

Sexualidade, Gênero e Poder – educação numa perspectiva emancipatória

TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES*

Resumo:

Este ensaio apresenta uma análise sobre sexualidade, gênero e poder e a importância da educação para a construção do empoderamento das mulheres. Reflete sobre ações educativas na escola, com vistas à educação para a sexualidade numa perspectiva emancipatória.

Palavras-chave: sexualidade; gênero; empoderamento.

Abstract:

This essay presents an analysis about sexuality, gender, power and the importance of education for the construction of the empowerment of women. Reflects about educational activities at school, with a view to education for sexuality in an emancipatory perspective.

Key words: sexuality; gender; empowerment.



* **TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES** é Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação. Professora Aposentada da UFBA. Professora Titular da UNIFACS – Universidade Salvador. Membro da SBRASH – Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana.

Querida professora T:

Depois que fiz o curso com a senhora fiquei a pensar: como pode uma simples professora das séries iniciais, conseguir que os alunos entendam e façam uso da sua capacidade de empoderamento?

É muito difícil para quem tem apenas sete/oito anos e não se sente capaz de mudar as coisas que estão em sua volta:

- impedir que seu pai ao chegar em casa embriagado, bata em sua mãe...

- fazer com que sua mãe crie coragem e não se submeta aos mandos do companheiro...

- sonhar com um mundo diferente que lhe conduza a uma profissão capaz de lhe dar vida digna e à família que vir a formar...

- desejar que um dia possa dar condições melhores de sobrevivência a sua mãe que tanto trabalha pra manter, sozinha, os filhos que teve...

- ficar refletindo sobre sexualidade e gênero quando 'a barriga ronca de fome', a cabeça coça porque tem 'perebinhas' seqüelas de pouca higiene ou o 'baba' vai começar...

Introdução

O trecho da carta, epígrafe do presente texto, revela de modo subliminar a importância secundária que a professora dá à abordagem da temática de gênero e empoderamento das mulheres na escola, vez que ela admite que não há como mudar as coisas, porque as crianças, alvo de suas práticas pedagógicas, não teriam como alterar suas realidades. Paradoxalmente, revela também a necessidade premente da referida abordagem ao relatar de modo claro, a dura realidade de muitas das crianças com as quais lida diariamente. Neste sentido, este texto traduz algumas reflexões sobre a articulação possível dos conceitos de gênero, sexualidade e poder, numa perspectiva emancipatória, tendo como parâmetros essenciais os estudos feministas e os fundamentos centrais da Educação Sexual.

Contextualizando a Educação Sexual

A educação sexual na escola que começamos a trabalhar nos idos de 1980, principalmente com ênfase na formação de educadores, já se preocupava com essa discussão, mas não tinha força o bastante para ter continuidade, principalmente por não ser referendada por legislação nacional.

Insistíamos no estudo da temática através de seminários, simpósios, encontros, debates e cursos, envolvendo os segmentos profissionais e auxiliares da escola: professores, supervisores, orientadores educacionais, diretores, pessoal de apoio e até estudantes 'líderes'. Muitos projetos deslancharam, mas quando qualquer membro da equipe de uma determinada instituição de ensino era substituído, o ânimo diminuía e os programas pereciam.

“Começar de novo”... a cada ano, a cada período de novos governos!

Era assim que atuávamos cotidianamente como professora universitária, engajada em programas de pesquisa, de ensino e de extensão. Contente

Gratificamo-nos com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), principalmente por ter referendada a educação sexual na escola pelo Tema Transversal “Orientação Sexual”.

A concepção do tema foi assim definida no referido documento:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um.

É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida.

É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida.

A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo.

Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas.

A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental.

Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada



como um direito humano básico. (BRASIL, 1998, p.295)

Comungávamos com essa concepção e ainda mais, com a definição dos blocos de conteúdo ou eixos

norteadores, expressos pelo tema: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de Gênero” e “Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” que incluiu a categoria gênero, até então ‘silenciada’ nos poucos discursos sobre sexualidade humana.

O bloco Relações de Gênero (BRASIL, 1998, p.322) é apresentado como propósito de

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um.

Depreende-se desse texto que há um certo indicativo de reflexão sobre as desigualdades na construção das identidades feminina e masculina, sobre as relações autoritárias entre homens e mulheres, em que há predomínio do poder masculino bem como estímulo à

consciência de equidade entre os sexos, que deve ser buscada a partir do questionamento de estereótipos ligados ao gênero.

O documento sobre o Tema Transversal “Orientação Sexual” traz também sugestões e recomendações de possibilidades da transversalidade desse bloco de conteúdo nas áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e situações do cotidiano.

