazer sugestões e proposições com vistas a aprimorar o processo formativo.

O primeiro encontro dos grupos é destinado à apresentação detalhada do projeto, incluindo seu histórico e bases metodológicas e a aplicação de um questionário, denominado pré-perfil (anexo I), onde os estudantes dimensionam a quais debates já têm acesso e quais devem ser enfatizados. Nesse encontro os estudantes apontarão quais

são os temas que mais os interessam e, com a ajuda dos facilitadores, escolhem a ordem que serão trabalhados.

O segundo encontro é destinado à escolha de um nome para o grupo e a elaboração de um “contrato” (anexo II) feito pelos próprios sujeitos, com apoio dos facilitadores, acerca das regras de convivência. Apesar de variar de acordo com o grupo, em todos eles devem estar presentes, referências ao respeito, necessidade de ouvir o outro e o sigilo referente a intimidade dos colegas.

Os demais encontros ocorrerão de acordo com a dinâmica proposta pelos próprios sujeitos. No que tange a questão formativa, seguirão as etapas de construção de grupo citadas no tópico anterior. A partir destes, os encontros serão divididos em duas partes, a mais formativa – que será norteadada pela proposta dos próprios participantes – e outra guiada por um dos preceitos da construção de redes – apresentação, integração, grupalização, confiança.

Por fim, no último encontro, será proposta uma dinâmica que aglutinará todos os assuntos expostos a fim de tornar claro o quão eficiente foi o projeto. Além disso, será aplicado outro questionário, denominado perfil (anexo III), que tem por objetivo avaliar o processo de sensibilização e permitir uma comparação com o pré-perfil.

Como estímulo, é conferido um certificado de Multiplicador de Saúde (anexo IV) àqueles que, obtendo frequência satisfatória, se destacarem na interação com o grupo e no conhecimento acerca da promoção de saúde. Seu papel é transformar-se em referência e multiplicar o debate para sua rede fomentando outras atividades correlatas. Aos demais, será conferido um certificado de participação (anexo V).

Ao final de cada grupo haverá uma produção dos integrantes a ser apresentada a comunidade juntamente com uma confraternização que visa abrir o espaço de troca de experiências e selar o compromisso de multiplicação de todos, sobretudo dos Multiplicadores de Saúde.

1.6.2- Fundamentação Teórica:

A fundamentação teórica de nosso projeto refere-se a um conjunto polissêmico de categorias de análise em relação às quais é preciso tecer algumas considerações. A categoria de gênero, de fundamental importância à intervenção que estamos propondo, relaciona-se diretamente à história do movimento feminista.

O feminismo, como movimento social organizado, é usualmente remetido às revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, mais especificamente, à Revolução Francesa, que institui a Ordem Burguesa no Ocidente, excluindo as mulheres da esfera pública. Em decorrência de tal processo, na virada do século XIX para o XX, eclode, em diversos países ocidentais, a chamada primeira onda do movimento feminista, que tem na reivindicação de direitos políticos para as mulheres, sua principal bandeira.

Na medida em que tais direitos forem sendo reconhecidos, o movimento arrefece, voltando a ressurgir no final dos anos de 1960. Nesta “segunda onda” dos feminismos ocidentais a principal reivindicação estará na politização do espaço privado a partir do lema de que “o pessoal é político”. É neste segundo momento que a categoria de gênero será engendrada.

De acordo com Joan Scott (SCOTT Apud LOURO: 1997) são as feministas anglo-saxãs que passam a utilizar a categoria de gênero em substituição à categoria de sexo, tendo em vista combater o determinismo biológico implícito a este termo e à expressões tais como “diferenças sexuais”. A categoria teórica constitui-se então, simultaneamente, como ferramenta analítica e política. (LOURO: 1997, p. 21). Não se pretende, contudo, negar que os gêneros se constituam a partir de corpos sexados, isto é, não se negava o que então se supunha como sendo “a biologia”, mas se acentuava deliberadamente, o caráter de construção cultural, social e histórica acerca das características supostas como biológicas.

