

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

Adriana Marcela Monroy Garzón

EDUCAÇÃO CRÍTICA LIBERTADORA PARA A SEXUALIDADE DO
ADOLESCENTE NA ESCOLA RURAL, NA COLÔMBIA E NO BRASIL

Belo Horizonte

2019

Adriana Marcela Monroy Garzón

**EDUCAÇÃO CRÍTICA LIBERTADORA PARA A SEXUALIDADE DO
ADOLESCENTE NA ESCOLA RURAL, NA COLÔMBIA E NO BRASIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Enfermagem.

Linha de pesquisa: Educação em saúde e Enfermagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kênia Lara Silva.

Belo Horizonte

2019

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

Garzón, Adriana Marcela Monroy.

Educação crítica libertadora para a sexualidade do adolescente
na escola rural na Colômbia e no Brasil [manuscrito] / Adriana
Marcela Monroy Garzón. - 2019.

204 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kênia Lara Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Enfermagem.

1. Educação. 2. Sexualidade. 3. Adolescentes. 4. Escola rural. 5.
Modelos educacionais. I. Silva, Kênia Lara. II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. III. Título.

Escola de Enfermagem da UFMG
Colegiado de Pós-Graduação em Enfermagem
Av. Alfredo Balena, 190 | 30130-100
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
+ 55 31 3409-9836 | 31 3409-9889
caixa postal: 1556 | colgrad@enf.ufmg.br

25
anos
1994 - 2019

enfermagem
pós-graduação - UFMG

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

ATA DE NÚMERO 141 (CENTO E QUARENTA E UM) DA SESSÃO PÚBLICA DE ARGUIÇÃO E DEFESA DA TESE APRESENTADA PELA CANDIDATA ADRIANA MARCELA MONROY GARZÓN PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM ENFERMAGEM.

Aos 23 (vinte e três) dias do mês de agosto de dois mil e dezenove, às 14:00 horas, realizou-se no Anfiteatro da Pós-Graduação- 432 da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, a sessão pública para apresentação e defesa da tese "*EDUCAÇÃO CRÍTICA LIBERTADORA PARA A SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE NA ESCOLA RURAL NA COLÔMBIA E NO BRASIL*", da aluna *Adriana Marcela Monroy Garzón*, candidata ao título de "Doutora em Enfermagem", linha de pesquisa "Educação em Saúde e Enfermagem". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes professores doutores: Kênia Lara da Silva (orientadora), Miguel Gonzalez Arroyo, Leôncio José Gomes Soares, Rita de Cássia Marques e Kleyde Ventura de Souza, sob a presidência da primeira. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

☒ APROVADA;
☐ REPROVADA.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Senhora Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, eu, Andréia Nogueira Delfino, Secretária do Colegiado de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, lavrei a presente Ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 23 de agosto de 2019.

Prof. Dr. Kênia Lara da Silva
Orientadora (Esc.Enf/UFMG)

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo
(FAE/UFMG)

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
(FAE/UFMG)

Prof. Dr. Rita de Cássia Marques
(Esc.Enf/UFMG)

Prof. Dr. Kleyde Ventura de Souza
(Esc.Enf/UFMG)

Andréia Nogueira Delfino
Secretária do Colegiado de Pós-Graduação

HOMOLOGADO em reunião do Cnu
em 02.09.19

Kenia Lara da Silva
Prof.ª Dra. Kênia Lara Silva
Coordenadora do Colegiado de Pós-Graduação em Enfermagem
Escola de Enfermagem da UFMG

Adriana Marcela Monroy Garzón
Miguel Gonzalez Arroyo
Leôncio José Gomes Soares
Rita de Cássia Marques
Kleyde Ventura de Souza
Andréia N. Delfino

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” Antoine de Saint-Exupéry

À Deus, por manter em pé este corpo e minha fé, por colocar tantas pessoas em meu caminho, seu amor e generosidade.

À meu amor, Andrés, companheiro de vida, de luta, porque ninguém sabe quanto você me deu e nunca duvidou de mim. Somos abençoados por termos vivenciado esta experiência juntos.

À minha mãe Angela, por sua coragem em minha ausência, por demonstrar tanta valentia em tempos difíceis em que a distância e o tempo nos separaram. Obrigada por sempre me deixar voar, te amo.

À meu Paí Henry e minhas “hermanolas” e a minha família materna, sei que suas orações e seus pensamentos, me deram força para continuar.

Às minhas amigas da Colômbia que são minha família especialmente Pilar Prada, Claudia Suarez, Adriana Mojica, Maria Santos, Pamela Alfonso, obrigada por assumir e cuidar com tanto amor e compromisso daquela vida, aquela parte de mim, que deixei na Colômbia.

À minha orientadora Profa. Dra. Kênia Lara Silva, obrigada pelo acolhimento, e mesmo sem falar o mesmo idioma, assumiu orientar-me. Obrigada por me mostrar outros caminhos, outras formas de ensinar e aprender, por acreditar mais em mim do que eu mesma acreditei, por sua generosidade, eticidade e compromisso que são minha referência meu de uma Enfermagem com um alto compromisso disciplinar e social.

Ao grupo de pesquisa NUPEPE, porque trouxe à minha vida pessoas valiosas, inesquecíveis que me ajudaram a crescer academicamente e pessoalmente.

Ao grupo de professores da banca examinadora. Dra. Rita de Cassia Marques e Dra. Kleyde Ventura de Souza, Dr. Miguel Gonzalez Arroyo, Dr. Leôncio Gomes Soares, pelo tempo destinado e seus significativos aportes.

Ao grupo de amigos Latino-americanos bolsistas da OEA, eles sabem quem são. Pessoas maravilhosas, com grandes potenciais em suas áreas, grandes amigos que esta experiência me proporcionou.

Aos meus colegas e amigos colombianos da escola de Enfermagem da UFMG: Saidy Arias, Carlos Henao, Natalia Casallas e Laura Villaquiran, quanto orgulho sinto da Enfermagem Colombiana, pois vocês refletem a grande qualidade humana e profissional de nosso país. Obrigada pelo apoio e por tantos diálogos riquíssimos sobre a vida e sobre a Enfermagem.

À Faculdade de Enfermagem da Universidade del Bosque na Colômbia, pois foi através dela que conheci esta oportunidade de estudar no Brasil. Obrigada por acreditar em mim.

À aliança da Organização dos Estados Americanos (OEA) e ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), que meio do programa de Alianças para a Educação e Capacitação (PAEC) e a agencia financiadora CAPES que possibilitaram meus estudos de Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais.

À Universidade Federal de Minas Gerais e ao colegiado de Pós-Graduação de Enfermagem, pela oportunidade e pelo apoio em todo o meu processo do Doutorado.

As escolas, Professor Manoel Soares em Ipoema Minas Gerais e Nuestra Señora de la Salud de Supatá na Colômbia, e seus estudantes, por abrirem as portas e acreditar em meu trabalho.

Às vezes, no final, quando estamos sem forças, chegam pessoas em nossas vidas que nos dão, aquela fresta de luz para continuar! Obrigada Ricardo Sanchez e Johnker Santamaria, sua presença nesta fase final da Tese me deu alegria e coragem para fechar este ciclo.

Às minhas amigas Michelle Alameida, e Eloiza Augusta, por abrir as portas de suas vidas, me acolher e apoiar-me em diferentes momentos ao longo destes 4 anos.

Obrigada a todas as pessoas que caminharam a meu lado em algum momento de minha vida, tenho a certeza de que contribuíram para que eu pudesse continuar com esta experiência de vida e acadêmica.

RESUMO

MONROY, A.M. Educação crítica libertadora para sexualidade do adolescente na escola rural, na Colômbia e no Brasil. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. 204 p.