No entanto, os PCN não abordam ou simplesmente ignoram certas questões como desejo e afetividade, além de abordar de modo essencialista o desenvolvimento da sexualidade infantil, definindo de modo sutil uma idade apropriada para a manifestação desta sexualidade. Assim, é muito clara a naturalização de comportamentos das crianças, desconsiderando construções históricas, sociais e culturais, o que evidencia certos equívocos na abordagem do conceito de gênero.

Outra crítica que deve ser levada em consideração é aquela que destaca a conhecida “medicalização” das abordagens propostas em certos ambientes acadêmicos, como apontam Vianna e Unbehaum (2004, p. 100), para quem:

A inclusão da Orientação Sexual no currículo escolar aparece, neste item, articulada com ênfase à “promoção da saúde das crianças e dos adolescentes” e às “ações preventivas diante de doenças sexualmente transmissíveis / AIDS” (BRASIL, 1997, VOL 10, P, 148-149, grifos nossos). Se tais preocupações com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (especialmente a AIDS), com o abuso sexual e com a gravidez na adolescência são absolutamente legítimas, elas não podem (nem

devem) estar desvinculadas das questões de gênero que, necessariamente, as perpassam.

Apesar dessas considerações, finalmente a variável ‘gênero’ estava contemplada legalmente para se desenvolver programas de educação sexual na escola.

Por que para nós foi tão importante a ênfase em gênero?

Entendendo gênero como definido por Joan Scott (1991, p.14), como “[...] elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, admitimos como ela, que o núcleo essencial dessa definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: ser constitutivo de relações sociais e ser, também, uma forma de significar relações de poder.

Contamos a partir de então com a base teórica para a discussão da questão do poder dos homens em relação às mulheres, calcada na perpetuação das desigualdades consolidadas por muito tempo como marcas da construção das feminilidades e masculinidades.

Mesmo que não contemplem, de forma abrangente, a formação integral da pessoa humana, os PCN norteiam o processo de educação sexual nas escolas, nomeando-a de Orientação Sexual, cuja finalidade é:

[...] contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o **desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos**, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a **formação de cidadãos responsáveis e**

conscientes de suas capacidades.
(BRASIL, 1998, p.311)

Enfatizamos em negrito os pressupostos associados à perspectiva emancipatória, que associamos, nesse artigo, ao empoderamento.

Para nós, o empoderamento pode ser traduzido como o fortalecimento de minorias, no caso, as mulheres que não devem ser tratadas como ‘diferentes’, e em relação aos homens, como sendo de ‘menor valia’.

Sobre gênero e empoderamento

As ciências sociais e humanas utilizam o conceito de gênero para se referirem à construção social do sexo anatômico, com o claro intuito de distinguir a dimensão biológica da dimensão social que constituem e identificam uma pessoa como mulher ou homem. Esse conceito se fundamenta no raciocínio de que “[...] há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem é realizada pela cultura” (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p.39). Nesse sentido, falar de “gênero” significa dizer que mulheres e homens são produtos de um longo trabalho histórico, político e cultural exercido sobre seus corpos e mentes, o que resulta em modos de ser femininos e masculinos, ou representações e estereótipos de feminilidade e de masculinidade. Mas, donde procedem as afirmações que as mulheres são mais sensíveis e afeitas ao cuidar e menos aptas a atividades de comando? Estudos antropológicos (Cf. MEAD, 1971; ROSALDO, 1995; PISCITELLI 2002), sobretudo aqueles que levaram em conta os estudos sobre a mulher, conduz-nos ao entendimento que

[...] em diferentes culturas e em diferentes sociedades, as

identidades feminina e masculina vão sendo estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens. (FAGUNDES, 2001, p.44).

Sobre a divisão do mundo em dois grupos: de mulheres e de homens, Pinho (2009, p.50-51), analisa que “[...] é comum ver todos os machos como semelhantes e todas as fêmeas como similares e essas duas categorias como diferentes entre si. Essas categorias acabam por reforçar polaridades comportamentais que não são explicadas pela Biologia”, requerendo uma ampla compreensão das marcas históricas e culturais na construção das identidades feminina e masculina e das relações de gênero.

As relações sociais de gênero, em última instância, são relações de poder que não são fixas e sim fluidas e mutáveis, pois a divisão sexual do trabalho, direitos e responsabilidades, bem como a construção dos sociais dos papéis referentes a homens e mulheres se modificam de sociedade para a sociedade, no tempo e no espaço (SARDENBERG, 1992).

A questão do poder, longe de ser uma simples categoria, é muito ampla e complexa, requerendo a compreensão de diferentes orientações teóricas.