O uso da categoria passa a exigir que se pense de modo plural, sublinhando-se que os projetos e as representações sobre mulheres e homens variam, não apenas de uma cultura para outra, mas de uma sociedade para outra, diferenciando-se também no interior de uma mesma sociedade conforme os diversos grupos (étnico-raciais, de classe, geração) que a constituem.

O caráter fundamentalmente cultural, social, histórico e relacional dos gêneros, não deve, entretanto, permitir que os tomemos como uma referência à construção e ao desempenho de papéis femininos e masculinos. Tal percepção invisibilizaria as múltiplas formas que podem assumir as feminilidades e as masculinidades, dificultando também a apreensão das complexas redes de poder que através das instituições constituem hierarquias entre os gêneros.

Nossa perspectiva é, portanto, a de compreender os gêneros como constituintes da identidade dos sujeitos. Percebemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas: identidades que se modificam que não são fixas, ou permanentes, que podem, inclusive, ser contraditórias. Desta forma, o sentido de pertencimento a grupos diversos – étnico-raciais, de classe, de gênero e etc.- constitui o sujeito e pode levá-lo a perceber-se como sendo “empurrado em diferentes direções” (HALL: 1992, p. 4 Apud LOURO: 1997, p.25). Nesse sentido, admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e, simultaneamente, os constituem.

Importa distinguirmos gênero de sexualidade e identidades de gênero de identidades sexuais. Conforme Louro, observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de formas diferenciadas, podem viver seus desejos e prazeres corporais de modos diversos.

Suas identidades sexuais se constituiriam assim, através das formas pelas quais vivenciam sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam cultural, social e historicamente, como femininos ou masculinos, construindo, desta forma, suas identidades de gênero. (LOURO: 1997, p.26).

Evidentemente, essas identidades – sexuais e de gênero – estão intrinsecamente relacionadas sem, contudo, se confundir. Torna-se, entretanto, necessário salientar, que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas e essas construções são sempre transitórias, transformando-se não apenas ao longo do tempo, mas também em articulação com as histórias pessoais e múltiplas identidades dos sujeitos.

Outro aspecto relevante a considerar na forma como concebemos gênero e identidades de gênero diz respeito à necessária desconstrução da oposição binária entre o masculino e o feminino. Usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam no interior de uma lógica invariável de dominação-submissão. Na lógica das dicotomias os dois pólos se diferenciam e se opõe e cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia também aponta para a superioridade do primeiro elemento.

A proposta de desconstrução destas dicotomias, problematizando a constituição de cada polo, demonstra que cada um supõe e contém o outro e que nenhum dos dois é uno, sendo ambos internamente, fraturados. Desta forma, o masculino contém o feminino, de forma desviada, postergada, reprimida e vice-versa, e tanto o masculino quanto o feminino são internamente fragmentados, já que existem variadas formas de ser homem e ser mulher, de acordo com os diversos pertencimentos dos sujeitos e mulheres, por exemplo, podem ou não, ser solidárias entre si em função de seu pertencimento étnico-racial, de classe, ou orientação sexual. A perspectiva da desconstrução sugere, portanto, que se elucidem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade entre o masculino e o feminino, bem como a hierarquia nela implícita.

Tecidas tais considerações acerca das categorias de sexo e gênero e dos processos de construção das identidades sexuais e de gênero dos sujeitos, nos caberia indagar sobre o papel da instituição escolar nestes processos.

De acordo com Louro, desde os primórdios de sua fundação, a instituição escolar produziu diferenças, distinções e desigualdades. Desde que surgiu, na modernidade europeia, a escola exerceu uma ação distintiva, separando os sujeitos que nela ingressavam, daqueles que a ela não tinham acesso. Internamente, ela também dividiu seu público mediante múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Torna-se, assim, necessário, nos perguntarmos sobre como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas teriam sobre os sujeitos.