Introdução: a educação para sexualidade é um pilar fundamental da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes sendo discutida predominantemente no contexto das escolas urbanas. Pressupõe-se que existem elementos diferenciadores da sexualidade do adolescente inserido no contexto da escola rural e um distanciamento entre a educação para a sexualidade tradicional e as necessidades e desafios destes adolescentes. **Objetivos:** construir um processo educativo-libertador para a sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural, analisando a cultura, valores e saberes sobre a sexualidade dos adolescentes; identificando os elementos, singularidades e necessidades relacionadas com a sexualidade e promovendo o diálogo crítico da realidade da sexualidade no contexto da escola rural. **Metodologia:** foi desenvolvida uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, ancorada no referencial teórico-metodológico da educação crítica e libertadora de Paulo Freire. O cenário foi duas escolas de ensino fundamental e médio: uma localizada no distrito rural de Ipoema, Minas Gerais, Brasil e outra no município de Supatá, Cundinamarca, Colômbia. Foram implementadas as quatro fases do itinerário freiriano: investigação vocabular, tematização, problematização e avaliação por meio de sete círculos de cultura em cada escola. Participaram onze estudantes da escola brasileira e dezenove adolescentes da escola colombiana. Os dados foram produzidos no período de maio de 2017 a junho 2018, por meio de observação participante, grupos focais e mapa corporal na fase de avaliação. Para análise dos dados foi adotada a Análise Crítica do Discurso. **Resultados:** Há similaridades das duas escolas referentes às visões conservadoras e tradicionais sobre a sexualidade, com ausência de ações permanentes e falta de articulação entre área da saúde e educação para efetivar os processos educativos com caráter emancipador. O silenciamento foi identificado como prática social em torno da educação para a sexualidade, produzindo e reproduzindo vulnerabilidades corpóreas e sociais. A construção da sexualidade do adolescente é marcada, interdiscursivamente, pelo modelo biomédico, biológico e sexista, utilizando a tecnologia como forma de contestação frente às ausências e precariedades de um processo pedagógico crítico e libertador. As possibilidades de ruptura do silenciamento, das ideologias dominantes e a mudança de um ato esporádico, bancário e determinista para uma prática educativa crítica e democrática da sexualidade orientada pelo referencial de Paulo Freire em que o lúdico foi representativo, sendo os adolescentes protagonistas do processo. Conclusão: O processo educativo construído numa perspectiva ativa e crítica com os adolescentes, valorizando seus sonhos, opiniões, acolhendo suas dúvidas, sentimentos e medos apontou para uma resignificação da educação para a sexualidade com potencial de transformação social e possibilitou uma pedagogia do corpo crítica e social. Neste aspecto coloca a sexualidade como uma dimensão humanizadora, reconhecendo os adolescentes como sujeitos criadores e agentes de mudança. Contribuições e recomendações: espera-se que os resultados contribuam para uma prática transformadora na educação para a sexualidade de adolescentes no contexto rural, no Brasil e na Colômbia, problematizando a formação de enfermeiros como agentes educadores para as populações na área rural e para a abordagem da sexualidade de forma crítica e libertadora; é preciso reeducar o conceito de sexualidade como dimensão humanizadora e avançar na discussão sobre como a tecnologia e a mídia interferem nos modos de vida e na construção da sexualidade dos adolescentes. Por fim, espera-se subsidiar discursos e práticas

sociais que superem os processos que usam o corpo e a sexualidade como dispositivos segregadores das infâncias e adolescências, retirando-lhes o direito de viver a saúde sexual e reprodutiva.

Palavras chaves: educação, sexualidade, adolescentes, escola rural, modelos educacionais, Paulo Freire.

ABSTRACT

MONROY, A.M. Critical education liberating for adolescent sexuality in rural schools in Colombia and Brazil. Thesis (PhD in Nursing) - Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. 204 p.

Introduction: Sex education is a fundamental pillar of adolescent sexual and reproductive health, which is predominantly discussed in the context of urban schools. It is assumed that there are different elements of adolescent sexuality in the context of rural schools that could create a gap between traditional sex education and the needs and challenges of these adolescents. **Objective:** This research aims to build an educational-liberating process for adolescent sexuality in the rural school context, analyzing the culture, values and knowledge around it; identifying the elements, singularities and needs related to sexuality and promoting the critical dialogue in the rural school context. **Methodology:** This study follows an active qualitative research anchored in Paulo Freire's theoretical-methodological framework of critical and liberating education. The scenario was two elementary and middle schools: the former located in the rural district of Ipoema, Minas Gerais, Brazil and the latter in the municipality of Supatá, Cundinamarca, Colombia. The four phases of the Freireian itinerary were implemented: vocabulary investigation, thematization, problematization and evaluation through seven culture circles in each school. Eleven students from the Brazilian school and nineteen teenagers from the Colombian school participated. Observations of the participants were carried out from May 2017 to June 2018, focusing on groups and body map in the evaluation phase. For data analysis, the Critical Discourse Analysis was adopted. **Results:** There are similarities between the two schools regarding the conservative and traditional views on sexuality, with the absence of permanent actions and the lack of connection between the health and education areas to effect the emancipatory educational processes. Silencing has been identified as a social practice around sex education, producing and reproducing health and social vulnerabilities. The construction of adolescent sexuality is interdiscursively marked by a biomedical, a biological and a sexist model, using technology as a way of fulfilling the absences and precariousness of a critical and liberating pedagogical process. The possibilities of breaking the silence, the dominant ideologies and the change from a sporadic, banking and deterministic act to a critical and democratic educational practice of sexuality guided by Paulo Freire's framework in which the playful was representative, being the adolescents protagonists of the process. **Conclusion:** The educational process built on an active and critical perspective with adolescents, valuing their dreams, opinions, welcoming their doubts, feelings and fears pointed to a resignification of sexuality education with the potential for social transformation and enabled a social and critical pedagogy of the body. In this respect, it places sexuality as a humanizing dimension, recognizing adolescents as creative subjects and agents of change. **Contributions and recommendations:** the results are expected to contribute to a transformative practice in adolescent sex education in the rural context in Brazil and Colombia, problematizing the training of nurses as educators for rural populations and the approach of sexuality in a critical and liberating way; It is necessary to re-educate the concept of sexuality as a humanizing dimension and to advance the discussion about how technology and the media interfere with the lifestyles and the construction of adolescent sexuality. Finally, we hope to subsidize social discourses and practices that surpass the processes that use the body and sexuality as segregating devices of childhood and adolescence, removing their right to live sexual and reproductive health.