Uma opção muito pertinente para alguns estudos que analisam as relações de poder entre os gêneros é o pensamento de Bourdieu, expresso em sua obra “A Dominação Masculina” (1995, p. 22):

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na

objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseada em uma divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus* moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes de percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais.

Também nos elucida a compreensão sobre o poder, a análise de Foucault (1985, p.XVI) para quem o poder é “[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”; é efetivado através do controle do corpo com vistas à obtenção da integração de pessoas ‘dóceis’ e ‘úteis’ a um determinado propósito. Numa perspectiva de gênero, esse propósito é concebido como o estabelecimento e a manutenção histórica da dominação patriarcal sobre a mulher, situação que concretiza a idéia de um poder que se exerce sobre os sujeitos, tornando-os politicamente dóceis, diminuindo “[...] sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens de poder, neutralização dos efeitos do contra poder.” (FOUCAULT, 1985, p.XVI).

O poder a que nos referimos marca, profundamente, o gênero que “[...] não é uno, não possui uma gênese, não há no gênero masculino uma essência de homem (homo ou hétero) e no gênero feminino uma essência (homo ou hétero) imutável”, como assinala Bonfim (2009, p.129). Entretanto, o fato de a nossa sociedade ser estruturada por uma ordem patriarcal de gênero faz com

que as mulheres tenham menos acesso à posse e ao controle de recursos produtivos, o que implica consequentemente menos poder na tomada de decisões tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Isso diminui consideravelmente o acesso e o controle de recursos pessoais e sociais que poderiam romper com o ciclo de vulnerabilidades e melhorar as condições de vida das mulheres.

Reafirmamos, também, que há uma persistente hierarquia de gênero na organização das relações sociais no espaço público,

[...] destinando lugares, postos, posições de prestígio, funções específicas, direitos e deveres a cada sexo, em todos os contextos mencionados – vida política, acesso à escola e ao mercado de trabalho, com a respectiva permanência neles, propriedade, chefia civil do lar etc. (GÊNERO..., 2009, p.58).

Esse documento (GÊNERO..., 2009, p.58) registra, também, que:

Não podemos considerar, de forma ingênua, que a participação de homens e mulheres na vida pública seja aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a cada sexo. Somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis, quer sejamos homens ou mulheres. A via de acesso à cidadania passa por lutas e conquistas normativas e jurídicas. Por sua vez, a reprodução – que ocorre no corpo da mulher – exerce considerável influência na divisão sexual do trabalho e na estruturação dos lugares sociais ocupados por homens e mulheres. Estas são responsáveis por gestar, parir e criar os filhos e pelos serviços de manutenção doméstica, enquanto os homens se voltam

tradicionalmente para o provimento da casa, ou seja, para a mediação entre o mundo privado e o público. Esse modo de organização da família implica uma rígida hierarquia moral que estabelece posições sociais, deveres e obrigações próprias a cada um, conforme a inserção de gênero e de geração. Nesse sentido, os homens mais velhos são aqueles que devem ser mais respeitados pelos demais: eles podem ser os maridos ou os pais e, na ausência deles, os filhos ou os irmãos mais velhos. Raramente é facultado às mulheres o exercício de sua autonomia como ser humano igual aos homens, como cidadã com os mesmos direitos sociais que seus companheiros ou irmãos.

A análise de Costa (1998, p.19) referenda essa percepção. Para essa pesquisadora feminista:

Historicamente, em geral, as mulheres têm estado do outro lado do exercício do poder, do lado da condição de subalternidade. Não puderam decidir sobre suas vidas, não se construíram como sujeitos, não exerceram ou exercem o poder e não o acumulam, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato o têm controlado sempre. As pequenas parcelas de poder ou os pequenos poderes que lhes tocam e que lhes permitem romper, em alguns momentos ou circunstâncias, a supremacia masculina, são poderes tremendamente desiguais.

Também Passos (1999, p.94), ao refletir sobre a construção dos gêneros – feminino e masculino admite que:

Sob o argumento de que elas possuem mais habilidade manual, são biologicamente mais frágeis, menos inteligentes, etc., a elas são adjudicadas ocupações de menor valor econômico e social, que não

possibilitam tomadas de decisão e o exercício do poder. Atividades quase sempre da área do ensino, do cuidar e do servir. Assim, temos grande número de secretárias, enfermeiras, professoras, datilógrafas e digitadoras, funções desempenhadas quase de forma invisível, enquanto os homens ficam com os cargos de chefia e as profissões da área da ciência e da tecnologia. (PASSOS, 1999, p.94).