A escola estabelece espaços. Mediante símbolos e códigos, ela informa o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Indica os lugares dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, identifica aqueles que deverão ser considerados como modelos e permite que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Gestos, movimentos, sentidos, são assim produzidos no espaço escolar e apreendidos por meninos e meninas, tornam-se parte dos seus corpos. Não consideramos, contudo, aos sujeitos como passivos receptores de imposições externas, concebemos que os mesmos se envolvam e sejam envolvidos de forma ativa nessas aprendizagens, reagindo, respondendo, recusando, ou as assimilando integralmente.

Nesta perspectiva, interdições, metodologias de ensino, teorias, a linguagem utilizada na sala de aula, ou fora dela, materiais didáticos, processos de avaliação, simultaneamente, são constituídos e instituem as diferenças de classe, raça-etnia, gênero e orientação sexual no espaço escolar.

Segundo Louro, a linguagem é de forma segura, o campo mais eficaz e persistente de produção e reprodução dessas diferenciações (LOURO: 1997, p.65) na escola e nada exemplificaria tão bem tal fato quanto o ocultamento dos/as homossexuais. Para a autora, a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula, acabaria por confiná-los às “gozações” e aos insultos dos recreios, fazendo com que, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados, ou ridículos. (LOURO: 1997, p.68). Vale acrescentar que professores e funcionários (as), homossexuais, transgêneros e interssexuais, também são alvos frequentes de discriminação com base na identidade de gênero e orientação sexual, no espaço escolar.

Importa, contudo, sublinhar que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização a preocupação com a sexualidade não é comumente apresentada de forma aberta pela escola. Cabe também acrescentar que a presença da sexualidade no âmbito da mesma, 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 encontra-se na escola porque ela é parte constitutiva dos sujeitos, não sendo algo que se possa desligar ou excluir de alguém.

Nesse sentido, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimento, nem mesmo, apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos produz identidades étnico-raciais, de classe e gênero; se reconhecemos que tais identidades estão sendo produzidas mediante a reprodução de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está comprometida com a perpetuação de uma sociedade dividida e hierarquizada e que atualiza este compromisso cotidianamente, com ou sem a nossa participação; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, ou seja, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não estamos de acordo com tais distinções e desigualdades, encontramos então, justificativas, não apenas para observar, mas, sobretudo, para tentar interferir na produção e reprodução dessas diferenciações. É nesta perspectiva que estamos propondo uma intervenção junto à adolescentes e jovens regularmente matriculados em escolas da rede estadual que a

partir de metodologias participativas e da tecnologia da educação entre pares visa problematizar estas diferenças e combater as desigualdades e discriminações à ela subjacentes.

1.6.5- Relação ensino, pesquisa e extensão:

- Histórico do Projeto:

O *Programa Papo Cabeça* (PPC) chegou a ser um dos maiores programas de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolveu por quase duas décadas, o trabalho de educação e promoção da saúde sexual de crianças e adolescentes nas escolas municipais do Rio de Janeiro através de uma perspectiva freiriana, participativa e multidisciplinar. Também foram incluídos demais membros da comunidade escolar como estudantes, pais e professores.

O Programa nasceu como um projeto de extensão denominado: *Projeto de Orientação em Saúde Reprodutora para Adolescentes* na Maternidade Escola da UFRJ, vinculado ao Departamento de Ginecologia e Obstetrícia em parceria com a 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Entre outros fatores, o início do trabalho se deu a partir da articulação do trabalho acadêmico e assistencial junto a adolescentes grávidas que evidenciou a dificuldade de abordagem dos assuntos relacionados à sexualidade entre os diversos atores envolvidos – família, escola, comunidade – e seus respectivos desdobramentos.

Com o fim das atividades do Programa, o *Laboratório de Estudos de Gênero* (LEG) – que participou ativamente durante os dois últimos anos de atividades do PPC – resolveu dar continuidade ao trabalho. Decidiu, contudo, atualizar e ampliar o escopo das atividades para atenção integral da saúde, direitos e qualidade de vida dos grupos mais vulneráveis – seja na perspectiva individual, programática ou social. Além disso, a metodologia vem sendo aperfeiçoada para explorar também o potencial da educação entre pares, do mapeamento participativo e da construção compartilhada de soluções locais como tecnologias educacionais estratégicas com potencial para contemplar os desafios impostos pela complexidade da realidade social à prática da atenção integral à saúde.