Keywords: education, sexuality, adolescents, rural school, Educational Models, Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica de instituições de ensino fundamental e médio em Itabira-MG.....	52
Figura 2 – Na esquerda Museu do Tropeiro. Na direita igreja do distrito rural de Ipoema	53
Figura 3 – Escola Professor Manoel Soares -Ipoema.....	55
Figura 4 – Mapa departamento de Cundinamarca. Destaca-se em vermelho o município de Supatá e a Igreja San Ignacio deLoyola.-município de Supatá	56
Figura 5 Distribuição geográfica das escolas de ensino básico e médio Cundinamarca-Colômbia	57
Figura 6 - Bloco de salas de aula Escola Nuestra Señora da Salud.....	58
Figura 7 – Modelo Tridimensional de Norman Fairclough.....	63
Figura 8- Cartaz escolar sobre Paulo Freire	68
Figura 9 – Cartaz de divulgação do primeiro círculo de cultura	75
Figura 10 – Registro fotográfico do primeiro círculo de cultura-Colômbia.....	79
Figura 11 – Desenhos da atividade do monstinho de três participantes do círculo de cultura	81
Figura 12 – Registro fotográfico do segundo círculo de cultura – Brasil. Na direita caixas com as palavras chaves.....	81
Figura 13 - Registro fotográfico do segundo círculo de cultura - turma colombiana	85
Figura 14 - Gravuras utilizadas como elementos provocadores no círculo de cultura.....	89
Figura 15 - Na direita, atividade círculo no ar. Na esquerda círculo de discussão sobre as gravuras.	90
Figura 16 - Registro fotográfico do terceiro círculo de cultura -Colômbia.....	91
Figura 17 - Charges utilizadas como elementos provocadores no círculo de cultura	92
Figura 18 - Registro fotográfico do quarto círculo de cultura na biblioteca - Brasil	93
Figura 19 - Desenhos feitos pelos adolescentes representando as palavras-chave.....	95
Figura 20 - Grupo de adolescentes escrevendo perguntas na caixa de Hugo.....	96
Figura 21 - Na direita dinâmica dos olhos fechados. Na esquerda círculo de cultura sobre as charges.....	99
Figura 22 – Registro fotográfico da dinamica do Sim-Não e do círculo de cultura.....	101
Figura 23 - dinâmica da teia de aranha com o barbante no círculo de cultura	103
Figura 24 - Turmas da Colômbia e do Brasil, lembrando a dinâmicas e atividades através de um mural de fotos.	105
Figura 25 - Construção dos mapas corporais coletivos	106
Figura 26 - Mapa da zona urbana do Distrito rural de Ipoema-MG.....	109
Figura 27 – Registro fotográfico das crianças e adolescentes da escola retornando para suas casas.....	112
Figura 28 - Grupo de adolescentes participantes nos círculos de cultura -Ipoema	113
Figura 29 - Mapa da zona urbana de Supatá-Cundinamarca.	120
Figura 30 - Casinha da portaria da escola Nuestra Señora de la Salud-Supatá	121
Figura 31 - Turma de estudantes saindo da igreja e no horário de lanche	122
Figura 32 - Adolescentes em intervalo do projeto agroindustrial	123
Figura 33 - Turma de 10 ano de ensino médio trabalhando no projeto agroindustrial.....	124
Figura 34 - Esquema de síntese do silenciamento como prática social.....	147

Figura 35 – Mapa corporal Grupo No 1- Brasil	164
Figura 36 - Mapa corporal Grupo No 3 -Brasil	166
Figura 37 - Mapa corporal Grupo No 1 Colômbia	167
Figura 38 – Mapa corporal Grupo No 2 – Colômbia	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marco histórico normativo da educação sexual em Brasil e na Colômbia.....	30
Quadro 2 - Participantes de cada círculo de cultura e tempo investido em cada círculo	60
Quadro 3 – Registro de atividades da fase de imersão no campo na escola Professor Manoel Soares	66
Quadro 4 - Registro de atividades da fase de imersão no campo-Escola Nuestra Señora de la Salud	69
Quadro 5 – Síntese da implementação do percurso metodológico baseado no itinerário freiriano	73
Quadro 6 - Consolidado das frases e palavras chaves do segundo círculo de cultura.....	82
Quadro 7 – Lista de enunciados e as palavras chaves grupo No 1 -Colômbia.....	86
Quadro 8 - Lista de enunciados e as palavras-chave grupo No 2 -Colômbia.....	86
Quadro 9 - Grupos de participantes para o desenho do mapa corporal- Brasil e Colômbia ..	104
Quadro 10 – Síntese dos diálogos possíveis do corpo biológico para o corpo social	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEP	Asociación Colombiana para el Estudio de la Población
ACPO	Acción Cultural Popular
ADC	Análise Crítica do Discurso
ANMUCIC	Asociación de Mujeres Indígenas y Campesinas de Colombia
ANUC	Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia
ASOCAMPO	Associação Nacional de Usuários Campesinos
AQV	Anticoncepção cirúrgica voluntaria
AUC	Autodefesas Unidas de Colombia
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
CLADEM	Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
DST	Doenças Sexuais Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FARC	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
FENACOA	Federación Nacional de Cooperativas Agropecuárias
FENSUAGRO	Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria
HIV	Vírus de Inmunodeficiencia Humana
ITS	Infeções Transmissíveis Sexualmente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEA	Programa escola ativa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFAMILIA	Asociación Probienestar de la Familia Colombiana
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSE	Programa de Saúde Escolar
SAT	Sistema de Aprendizagem Tutorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais

SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SER	Servicio Educativo Rural
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	19
1.1 Objetivo geral	23
1.2 Objetivos específicos.....	23
 2. POSSIBILITANDO O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE, E AS PEDAGOGIAS RURAIS DO BRASIL E A COLÔMBIA	24
2.1. Percurso da educação sexual no Brasil e na Colômbia	24
2.2 Educação rural e do campo no Brasil e na Colômbia.....	34
 3. DIÁLOGO ENTRE O REFERENCIAL TEORICO-E METODLOGICO DE PAULO FREIRE E A PRACTICA EDUCATIVA DE EMFERMAGEM.....	44
4. PERCURSO METODOLOGICO	50
4.1 Escolha do método	50
4.2. Meu encontro com os cenários de pesquisa.....	51
4.2.1. A escola Professor Manoel Soares (Ipoema-Mg).....	51
4.2.2 Escola Nuestra Señora De La Salud (Supatá-Cund)	55
4.3 Participantes	59
4.4. Análise dos Dados	61
4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	64
 5. CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO CRÍTICO DA SEXUALIDADE BASEADO NO ITÍNERÁRIO DE PAULO FREIRE	65
5.1. Fase de investigação do universo vocabular no Brasil-Imersão no campo	65
5.2 Fase de investigação do universo vocabular na Colômbia - Imersão no campo	69
5.3 Fase de Tematização e Problematização	72
5.4 Fase de Avaliação.....	73
5.5 Desenvolvimento dos círculos de cultura.....	74
5.5.1 Primeiro círculo de cultura no Brasil: três macacos sábios	74
5.5.2 Primeiro círculo de cultura na Colômbia.....	77
5.5.3. Segundo círculo de cultura no Brasil: o monstrinho e as cores das palavras	80
5.5.4. Segundo círculo de cultura na Colômbia.....	84
5.5.5 Terceiro círculo de cultura no Brasil: a procura dos saberes sobre a sexualidade	88

5.5.6 Terceiro círculo de cultura na Colômbia: o olhar preconceituoso e desigual sobre o gênero.	90
5.5.7 Quarto círculo de cultura no Brasil: desafios para o diálogo da sexualidade.....	93
5.5.8 Quarto círculo de cultura na Colômbia: os desafios do diálogo na sexualidade “ a caixa do Hugo”	96
5.5.9 Quinto círculo de cultura no Brasil: o silêncio	97
5.5.10. Quinto círculo de cultura na Colômbia: preconceitos e desigualdades de gênero na sexualidade	99
5.5.11. Sexto círculo de cultura: o corpo, entre informações dialogamos.....	102
5.5.12 Círculo de Cultura: Mapa Corporal Coletivo – Avaliação	104
 6. SINGULARIDADES DA ESCOLA RURAL E DOS MODOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS	108
6.1 Singularidades Escola Manoel Soares -Distrito Rural Ipoema Minas Gerais	108
6.2 Singularidades da Escola Nuestra Señora de la Salud Supatá- Cundinamarca	119
 7. O SILENCIAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL SIMBÓLICA DA SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO RURAL	133
7.1 Tabus e Preconceitos: Dispositivos sociais para o silenciamento da sexualidade	142
 8. A POSSIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO CRÍTICA: DE UM EVENTO ESPORADICO A UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO.	149
 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
 REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES E ANEXOS	183

APRESENTAÇÃO

O interesse desta pesquisa surgiu da minha experiência como docente de Enfermagem nos estágios desenvolvidos em saúde escolar, na faculdade de Enfermagem na Colômbia. Essa experiência permitiu reflexões sobre as ações educativas voltadas para a sexualidade das crianças e adolescentes no contexto escolar e as atitudes dos adolescentes em relação a elas. Inquietava-me problematizar se as ações educativas desenvolvidas davam conta e alcançavam um cunho transformador e resolutivo para os problemas e desafios dos adolescentes frente à sua sexualidade. Assim, aflorou o desafio de mudar a prática educativa para a sexualidade dos adolescentes como um processo que transformará a realidade que os atinge nos diferentes contextos em que ela se desenvolve.