Gênero e conhecimento são categorias estruturais relacionadas uma vez que o saber é fortemente atrelado ao poder.

Como analisamos o noutra oportunidade (FAGUNDES, 2001, p. 53), já afirmava Kant (1985, p.100) sobre o saber: “[...] o esclarecimento é a saída do homem de sua mediocridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”

Nessa ótica, o saber, referido por Kant como esclarecimento, liberta o ser humano (homens e mulheres) quando o promove a uma situação de maioridade, que se concretiza pelo uso da razão, do pensar por si mesmo e do conhecimento, conferindo-lhe o poder no sentido dele ser senhor de seu destino, de sua própria existência.

Esse poder, segundo os princípios ascéticos que inspiram os pressupostos filosóficos de Kant (1985) – domínio da razão sobre a paixão e da verdade pura sobre a existência temporal – só pode ser alcançado com a separação entre corpo e razão. “Como às mulheres sempre se associa a natureza corporal, sua identidade e sua imanência, a elas, historicamente, foi negada a possibilidade de atingir a maioridade” (FAGUNDES, 2001, p. 54-55).

Associando o esclarecimento à idéia de liberdade, que para Kant (1985, p.104) consiste “[...] em fazer uso público de

sua razão em todas as questões”, excluem-se as mulheres do processo de esclarecimento / liberdade, em consequência da sua exclusão da vida pública. Estreitam-se as relações entre saber, produção, força, poder, dominação e liberdade em contraposição ao não saber, reprodução, fraqueza, submissão e opressão (FAGUNDES, 2001).

O estudo feito por Lima e Souza (2003) sobre “[...] a marca de gênero nas Ciências Biológicas é exemplo dessa associação. Confirmando outros autores, Lima e Souza (2003, p. 66) admite que “As mulheres tem suas identidades construídas a partir do outro, a partir do que não são, e como ocorre com as demais, na oposição homem/mulher há um desequilíbrio de valor, uma hierarquia, na qual o masculino é o positivo, o mais importante”.

Processos educativos, especialmente os que acontecem nas escolas

[...] não apresentam homens e mulheres como iguais, com os mesmos direitos e as mesmas condições. Ao contrário, centram-se no estímulo ao cumprimento da ordem, da disciplina e da hierarquia, em detrimento da criatividade e da inteireza do ser humano. Assim, cria-se um fosso entre homens e mulheres, apresentando-se a uns e outros modelos identificatórios diferentes. As mulheres acabam identificando-se com um modelo de quem não participa diretamente do jogo do poder, relacionando-se com ele através dos homens (pai, marido, irmãos), quase sempre, como espectadoras e estimuladoras do narcisismo masculino. (PASSOS, 1999. p.106-107)

No entanto, acreditamos que a escola pode ser um lócus de superação das

assimetrias nas relações de gênero. Em lugar de reproduzir os estereótipos consagrados na sociedade, a escola deve, a partir de uma formação adequada de docentes, especialmente aqueles e aquelas que vão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, produzir uma educação, inclusiva, não racista, não sexista e não homofóbica. É responsabilidade de todos contribuir para esta formação com consciência de gênero. Neste sentido, é possível prever, de fato, um processo de empoderamento das mulheres, com repercussões em toda a sociedade.

Como analisa Sardenberg, na perspectiva feminista (2006, p.2)

[...] o empoderamento de mulheres, é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latino-americanas em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com o a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero.

Para a autora e para nós, o “[...] o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre ‘nossos corpos, nossas vidas’.”

Queremos ressaltar a importância de medidas de âmbito nacional como o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero que foi instituído no Brasil em 2005, pela Secretaria de Política para as Mulheres, no âmbito do Programa Mulher e Ciência, objetivando “[...] estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero,

mulheres e feminismos no País; e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas” (BRASIL, 2014).

Implementando ações educativas

Educar para a sexualidade numa perspectiva emancipatória ou de empoderamento como preferimos considerar, vai mais além do que prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Educar é uma forma de fazer intervenções no mundo, já dizia Paulo Freire (1996).

Esse grande educador brasileiro insurgiu contra toda forma de autoritarismo e dominação, defendendo a conscientização como processo a ser conquistado pelo homem, através da problematização de sua própria realidade.

Esses princípios caracterizam a tendência pedagógica conhecida como Pedagogia Libertadora. Pelas suas características, a educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com o mundo e com os outros homens, buscando uma transformação. Cada pessoa ou grupo dispõe, em si mesmo, dos conteúdos necessários como ponto de partida. Esses conteúdos são temas geradores ou grupos temáticos, retirados da própria prática ou experiência de vida cotidiana dos educandos. Em lugar de professores, ou aqueles que pretendem ensinar, na Pedagogia Libertadora, temos os coordenadores de debates. Em lugar da aula discursiva ou aula expositiva, temos o diálogo, e em lugar do aluno, como aquele que quer apreender, emerge o participante do grupo.