Nesse sentido, para dar exequibilidade a este projeto dentro dos referenciais metodológicos que propõe, o LEG vem buscando parcerias com outras unidades da UFRJ e com a Secretaria Estadual de Educação.

O Laboratório de Estudos de Gênero (LEG\UFRJ) é uma iniciativa voltada ao ensino, pesquisa acadêmica e ações sociais no campo das relações de gênero. O Laboratório é formado por professores universitários e pesquisadores das áreas de Ciência Política, História, Antropologia e Sociologia. Coordenado pela Profa. Dra. Anna Marina Barbará Pinheiro, da área de teoria política, do Departamento de Ciência Política do IFCS\UFRJ, o LEG vem respondendo às demandas de estudantes e de colegas professores da UFRJ, bem como de outras universidades do Rio de Janeiro e de outros estados do país.

Desde 2010 vimos organizando, regularmente, no IFCS, eventos que promovem o encontro entre pesquisadores, ativistas, estudantes e a comunidade, para debater temas referidos aos gêneros e às sexualidades. A coordenadora do Laboratório ministra, semestralmente, junto ao Departamento de Ciência Política do IFCS, disciplinas de caráter eletivo para os alunos do curso de graduação em Ciências Sociais, que versam sempre sobre tais temáticas, com as quais trabalha desde 1993. O Sub-coordenador do projeto, Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista, ministra, com regularidade, a disciplina de Gênero e Educação, para alunos do curso de graduação em Pedagogia, junto ao Departamento de Didática, da Faculdade de Educação da UFRJ. Nossas atividades de ensino se relacionam, assim, intrinsecamente, à intervenção que estamos propondo, nos propiciando boas condições para formarmos um grupo multiprofissional de jovens educadores de pares.

Em termos de nossas atividades de pesquisa, a Coordenadora do Laboratório e do projeto, pesquisa a construção das representações de gênero e dos feminismos no Brasil, desde o ano de 2010 através dos projetos de pesquisa que desenvolve junto ao Departamento de Ciência Política do IFCS, mas atua nas temáticas de gênero desde 1993. Em 2012 aproximou-se mais da discussão e operacionalização das metodologias participativas e da Educação entre Pares, quando atuou no Programa de Extensão “Papo Cabeça”, supervisionando o, então aluno do curso de Ciências Sociais, Rafael Agostini. Mestre em Saúde Coletiva (PPGSC/UFF) e doutorando em saúde da Mulher e da Criança (PPGSMC/Fiocruz) e colaborador externo deste projeto..

Acreditamos, assim, que além de reunirmos boas condições para realizar o projeto de intervenção que estamos propondo junto à adolescentes e jovens de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, o mesmo se consubstancie na possibilidade de operacionalizarmos o acúmulo teórico que temos nas temática das relações de gênero e das sexualidades, contribuindo para a construção da cidadania da adolescentes e jovens

educandos e educadores de pares e para combater todas as formas de opressão e de discriminação.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernardete. Juventude e Sexualidade. Brasília, UNESCO, 2004.

ALLEN, L. Young people and sexuality education: rethinking key debates. London, Plagrove Macmillan, 2011.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLIDORO, S. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre, 2008.

BANDURA, A. Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

KIRBY, D. Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. Fam Plann Perspect, 33, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 2011.

PAIVA, Vera; FRANÇA JÚNIOR, Ivan; KALICHMAN, Artur O. Vulnerabilidade e Direitos Humanos: Prevenção e promoção da saúde; planejar, fazer, avaliar, Livro IV. Curitiba, Juruá, 2013.

PAIVA, Vera. Fazendo arte com camisinha: os dilemmas da sexualidade dos jovens em tempos de AIDS. São Paulo, Summus, 2000.

ROGERS, E. M. Diffusion of innovations (5th ed.) New York: Free Press, 2003.