Parti de uma concepção um pouco ingênua da escola como um contexto privilegiado do exercício do direito de educar na sexualidade, pois nas escolas de caráter privado em que desenvolvi os estágios, sempre estava na agenda a educação sexual como prioridade mesmo no enfoque biológico e de prevenção da gravidez precoce. Porém, com a oportunidade de desenvolver os estudos de doutorado na Escola de Enfermagem da UFMG, tive a possibilidade de mergulhar e olhar o fenômeno educativo da sexualidade a partir de uma visão pedagógica, social e interdisciplinar que me permitiu expandir e construir uma leitura crítica de meu objeto de estudo.

A oportunidade de fazer disciplinas em outras áreas como educação, psicologia e letras, contribuíram no processo de desconstrução do paradigma medicalizado e hierarquizado da educação em saúde das populações. Além disso, foi importante compreender que as desigualdades sociais abrangiam a educação para a sexualidade em detrimento da efetivação como direito nos dois países (Brasil e Colômbia), sendo identificado que, nos contextos rurais, e as escolas têm sido excluídas e carentes no desenvolvimento da educação da sexualidade.

O relatório deste trabalho está organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo apresento a introdução, a tese e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, **possibilitando o diálogo entre a educação para a sexualidade, e as pedagogias rurais do Brasil e da Colômbia**, introduz-se o percurso histórico-social da educação sexual e da educação rural nos dois países, e como foi demarcado o caminho da educação para a sexualidade nos contextos rurais na atualidade.

Assim, o terceiro capítulo **Diálogo entre o referencial teórico-e metodológico de Paulo Freire e pratica educativa de Enfermagem**, refere-se a uma reflexão sobre a

apropriação do referencial teórico metodológico na práxis educativa de Enfermagem identificando desafios e potencialidades.

O quarto capítulo **Percurso metodológico** descreve as definições e escolhas metodológicas da pesquisa.

No quinto capítulo **Construção do processo educativo crítico da sexualidade baseado no itinerário de Paulo Freire**, descreve-se detalhadamente a construção coletiva e o desenvolvimento dos círculos de cultura nos dois contextos.

No capítulo sexto **Singularidades da escola rural e dos modos de vida dos adolescentes camponeses escolarizados** é resultado da fase de imersão no campo, mostrando achados relevantes para a construção de um processo pedagógico crítico e dialógico.

O sétimo capítulo **O silenciamento como prática social simbólica da sexualidade do adolescente no contexto rural** apresenta-se uma síntese dos resultados indicando o silenciamento como prática social da educação da sexualidade, os dispositivos ideológicos utilizados e suas formas de operacionalização orientados sob a análise crítica do discurso.

Finalmente, no capítulo oitavo **A possibilidade de uma pedagogia de corpo crítica: de um evento esporádico a uma possibilidade de transformação**, apresento como a construção de uma práxis educativa crítica sobre a sexualidade possibilita a ruptura do silenciamento e de posturas tradicionais e precárias da educação para a sexualidade nestes contextos. E, por fim, são apresentadas as considerações finais deste longo caminho e com a consciência do inacabado e transitório deste trabalho.

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A sexualidade segundo LOURO (2000, p. 40 apud GONINI, 2014) é constituída como uma dimensão essencialmente humana é compreendida como uma produção histórica, social e cultural com uma complexidade nas atribuições, significados e representações e sentidos sobre o corpo, identidades e práticas, circunstancial ao tempo e espaço em que o corpo biológico e social se encontram. Neste sentido, a educação para a sexualidade é um dispositivo social e pedagógico que tem como objetivo fornecer ferramentas, valores e conhecimentos que possibilitem as pessoas a exercerem com autonomia sua sexualidade, além de construir relações sociais que promovam o desenvolvimento integral, não se limitando a um foco preventivo das infecções sexualmente transmissíveis (ITS) e à gravidez prematura (HURTADO MURILLO *et al.*, 2012).

Portanto, toma-se como objeto de estudo a educação para a sexualidade, sendo uma prioridade nas áreas da saúde e da educação. A partir da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994, essa tema foi estabelecido como um direito sexual e reprodutivo destacando os adolescentes como sujeitos de direitos (SILVA, S. G., 2013). Se constitui, ainda como um pilar fundamental da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, sendo considerada como um dos fatores protetores no campo da saúde sexual e reprodutiva.

As diferentes abordagens identificadas da educação para sexualidade têm sido configuradas, ao longo da história, de acordo com as diferentes leituras dos problemas de saúde das populações e da sexualidade. Assim, surgem os enfoques biologistas, patologistas ou de risco e, mais recentemente, o enfoque de direito ou integral.

No que se refere ao enfoque biologistas, tem ocupado um lugar hegemônico na área da saúde, abordando a sexualidade focada no corpo biológico, considerando-o como um instrumento que expressa sensações, emoções, relações, doenças e riscos; conceitos inequívocos, porém, fragmentando e limitando o caráter social e sensitivo da sexualidade. O enfoque de risco ou patológico baseia-se na saúde como ausência da doença; conseqüentemente, a sexualidade é atendida na presença de alguma doença com risco de contágio. Seu principal foco é evitar problemas de saúde relacionados ao contato sexual e suas conseqüências pessoais, sociais e econômicas (HURTADO MURILLO *et al.*, 2012).

O enfoque integral configura-se no marco dos direitos humanos e sexuais. A sexualidade do adolescente é reconhecida como uma dimensão complexa inerente à vida construída socialmente, em parte condicionada pelos aspectos biológicos e fisiológicos, os

quais são marcantes na etapa da adolescência. Esta construção é influenciada pelo contexto cultural, pelas múltiplas variáveis que se expressam por meio das emoções e desejos na convivência do indivíduo com os outros, e pelas singularidades das experiências (MONTERO *et al.*, 2011). Assim, a sexualidade está carregada de história e cultura e, nessa perspectiva, a educação para a sexualidade deve ser construída respeitando essas dimensões e as singularidades do sujeito.

Assim, pode-se afirmar que existem formas de viver a sexualidade na mesma proporção da diversidade de contextos em que se desenvolve o adolescente. Um dos contextos em que o adolescente tem mais experiências relacionadas com sexualidade é a escola. É na escola que o adolescente experimenta com seus pares e constrói relações sociais. Neste espaço, desenvolvem-se habilidades para a vida e conhecimentos, tornando-se um campo privilegiado para a educação em saúde e para a vida.

Diversos autores e pesquisas apontam a escola como espaço privilegiado para a educação para a sexualidade dos adolescentes (FLORA; RODRIGUES; PAIVA, 2013). Contudo, é também *lócus* de grandes desafios. Pound, Langford e Campell (2015) desenvolveram uma síntese de 48 estudos qualitativos sobre o olhar e as percepções dos adolescentes frente aos programas de educação sexual nas escolas, e concluíram que as escolas parecem resistentes em reconhecer e tentar ensinar a educação sexual, parecendo ter dificuldades em aceitar que os jovens são sexualmente ativos.

Além disso, os jovens relatam que se sentem vulneráveis e expostos e tentam esconder sua ignorância sexual. Eles expressaram que a educação sexual é dada de forma negativa e heterossexista. Ademais, relatam desconforto, hostilidade e constrangimento com seus próprios professores que ensinam, pela relação de poder entre professor e estudante e a falta de privacidade. Finalmente, expressam que há uma formação deficiente e limitada em temas da sexualidade (POUND; LANGFORD; CAMPBELL, 2016).