Tais características contemplam o que entendemos por educação numa perspectiva emancipatória, uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996).

Com relação ao processo de ensinar, lembramos, ainda, de Passos e Rodrigues (2011, p.114) para quem a educação tem duas funções principais: “[...] ensinar, às novas gerações, princípios morais, religiosos, bases estéticas, enfim, os elementos culturais da sociedade, e outra, social, que visa dizer aos indivíduos quais são os seus lugares na sociedade.”

Afirmam, ainda, que ao transmitir a cultura e os valores sociais, a educação acaba por ensinar modelos e comportamentos a serem seguidos que “[...] tanto podem servir para apresentar aos sujeitos uma forma de ser autônoma e consciente, que leve ao questionamento e à verdade, quanto para camuflar as desigualdades e condicioná-los a repetir formas de ser e de viver condizentes com os interesses hegemônicos” (PASSOS; RODRIGUES, 2011, p.114).

A partir desse raciocínio, depreendemos que a educação não é neutra, é

[...] ‘prática social intencionada’, uma vez que ela transmite ao(a) educando(a) uma forma de ser, de viver, de trabalhar, de participar da vida social, de maneira direta, através da ação de uns indivíduos sobre outros, ou indiretamente, mediante o material didático, a rotina escolar sobre o que é aceito e reforçado ou negado e proibido. Entretanto, precisamos ter em mente que os fins a que a educação se propõe estão imbricados no próprio ato educativo [...] (PASSOS; RODRIGUES, 2011, p.115).

Na educação como objeto de conhecimento, de saberes, que orienta os educandos a se perceberem importantes para a configuração da sociedade a que pertencem,

[...] os conteúdos se devem entregar a curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo, ensinam. [...]. O que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou a professora, sub-repticiamente, ou não, imponha aos seus alunos a sua leitura de mundo, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. (FREIRE, 2009, p. 112)

É neste sentido que consideramos fundamental a crítica de práticas pedagógicas que vem reforçando as assimetrias de gênero, a dupla moral sexual, a opressão das mulheres, a homofobia. A 'leitura de mundo' de educadoras e educadores, especialmente no que tange ao gênero e à sexualidade, é profundamente arraigada, de modo que inconscientemente, se reproduzem no ambiente escolar. A propósito da sexualidade, por exemplo, afirmam Chates e Lima e Souza (2011, p 297):

As sexualidades desafiam o ambiente escolar, ao desvelar os desejos mais recônditos. O questionamento às normas e cânones, relacionados ao corpo educado, põe em xeque as pedagogias corretivas e as ações de recuperação ou de punição, direcionadas à heterossexualização da sociedade. Uma ruptura epistemológica deve se processar na medida em que se impulsione uma erotização dos processos de conhecer, através de reflexões acerca da pergunta suscitada por Louro (2004, p. 69): "O que há para aprender com a ignorância?"

Como atuar nesse contexto? Como educar numa perspectiva emancipatória

que inclua uma análise de mundo, a transformação da sociedade?

Aproximamo-nos das reflexões de Passos e Rodrigues (2011) quando apontam a educação emancipatória como aquela que recusa a um otimismo ilusório e um pessimismo imobilizador, e se vê como mediadora de um projeto de transformação da sociedade. E para que isso se operacionalize, a educação de cunho emancipatório propõe a desvelar os próprios condicionamentos histórico-sociais que perpetuam práticas de exclusão baseadas em classificações como sexo, idade, condição social, criando estereótipos, limitando espaços, poderes e competências. Uma educação emancipatória, afirmam Passos e Rodrigues (2011, p.115) "[...] não ensina os(as) educandos(as), especialmente do sexo feminino, a serem dóceis, silenciosos(as) e permissivos(as), mas, conscientes, livres e responsáveis."

Educar para a sexualidade numa perspectiva emancipatória requer:

- a compreensão do gênero e ampliação do seu sentido;
- a desconstrução da dicotomia sexo-gênero e desmistificação da histórica 'naturalização' das identidades feminina e masculina;
- a compreensão, pelas mulheres, do significado de minoria, a assunção do lócus de minorias e a criação de uma unidade na diversidade;
- a promoção de ações que levem à extinção de práticas sexistas;
- o estímulo à efetiva participação dos movimentos de mulheres que lutam contra a discriminação, opressão e subordinação a que foram

(quando não o são) submetidas, e consequentes ganhos de espaço de intervenção social e de exercício de seus direitos como cidadãs.