Na sala de aula, o tema da sexualidade é, em geral, um tabu, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as ao trabalhar com a educação sexual, obscurecendo a multiplicidade de concepções e as consequências sociopolíticas e culturais ao entendê-la como uma dificuldade individualizada. “*Na sala de aula, são visualizados corpos sem desejo,[.] Os jovens são tidos como des-sexualizados na escola, como se corpo e mente existissem separadamente ou se os significados constitutivos daquilo que somos, sabemos e aprendemos existissem desvinculados de nossos desejos*” (LOPES, 2008, p. 125 griffo nosso). Por conseguinte, as atitudes pedagógicas, o grau de confiança, a afinidade com os adolescentes, o respeito pela cultura e os conceitos preestabelecidos da sexualidade de quem ensina são

elementos -chaves para o desenvolvimento da educação para sexualidade (MATOS *et al.*, 2016).

Outro desafio é a diversidade e singularidade do contexto escolar, pois embora existam muitos estudos sobre a educação em sexualidade nas escolas, eles se concentram no contexto urbano. Os escassos estudos que trazem a discussão entre a escola rural e urbana relatam que existem diferenças frente aos valores relacionados com a sexualidade.

Estudos desenvolvidos sobre fatores sociais, culturais e emocionais que incidem na gravidez em adolescentes em contextos rurais, indígenas, afrodescendentes e peri-urbanos do Brasil, Colômbia, Guatemala, Honduras, Paraguai e República Dominicana revelam um distanciamento entre as políticas padronizadas de educação para a sexualidade e a realidade do adolescente no contexto escolar rural. Em consequência, as ações educativas para a sexualidade são distantes do contexto dos adolescentes. Ademais, a responsabilidade da educação para a sexualidade nas escolas rurais está nos professores das disciplinas de ciências e biologia, com conhecimentos limitados nas abordagens temáticas que favorecem o enfoque biologista da sexualidade (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA LA INFANCIA -UNICEF, 2014).

Ainda, em contextos escolares camponeses, com um enfoque pedagógico crítico sob a perspectiva Freiriana, a educação para a sexualidade, se encontra restrita ao modelo biomédico generalizado, superficial e patriarcal, sem uma transversalidade nos conteúdos, sendo contraditório ao aos conceitos teóricos e metodológicos emancipadores sustentados no diálogo e confiança. (ZANATTA *et al.*, 2016).

As divergências sobre a implementação das ações com enfoques nos conteúdos programáticos e sua maior efetividade estão relacionadas com a aquisição de conhecimentos de tópicos específicos e restritos como anticoncepção, gravidez precoce, mudanças corporais e HIV. Em menor proporção, tratam de mudanças de comportamento e atitudes do adolescente, gênero e o prazer e uma visão sociocultural e crítica da sexualidade (BEARINGER *et al.*, 2007; FLORA; RODRIGUES; PAIVA, 2013).

A despeito desses desafios e situações limites da educação para a sexualidade identificadas, bem como a precariedade da educação rural, questiona-se como a educação para a sexualidade têm possibilitado exercício da autonomia do adolescente no contexto da escolar rural e se os processos educativos para a sexualidade sustentados na problematização da realidade e diálogo crítico contribuem e respondem aos interesses dos adolescentes na escola rural. Na tentativa de dar resposta a estas perguntas orientou-me o encontro com o referencial teórico e metodológico de Paulo Freire, sendo o caminho que possibilitaria desconstrução e rupturas tradicionais segregadoras da educação para sexualidade. Ainda, a vivência na

disciplina de Paulo Freire na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sem dúvida contribuiu para a compreensão dos conceitos da pedagogia crítica e libertadora Freiriana, além da experiência dos círculos de cultura como um método democrático e dialógico.

Pressupõe-se que existem elementos diferenciadores da sexualidade do adolescente inserido no contexto da escola rural e um distanciamento entre a educação para a sexualidade tradicional baseada na padronização de conteúdos programados e as necessidades e desafios da realidade na sexualidade destes adolescentes. Neste sentido, o diálogo pode ser uma estratégia eficaz para promover a saúde da sexualidade nos adolescentes.

Acredita-se que o processo de construir uma experiência educativa para a sexualidade na escola rural deve envolver o adolescente e sua cultura em todas as fases do processo, beneficiando a participação ativa, o diálogo reflexivo e crítico e favorecendo o exercício à autonomia de sua sexualidade. Constitui-se a tese desta pesquisa a afirmação de que o adolescente inserido no contexto da escola rural pode beneficiar-se de ações educativas baseadas teórica e metodologicamente no diálogo crítico reflexivo, na exploração e compreensão de sua cultura e da realidade e, com isso pode-se alcançar novos padrões de comportamento que reconheçam e as atitudes consideradas de risco para sua saúde sexual reprodutiva e que permite escolhas conscientes.

1.1 Objetivo geral

Construir um processo educativo crítico-libertador para a sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural no Brasil e na Colômbia.

1.2 Objetivos específicos

Analisar a cultura, valores e saberes em torno à sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural no Brasil e na Colômbia;

Identificar os elementos, singularidades e necessidades relacionadas com a sexualidade dos adolescentes nestes contextos;

Promover o diálogo crítico da sexualidade no contexto da escola rural e apresentar as potencialidades, desafios e avanços de um processo educativo crítico-libertador desenvolvido no contexto da escola rural no Brasil e na Colômbia

2. POSSIBILITANDO O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE, E AS PEDAGOGIAS RURAIS DO BRASIL E A COLÔMBIA

2.1. Percurso da educação sexual no Brasil e na Colômbia

A educação na sexualidade configurou-se no tempo, como uma resposta aos emergentes problemas de saúde sexual e reprodutiva e das práticas em torno da sexualidade. Nos séculos XVII e XVIII, o sexo e a sexualidade foram reduzidos à esfera privada e com fim procriativo. Qualquer outra prática ou discurso divergente desta lógica moral era castigado e vergonhoso. Isto somado à concepção de racionalidade, eficiência e produtividade do corpo como força do trabalho distanciaram o ser humano de perceber o corpo como manifestação de desejos, prazer, transformação, sentimentos, relações sociais.

A sexualidade era uma dimensão obscura do indivíduo e da sociedade. Neste contexto, a escola era o local de alienamento disciplinar do corpo para combater práticas que convocavam o caráter do prazer, do desejo do sexo. Assim, a sexualidade do adolescente passou a ter uma conotação problemática para a sociedade e, com isso, incentivou-se a criação de doutrinas moralistas nas escolas que se estenderam até o século XIX (SPITZNER, 2005).

No século XIX, com o aumento da incidência das doenças venéreas e o acréscimo dos abortos clandestinos entre os adolescentes, percebia-se o sexo como um perigo para a sociedade. Fortaleceu-se ainda mais o discurso moralista sobre o sexo como perigo e o discurso hegemônico higienista e curativo para resolver os problemas de saúde sexual e reprodutiva.

No século XX, com a pandemia do Vírus de Imunodeficiência Humana (HIV) e descontrolado crescimento populacional, a educação sexual teve maior desenvolvimento. Em meados dos anos 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o crescimento da gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da contaminação por HIV entre os jovens.(DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007, p. 2).

Na América Latina, a discussão e a visibilidade da educação sexual consolidaram-se a partir das décadas de 1960 - 1970 com os programas pioneiros de movimentos libertários, e pela resistência às políticas educativas repressivas no contexto das ditaduras da região. Porém, nas décadas de 1980 e 1990, com maior impacto epidemiológico do HIV na população latina e o restabelecimento de processos de redemocratização dos países, possibilitou-se a participação

e o diálogo entre os setores de educação, saúde e economia em eventos chave para a discussão e configuração da educação na sexualidade.

O relatório denominado Situação da População Mundial, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFA, 2003), também informa que cerca de 14 milhões de mulheres entre 15 e 19 anos têm filhos a cada ano, sendo a mortalidade materna a principal causa de morte entre mulheres nesta faixa etária, além da vulnerabilidade à Aids. Salienta que, na América Latina, além da possibilidade do aborto, o casamento precoce e a gravidez na adolescência têm consequências graves na educação das adolescentes, em muitos casos levando ao abandono da escola (DINIS; ASINELLI-LUZ, 2007 p. 3).

O marco temporal da educação sexual no Brasil começou com o interesse no tema ao final do século XVII. Nessa temporalidade, a sexualidade tinha uma conotação moralista e obscurantista. As crianças e jovens deveriam ser protegidos do sexo, sendo objetivados para disciplinar seus corpos. A escola e a igreja foram os principais dispositivos institucionais em uma educação intelectual, religiosa e moral, que preparou as crianças e jovens para serem mães dignas e capazes de ensinar seus próprios filhos (FERREIRA; FARIAS, 2010).

No final do século XIX o desenvolvimento da ciência médica e o olhar biomedicalizado do corpo, fortaleceram a abordagem higienista e normativa da sexualidade, colocando-a em uma dimensão mais pública. A mídia e a ciência utilizaram estratégias de acessibilidade à produção científica europeia para legitimar esse olhar. Um exemplo disto foi a “Coleção de Cultura Sexual” e o livro “Freud ao alcance de todos” (BASSALO, 2010).

Porém, a partir do século XX, começou o movimento em nível científico e acadêmico sobre a educação sexual. A I Conferência Nacional de Educação, em 1928, marcou o debate acadêmico e político no Brasil sobre assuntos concretos do que seria a educação sexual, com o objetivo de definir o lugar em que esta deveria acontecer. Assim, em concordância com o projeto político e econômico da industrialização e do modelo social do capitalismo, reforçava-se a abordagem heteronormativa e higienista para a melhoria das condições de vida da força do proletariado.

Nas primeiras décadas do século XX até o período da ditadura militar foram desenvolvidas várias iniciativas pedagógicas inserindo a educação sexual no currículo escolar, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Exemplo disto foi o Colégio Batista que, em 1930, abordava o tema restrito à análise da condição feminina e a reprodução. Cinco anos depois, foi adicionado ao programa, o comportamento sexual masculino e prosseguiu por vários anos, até que em 1954, o professor responsável foi processado e demitido do cargo (SPITZNER, 2005).

Já nos 1960 e 1970 no contexto de nova ditadura militar, alguns projetos pedagógicos que haviam introduzido práticas pedagógicas e currículos abordando a sexualidade na escola, impulsionados pela parceria com as universidades, principalmente no Rio de Janeiro nas escolas: Pedro Alcântara, André Maurois, Infante D. Henrique e Orlando Rouças. Em São Paulo com a cátedra de orientação sexual para as meninas oferecidas pelo Serviço de Saúde Pública no Departamento de Assistência ao Escolar e em Belo Horizonte o Grupo Escolar Barão do Rio Branco em Minas Gerais, perderam espaço e boa parte foram suspensas, junto à tentativa falida da deputada do Rio de Janeiro, Júlia Steimbruck, em 1968 para a implantação obrigatória da Educação Sexual em todas as escolas do país. Professores e diretores de escolas foram expulsos e punidos pelas Secretarias de Educação, que se referiam às ações de educação sexual como imorais, irresponsáveis e inúteis (FIGUEIRÓ, M. N. D., 1998).

No final dos anos 1970, no I Congresso sobre educação sexual observou-se a necessidade de inserir uma doutrina e conhecimentos sobre sexualidade nas escolas. Assim, no ano 1978, o Conselho Federal de Educação aprovou a implantação da educação sexual como conteúdo curricular das escolas de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), na disciplina denominada Programa de Saúde. O enfoque era nos aspectos anatômicos, centrado nas questões biológicas e médicas.

Na década de 1980 e início dos anos 1990, foram promovidos projetos importantes de educação sexual em São Paulo respaldados pelo secretário de educação da época Paulo Freire. Além disso, teve-se uma maior desenvolvimento da produção científica que buscava refletir sobre a educação sexual na escola (SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015 a).

Na década de 1990, com o surgimento da epidemia de HIV, o Brasil reproduziu dos Estados Unidos formas de prevenção pouco eficazes. Os Ministérios da Educação e da Saúde, começaram a estimular programas de educação sexual, dando abertura às discussões sobre o tema. As propostas decorrentes elegiam as escolas como espaço privilegiado para sua consecução. Contudo, nem todas foram contínuas, pois boa parte eram interrompidas nas mudanças de governos, ficando na dependência das políticas partidárias.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A lei preconizava a transversalidade da educação sexual em todas as disciplinas, no Ensino Fundamental e Médio, reconhecendo-se sua importância e necessidade (SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015 b).

O campo dos direitos sexuais reprodutivos no contexto escolar é introduzido a partir do ano de 2003. Porém, o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos no Brasil têm suas origens nas lutas e formas de proteção à maternidade que visavam proteger a mulher

trabalhadora, no âmbito reprodutivo na década de 1940. Posteriormente, no período de redemocratização do Brasil, os movimentos feministas reivindicaram e ampliaram a luta por conquistar a autonomia de seu corpo para além da proteção da maternidade e a reprodução configurando os direitos sexuais. Finalmente com as conferências do Cairo e Beijing (1994-1995) legitimando de maneira universal a sexualidade dentro do campo do direito (FELIX, 2017).

No ano 2003 foi criado o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, teve como eixo central três problemas da saúde sexual e reprodutiva: às doenças sexualmente transmissíveis, à infecção pelo HIV e à gravidez não desejada, sendo ampliada sua cobertura em 2005 abrangendo adolescentes escolarizados regularmente a partir dos 13 anos até os 24 anos de idade, englobando o ensino fundamental e médio. Além disso, o programa, previa a disponibilização de preservativos para adolescentes sexualmente ativos. A Diretriz número 11 focava a atenção à saúde sexual e à saúde reprodutiva de adolescentes e jovens e priorizava o acolhimento e o acesso às ações educativas sobre os métodos contraceptivos e para prevenção das DST/HIV/Aids (BRASIL, 2006). Posteriormente, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançado em 2006, com o objetivo de sensibilizar aos educadores e educadoras da rede pública de ensino em questões relativas a desigualdades de gênero, diversidade sexual e raça/etnia, preparando profissionais da educação para lidar com esses temas (UNESCO, 2014).

No ano 2007 foi instituído o Programa de Saúde Escolar (PSE), pelo Decreto Presidencial nº 6.286, legitimando a integralidade e a corresponsabilidade entre a educação e à saúde. No componente II do Programa - Promoção e prevenção à saúde destaca-se como tema prioritário educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS. (BRASIL, 2011).

De acordo com Matos et al (2016), estudos que abrangem a educação sexual e o contexto escolar mostram uma reiteração de problemáticas de décadas atrás, como a falta de preparo, desconhecimento dos docentes para abordar a sexualidade dos adolescentes, ausência de uma verdadeira articulação entre o campo da saúde e da educação, a sexualidade frente aos professores é abordada de acordo com as vivências, experiências e código moral do professor. Porém identificou-se também que as ações pedagógicas pautadas no diálogo e em uma relação mais democrática e horizontal com os estudantes viabiliza a troca de conhecimentos (MATOS *et al.*, 2016).

Na Colômbia, a configuração da educação para a sexualidade começou após a da colonização da Espanha no século XVI até o século XX. A igreja católica legitimou seu discurso moralista da sexualidade do corpo permeando o discurso médico e assumindo os

conceitos de normalidade e anormalidade psicológica e sexual. A partir de 1950, os discursos higienista e biologista da sexualidade constituíram-se nos colégios e universidades por meio das cátedras e currículos pedagógicos.

Na década dos anos 1960, o alarmante crescimento populacional chamou a atenção da comunidade científica constituindo-se as primeiras organizações não governamentais como a Associação Pro-bem-estar da Família Colombiana (PROFAMILA¹) e a Associação Colombiana para o estudo da População (ACEP²), que desenvolveram as primeiras pesquisas sobre a sexualidade. Na década de 1970, iniciaram-se as cátedras nos colégios com um enfoque moralista e repressivo com ênfase nas doenças venéreas. Este movimento executou-se como preparatório para a vida matrimonial. Na década de 1980, com a pandemia do HIV tiveram maior desenvolvimento as ações na prevenção de risco.