Nessa perspectiva, a apropriação dos princípios explícitos nos PCN (BRASIL, 1998, p.311-312) faz sentido: as escolas devem se programar, criando condições para que ao final do ensino fundamental, crianças e jovens sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;

- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- ter consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.

Que possamos contribuir para o empoderamento das mulheres a partir de um projeto de construção da cidadania, e não como “[...] um processo resultante da subordinação de gênero à qual estão submetidas [...] que as mantêm subjugadas na esfera privada” como encontrou Costa (1988, p.175) em seu estudo sobre “As Donas no Poder... na Bahia”

Quando escrevemos sobre Relações de Gênero e realizamos a Série “Saúde e Prevenção nas Escolas” do Programa Salto para o Futuro (FAGUNDES, 2007, p.60) admitimos que:

As relações de gênero podem ser trabalhadas em qualquer situação do convívio escolar: durante as brincadeiras infantis, no modo de realizar as tarefas escolares, quando meninas são estimuladas a serem mais cuidadosas do que os meninos, se observarmos discriminação de um aluno em seu grupo com apelidos jocosos ou questionando sua sexualidade, etc.

Como nessa série, particularizando ações educativas específicas, sugerimos, como exemplo, a realização de Oficinas, valendo-se de algumas dinâmicas (FAGUNDES; BARBOSA, 2007, p.35, 43, 46 e 145) como as seguintes:

DINÂMICA

O lúdico na construção das identidades

Objetivos

Identificar e avaliar a influência das vivências lúdicas na construção das identidades;

Associar vivências lúdicas à consolidação das identidades de gênero.

Desenvolvimento

- Convidar o grupo a formar um grande círculo;
- Pedir para se olharem, um a um, atentamente;
- Escolher um/a companheiro/a para, em dupla, estabelecer contato e se apresentar;
- Solicitar que uma dupla se aproxime de outra, de forma a comporem um quarteto e compartilharem a experiência;
- Pedir a cada quarteto para se unir a outro e repetir o procedimento anterior.
- Em grupo de oito pessoas, cada pessoa deve compartilhar com as demais, as experiências lúdicas vivenciadas na infância (jogos, contos, brincadeiras e canções infantis...) que imaginam ter relação com as aprendizagens de ser menina e ser menino...

- Construir, a partir dos relatos individuais, um mural (em papel metro, com colagens, desenhos, esquemas,...) que retrate elementos significativos dessas experiências associados à formação e consolidação das identidades de gênero;

- Escolher uma das formas lúdicas que emergiu do grupo, que mais identifique os seus componentes;

- Apresentar os murais e as formas lúdicas escolhidas, por grupo.

Avaliação:

- Fazer uma apreciação das apresentações e da experiência.

DINÂMICA

“Dize-me com quem andas e dirte-ei quem és”

Objetivos

Identificar e analisar questões referentes às relações de gênero;

Re-elaborar conceitos e preconceitos associados ao ser mulher e ao ser homem.

Desenvolvimento

- Organizar o grupo em quatro equipes;
- Arrumar o ambiente contendo uma mesa próxima às equipes e sobre ela várias peças de vestuário feminino e masculino, brinquedos, objetos de uso pessoal, de higiene, escolar, de viagem, etc.;
- Solicitar a cada equipe que escolha um membro para representar (encenar),

respectivamente: uma menina, um menino, uma mulher e um homem, utilizando o material disponível;

- Analisar a “incorporação” das identidades e desempenho dos papéis de gênero (socialmente aprendidos), considerando:

- características de menina e de menino, de mulher e de homem;
- trajas e complementos;
- hábitos e costumes;
- trejeitos, comportamentos e atitudes;
- emoções evidenciadas;

Avaliação

Analisar criticamente as percepções de gênero que apreendemos no cotidiano como sendo (equivocadamente) naturais e construídas socialmente sob a influência da cultura, geradoras de conceitos, preconceitos e estereótipos, bem como das possibilidades que temos de modificá-las.

DINÂMICA

Tudo pode ser diferente

Objetivos

- Identificar e analisar papéis estereotipados de gênero que vem marcando a construção das identidades feminina e masculina;
- Apresentar proposições afirmativas para mudanças de comportamentos e atitudes negativas quanto às relações de gênero em que o homem domina e a mulher é dominada.