A história registra que o primeiro ato pedagógico de educação sexual aconteceu em uma escola rural no município de Ventaquemada na região de Boyacá, pela professora Lucila Diaz. Esta ação pedagógica foi criticada e punida pela população de camponeses e da região como pervertida, levando-a até instâncias jurídicas. Porém, a luta da professora por meio de uma ação tutelar, no ano de 1992 colocou sobre a mesa do governo e do ministério da educação a construção de um projeto educativo nacional e uma política sobre educação sexual em todas as escolas públicas e privadas do país (BARRANTES; REYES, 2017).

A partir do ano de 1994, foram estabelecidas diretrizes e políticas nacionais que proclamavam a educação sexual de caráter obrigatório em todas as escolas públicas e privadas e em todos os níveis de ensino (pré-escolar, básico, fundamental e médio). Esse processo deveria ser desenvolvido segundo às necessidades físicas, fisiológicas e psíquicas das crianças e dos adolescentes. O slogan **“La educación sexual es para la vida y el amor”**³, foi a pauta publicitaria para o projeto nacional.

Ao mesmo tempo surgiram movimentos liderados pela igreja católica contra o projeto nacional com o lema **“Pedagogia corruptora en las escuelas”**⁴, conceituando a educação sexual como um perigo para a estrutura religiosa, moral e social do país, distorcendo os

¹ Associação Pro-Bem-estar da Família Colombiana (Tradução nossa), fundada em 1965 em Bogotá, como uma instituição privada, sem fins lucrativos. Ao longo dos anos, Profamilia tem sido a responsável de várias inovações no campo da saúde reprodutiva na Colômbia. Em 1969, fez a transmissão de rádio que promovia o planejamento familiar realizado pela primeira vez na América Latina. Em 1971, ocorreu a primeira vasectomia na Colômbia, com a implementação do programa de vasectomia e a distribuição de contraceptivos em áreas rurais, e em 1973, as primeiras laqueaduras das trompas foram realizadas por laparoscopia no país.

² Associação Colombiana para o estudo da População (Tradução nossa)

³ A educação sexual é para a vida e o amor (tradução nossa)

⁴ Pedagogia corruptora das escolas (tradução nossa)

princípios do projeto como uma forma de induzir as crianças e adolescentes para praticar condutas aberrantes. Nessa disputa, a academia foi determinante na continuidade do projeto, pois entanto mais faculdades e programas de pós-graduação se interessaram em inserir em seus currículos debates e discussões sobre a sexualidade e a educação sexual nas escolas (GUERRERO, 1998).

A partir do novo milênio, evidencia-se o fortalecimento da interdisciplinaridade nas discussões sobre os significados da sexualidade por meio das alianças do Ministério de educação, o Ministério de saúde e o Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF⁵). Em 2003, o governo nacional, com o apoio do Fundo de População das Nações Unidas e por meio do Ministério da Proteção Social, que integra as áreas de saúde e de trabalho, criou a Política Nacional de Saúde Sexual e Reprodutiva.

No ano de 2007, diante de um panorama revolucionário da sexualidade e da educação, emergiram novas concepções a partir das discussões em outros países e outras experiências na relação entre a educação para a sexualidade e o desenvolvimento de habilidades básicas, especialmente competências de cidadania. Com isso, instituiu-se o Projeto Piloto de Educação para a Sexualidade e Cidadania, em parceria com o UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas) e a educação para a sexualidade como um direito.

Mais recentemente, no ano de 2013, ocorreu a promulgação do sistema escolar de coexistência e direitos humanos, educação para a sexualidade, prevenção e mitigação da violência escolar em todo o território nacional (COLOMBIA, 2013). No ano de 2016, a corte institucional retificou como resposta a uma demanda, no relatório da sentença **C-085/16**, que, a educação para a sexualidade deveria manter-se como um projeto pedagógico transversal em todos os graus de escolaridade. Aliás a cátedra adicional de sexualidade e violência sexual só seria ministrada a partir do décimo ano do ensino médio em que a faixa etária dos adolescentes está entre os 15 a 16 anos de idade, excluindo adolescentes menores de 14 anos. Os argumentos desta proposta focavam-se na imaturidade do adolescente “ **mesmo que exista o consentimento do menor de 14 anos, o certo é que sua capacidade de compreensão e avaliação do ato sexual não é adequada para sua idade** ”(COLÔMBIA, 2016).

Questiona-se este tipo de justificativa entorno ao tema, em razão as cifras de crianças menores de 14 anos, vítimas de violência sexual na Colômbia, abrangem o 86% do total de casos suspeitos avaliados por medicina legal, e, ainda oito de cada 10 menores de idade vítimas abuso sexual, foram crianças e adolescentes mulheres. Além disso, embora a taxa de gravidez

⁵ Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (tradução nossa)

precoce em adolescentes entre 15 e 19 anos tem diminuído em um 2% entre os anos 2010 e 2015, corresponde a grupos mais favorecidos: no quintil de riqueza mais alto, no nível mais alto de educação, na área urbana, nas regiões mais desenvolvidas (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA- UNICEF, 2017).

Em síntese, no Quadro 01 estão representados os marcos normativos da Educação Sexual no Brasil e na Colômbia.

Quadro 1 – Marco histórico normativo da educação sexual em Brasil e na Colômbia

Colômbia		Brasil	
1992 Tutela imposta pela docente Lucila Diaz	Impulsiona desde o ministério de educação as modificações necessárias para levar a educação sexual nas escolas.	1978 implantação da educação sexual como conteúdo curricular das escolas de ensino fundamental e médio pelo conselho federal educativo.	Enfoque em aspectos anatômicos, e questões biológicas e médicas
1993 Resolução 03353	Estabeleceu a necessidade da educação sexual em todo o país de caráter obrigatório.	1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Preconizava a transversalidade da educação sexual em todas as disciplinas, no Ensino Fundamental e Médio,
1994 CONFERENCIA DO CAIRO (CIPD) Incorporação do enfoque de direitos humanos de gênero			
1994 Lei 115	A educação sexual de caráter obrigatório em instituições públicas e privadas em ensino pré-escolar, básico e médio	2003 programa Saúde e Prevenção nas Escolas	Ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva articulando os setores de saúde e de educação.
2003 Política Nacional de educação sexual e reprodutiva	A educação sexual é inserida por meio de projetos específicos na educação básica e média	2005 Criação dos direitos sexuais reprodutivos	Atenção à saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, priorizava o acolhimento, o acesso a ações educativas e métodos contraceptivos e para prevenção das DST/HIV/Aids.
2006-2007 Proyecto piloto de educación para la sexualidad PESCC	Fortalecimento do setor educativo no desenvolvimento de projetos pedagógicos para a sexualidade, com foco na construção da cidadania e no exercício dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos.	2007 PSE (Programa de saúde na escola)	Componente II- tema prioritário educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AID.
2013 Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y Prevención y mitigación de la Violencia Escolar'.	Formação de cidadãos ativos que contribuam para a construção de uma sociedade democrática, participativa, pluralista e intercultural.	2013 PSE (Programa de saúde na escola)	Ampliação para as Creches (incluindo as conveniadas); - Pré-escolas; -Ensino Fundamental; - Ensino Médio; -Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração da autora

A Colômbia e o Brasil, nos últimos dois anos, têm passado por movimentos políticos em detrimento de uma educação libertadora para a sexualidade. No ano de 2016, a educação para a sexualidade e a ideologia de gênero foram artifícios eficazes para que os governos e partidos políticos dessem um sentido populista aos debates sobre o tema criando um clima de polarização desde as esferas mais íntimas das relações familiares e sociais dos cidadãos.