Desenvolvimento

- Solicitar a organização do grupo em equipes de até cinco participantes;
- Distribuir o material para construção de painéis (papel metro, pincel atômico, hidrocor, cola colorida, revistas, jornais, fitas, papéis de seda, papéis coloridos, tesouras...);
- Orientar a montagem de painéis ilustrados, por equipe, que contemplem os objetivos, a partir do esquema:

Ser mulher é

Ser homem é

Geralmente as mulheres ...

[...] enquanto os homens...

Para termos uma vida melhor...

As mulheres devem ...

E os homens devem ...

- Apresentar os painéis e discutir os conteúdos apresentados (cabendo aos educadores fazerem o processamento teórico sobre relações de gênero);

Avaliação:

Avaliar a experiência norteando-se pelos objetivos.

DINÂMICA

Lutando pelos direitos sexuais e de gênero

Objetivos

Identificar e analisar os direitos sexuais assegurados pela Declaração Universal dos Direitos Sexuais¹;

Propor medidas que garantam o alcance desses direitos.

Desenvolvimento

- Apresentar um quadro contendo os direitos sexuais universais:

| | |
|--|--|
| <p>1. Reconhecer, promover, assegurar e proteger os direitos sexuais para todos. Os direitos sexuais fazem parte integrante dos direitos humanos básicos e, portanto, são inalienáveis e universais. A saúde sexual não pode ser atingida nem mantida sem direitos sexuais para todos.</p> | <p>2. Avançar para a equidade de gênero. A saúde sexual requer respeito e equidade de gênero. As iniquidades relacionadas com o gênero e os desequilíbrios de poder impedem as interações humanas construtivas e harmoniosas e conseqüentemente, a consecução da saúde sexual.</p> |
| <p>3. Eliminar todas as formas de violência e abuso sexuais. A saúde sexual não se pode alcançar enquanto as pessoas não estiverem livres de estigma, discriminação, abuso, coerção e violência sexuais.</p> | <p>4. Prover acesso universal à informação e educação integral da sexualidade. Para obter saúde sexual é mister que todas as pessoas, incluindo os jovens tenham acesso pleno a uma educação integral da sexualidade e à informação, bem como à atenção a sua saúde sexual durante todo o ciclo vital.</p> |
| <p>5. Assegurar que os programas de saúde reprodutiva reconheçam a importância medular da saúde sexual. A reprodução é uma das dimensões críticas da sexualidade humana e pode contribuir para o fortalecimento das relações e à realização pessoal quando foi desejada e planejada. A saúde sexual é um conceito mais abrangente do que a saúde reprodutiva. Os programas atuais de saúde reprodutiva devem ser ampliados para contemplar integralmente às diversas dimensões da sexualidade e a saúde sexual.</p> | <p>6. Deter e reverter a propagação da HIV/AIDS e outras infecções de transmissão sexual (ITS). O acesso universal à prevenção, aconselhamento e prova de detecção voluntária, a atenção e tratamento integral dos pacientes infectados com a HIV/AIDS e outras infecções de transmissão sexual são igualmente essenciais para a saúde sexual. Devem ser adotados e incrementar-se em grande escala imediatamente os programas que assegurem o acesso universal a estes serviços.</p> |
| <p>7. Identificar, abordar e tratar</p> | <p>8. Conseguir o reconhecimento do prazer</p> |

¹ A Declaração Universal dos Direitos Sexuais foi proclamada pela WAS - World Association for Sexology, decidida pela Assembléia Geral reunida durante XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997, na cidade de Valencia (Itália), referendada durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Hong Kong (China), em 2002 e atualizada pela Assembléia Geral do XVII Congresso Mundial de Sexologia, realizada em Montreal (Canadá), em 15 de julho de 2005. Disponível em <http://naoteprives.org/2002/declaracao-universal-dos-direitos-sexuais/>

| | |
|--|---|
| <p>inquietações, moléstias e disfunções sexuais. Visto que a plenitude sexual tem a capacidade de elevar a qualidade de vida, é crítico reconhecer, prevenir e tratar as inquietações, padecimentos e preocupações sexuais.</p> | <p>sexual como um componente do bem-estar. A saúde sexual é mais do que apenas a ausência de doença. O prazer e a satisfação sexuais são componentes integrais do bem-estar e requerem serem reconhecidos e promovidos universalmente.</p> |
|--|---|

- Distribuir cartões numerados com os participantes correspondentes aos direitos (1 a 8);
- Propor a análise dos direitos sexuais, um a um, organizando grupos para encená-los (a partir do número recebido);
- Orientar a análise de cada um deles montando uma cena que culmine com sugestão de medidas que conduzam ao exercício daquele direito sexual;
- Socializar as reflexões apresentando as cenas dos grupos.

Avaliação

Considerar a pertinência das cenas apresentadas com os objetivos previstos

Situando-se, também, como participantes, os educadores devem valorizar as histórias e vivências de todos, iniciando as oficinas pelo conhecimento que as pessoas detêm e estimulando-as à troca de experiências e à construção coletiva de novos do saberes: múltiplos, amplos, diversificados, transformadores.

Desejamos, como Bonfim (2009, p.135), “[...] uma Educação Sexual que ultrapasse as limitações informativas biologistas reprodutivas, [...] que possa debater abertamente o significado mais amplo do sexo e da sexualidade para o ser humano e a sociedade.” Que tenha o

gênero como categoria basilar das ações educativas para crianças, jovens e adultos. Que os objetivos a serem alcançados visem uma educação emancipatória, conscientizadora, libertadora de preconceitos, estereótipos, subalternidade, opressão, dominação.

Considerações finais

Quinze anos se passaram desde a promulgação da Orientação Sexual como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a solução não se plenificou em todo o território brasileiro.

Ampliaram-se os incentivos, cursos e publicações sobre diversidade e gênero, sobre educação emancipatória, mas não acontece em todas as escolas brasileiras a educação sexual que conduza ao empoderamento de crianças, jovens e adultos como precisaríamos ter.

São essas constatações que nos levam a perpetrar ações e diversos segmentos e investir na continuidade de processos e programas de educação para a sexualidade na perspectiva emancipatória ou de empoderamento das mulheres, e a socializar reflexões e saberes construídos sobre a temática em eventos científicos e em artigos como esse.

Referências

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas:** contradições, limites e possibilidades. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP. Campinas - São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e realidade.** Porto Alegre, 20 (2). p. 133-184, jul/dez.1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.17-41 e 285-335 (Orientação Sexual). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acessado em 25/02/2014.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres. **Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero.** 2014. Disponível em <http://www.igualdadedegenero.cnpq.br/igualdade.html>. Acesso em 25/02/2014.

CHATES, Tatiana J. ;LIMA e SOUZA, Ângela Maria M. F.. Sexismo como Segregação de Sentido: as representações sociais de gênero encontradas entre os instrutores da Escola Pública de Trânsito. In: COSTA, Ana Alice Alcântara. (org.). **Estudos de Gênero e Interdisciplinaridade no Contexto Baiano.** Coleção Bahianas, Salvador: Edufba, 2011, v. 13, p. 275-301. Disponível em http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/bahianas-n13_repositorio.pdf. Acesso em 25/02/2014.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder - mulher e política na Bahia.** Salvador: NEIM/UFBA – Assembléia Legislativa da Bahia. 1998.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia** – escolha marcada pelo gênero. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Relações de Gênero. Salto para o Futuro,** v. 7, p. 54-66, 2007. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/105148saudeprevencao2.pdf>.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; BARBOSA, Maria Paqueta Moreira. **Oficinas sobre Sexualidade e Gênero.** Salvador: Helvécia. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 1997.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? (<<Aufklärung>>). In: _____ **Inmanuel Kant** – Textos Seletos. (edição bilíngüe). Petrópolis: vozes, 1985, p.100-117.

LIMA e SOUZA, Angela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus:** a marca de gênero em Ciências Biológicas, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

PASSOS, Elizete. **Palcos e Platéias** – as representações de gênero na Faculdade de Filosofia Salvador: UFBA/NEIM. 1999.

PASSOS, Elizete Silva; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Ética na gestão escolar. In.: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva (organização). **Gênero e diversidades na gestão educacional.** Salvador: UFBA/NEIM, 2011, p.111-127.

PINHO, Maria José Souza. **Gênero em Biologia no Ensino Médio:** uma análise de livros didáticos e discurso docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

PISCITELLI, Adriana. “Re-criando a (categoria) Mulher”. In: L. M. Algranti (org.)A Prática Feminista e o Conceito de Gênero. Textos Didáticos, n.48, 2002. . Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/Adriana01.pdf>>

ROSALDO, Michelle: “O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre feminismo e entendimento intercultural”, **Revista Horizontes Antropológicos**, N. 01, 1995. . Disponível

em:<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/HorizontesAntropologicos/article/viewArticle/2579>.

Acesso em 25/02/2014.

SARDENBERG, Cecília. **O gênero em questão**: apontamentos (trabalho inédito). Salvador: NEIM/UFBA, 1992.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista I **Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres** – Projeto TEMPO’, promovido pelo NEIM/UFBA. Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em 25/02/2014.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p.77-104. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em 25/02/2014.

Recebido em 2014-03-02

Publicado em 2014-03-16