No caso da Colômbia, no momento conjuntural em que a sociedade deveria decidir sobre o plebiscito que permitiria uma consolidação do processo de paz, emergiram disputas e discursos que aproximaram conceitos que antes foram debatidos separadamente: a educação para sexualidade, gênero e paz (AMAYA, 2017), configurando diversas estratégias pedagógicas para a população para legitimar as lutas e ideologias entorno a estes conceitos. Mas o que esses conceitos tinham em comum? Tinham opressores, oprimidos, vítimas e segregação social.

Assim, a cátedra para a paz foi sentenciada como obrigatória, em instituições educativas, a fim de garantir a criação e o fortalecimento de uma cultura de paz na Colômbia. Enquanto isto, o gênero e a educação para a sexualidade passavam por um momento de importantes debates, no meio de uma situação tensa, em que, a Ministra de educação assumiu sua homossexualidade publicamente, sendo a sexualidade “fora da normalidade” um dispositivo que polarizou a população e as classes políticas. Além disso, desvirtuo através da mídia, projetos e recursos pedagógicos para a sexualidade. Um exemplo, foi a controvérsia e informações falsas construídas, entorno ao conteúdo de uma série de cartilhas didáticas pedagógicas, criadas para auxiliar a educação para a sexualidade nas escolas, tidas como doutradoras de crianças e adolescentes para a ideologia de gênero, confrontadas com o uso de lemas como “Homens e Mulheres, Deus nos fez assim! ”, “ Eu educo meus filhos, não o Estado! ”. Segundo Serrano (2017) foi a tormenta perfeita que fez das políticas educacionais e escolas o campo de batalha dos atores e antagonismos políticos (AMAYA, 2017).

No Brasil, o debate da ideologia de gênero e a educação sexual nas escolas tomou força a partir da discussão do Plano Nacional de Educação em 2014 e 2015, “em que foi suprimido, do texto referente às desigualdades educacionais, a ênfase “na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e substituída genericamente por ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”.

O impeachment da presidenta Dilma Rousseff reproduz uma cacofonia social e política que atingiu as raízes da democracia Brasileira. O afastamento foi simbólico para a sustentação de um novo projeto político que em nível econômico, fundamenta-se na meritocracia e

empreendedorismo, moral (moralmente reguladora), securitária (repressivo e punitivo) e interacional (socialmente intolerante) (BARREIRO *et al.*, 2016).

Os setores políticos de cunho religioso e evangélico reforçaram e acentuaram uma conotação antagonista da ideologia de gênero e seu ensino nas escolas, baseados nos mesmos preconceitos moralistas da sexualidade que foram massivamente divulgados pela mídia e redes sociais demonizando também os materiais didáticos como estratégias corruptoras que induziam as crianças para a homossexualidade, como o famoso “kit gay”.

A Colômbia e o Brasil confrontaram processos de manifestações e mobilizações de diversos setores políticos, religiosos e educativos em torno do gênero, sexualidade e políticas educacionais nas grandes e medianas cidades. Contudo, pouco se tem visibilizado ou compreendido deste fenômeno e as disputas sociopolíticas nas áreas não urbanas ou minorias étnicas. Essa mesma omissão e desatenção têm sido demonstrada no campo da pesquisa e da academia, privilegiando o contexto urbano na discussão teórica e prática da educação para as sexualidades padronizadas.

Os mapeamentos da produção científica da área da educação, sobre sexualidade, gênero e educação sexual (GONINI, 2014) apontaram que, entre os anos 2010-2013, foram apresentados 76 trabalhos, dos quais 18 relacionados especificamente à educação sexual na escola desde o ensino infantil até o ensino médio, sendo temas predominantes a construção do gênero e identidade no cotidiano da escola e a formação nos cursos de pedagogia. Porém, só dois trabalhos foram focados em população não urbana.

Outro levantamento bibliográfico desenvolvido sobre a produção científica brasileira relativa à Educação Sexual em Educação Básica entre os anos 2011-2016, mostra um recorde de dez trabalhos, mas nenhum aborda especificamente o contexto da escola rural ou do campo (TAVARES, C. S., 2016). Uma outra revisão sistemática que avaliou 24 artigos sobre a educação sexual em escolas brasileiras, identificou só um artigo que mencionava e envolvia a população rural de uma escola itinerante do Movimento sem Terra (MST) (FURLANETTO *et al.*, 2018). Além disso, mostra que as intervenções externas ao contexto escolar sobre educação sexual são lideradas principalmente pela Enfermagem.

O olhar da área da saúde também tem sido carente para os contextos não urbanos. A educação sexual na área da saúde encontra-se mais no campo da orientação sexual na saúde reprodutiva do adolescente, em espaços concretos como as unidades de atenção básica e nos programas de prevenção das ITS e gravidez precoce.

Contudo, os achados das diversas pesquisas e projetos desenvolvidos reiteram desafios históricos sobre a educação para a sexualidade. Há uma carência de educação sexual nas

escolas e nos espaços de formação profissional o que compromete o trabalho dos professores em sua prática pedagógica no que tange à temática, pois o espaço escolar é permeado de dúvidas e conflitos referentes à sexualidade e ao gênero, o que requer entendimento do/a professor/a para lidar com essas temáticas de forma emancipatória.

Outro aspecto possível de perceber é que as pesquisas não apontam viés de intervenção e dão indícios de que não retornam aos espaços escolares para proporcionar discussões e reflexões sobre estes temas, tanto com educandos/as, quanto com educadores/as de maneira a suscitar mudanças significativas na prática educacional em relação a estes assuntos.

Em alguns países da África, é possível perceber maior interesse por explorar a educação para a sexualidade em comunidades escolares rurais. Contudo, a visão das pesquisas tem maior foco nos professores como atores responsáveis pelos processos educativos. Aliás, as pesquisas desenvolvidas apontam para um conservadorismo na comunicação sobre questões de sexualidade entre os pais e filhos. As discussões sobre sexo e namoro com adolescentes foram percebidas como raras e pouco dadas. As discussões da sexualidade com os adolescentes aconteceram principalmente com as mães e os temas foram diferentes de acordo com o sexo: para as meninas foram abordados o início da menstruação e abortos acontecidos na comunidade; para os adolescentes do sexo masculino, quando ocorrem, tratam o tema de relacionamento com meninas e o horário de chegada em casa (MUHWEZI *et al.*, 2015).

Além disso, existem diferenças nos tópicos abordados pelos professores da escola rural e da escola urbana. Há uma tendência para a padronização da educação para a sexualidade entre os dois contextos, influenciada pelo ruralismo urbanizado e mediada pelo acesso dos adolescentes à tecnologia e informação nesses locais (MKUMBO, 2012). Porém, Khau (2012) ressalta que é determinante explorar as práticas tradicionais da comunidade para planejar e desenvolver um projeto educativo em torno da sexualidade (KHAU, 2012) .

As singularidades apresentadas pelos contextos rurais estão dadas principalmente pelas práticas e noções muito conservadoras sobre a sexualidade. Neste contexto, a religião e os valores tradicionais direcionam uma maneira restrita de vivenciar e expressar a sexualidade. Além disso, nas sociedades rurais são tecidas relações sociais mais homogêneas e próximas, pois os povoados são constituídos por um número menor de famílias e os papéis sociais de homens e mulheres raras vezes são modificados ou diversificados. São sociedades que se constituem pela tradição da agricultura da lavoura do campo (BUSANELLO; SILVA; OLIVEIRA, 2009).

A relação entre a academia, o desenvolvimento de pesquisa e o alcance das políticas educacionais neste tema faz questionar qual é o lugar da educação para a sexualidade na

educação rural e do campo. O estudo realizado pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) demonstrou que, em países como Brasil e a Colômbia, reitera-se que em toda a região existem limites e fraquezas para o pleno exercício da educação para a sexualidade como direito nas minorias étnicas e rurais (CARTAGENA, 2016).

Historicamente, a autonomia e a sexualidade das comunidades étnicas e rurais têm sido violentadas e segregadas pelas políticas públicas relacionadas como a sexualidade e em outras situações não compreendendo as singularidades culturais das comunidades. As políticas de controle da natalidade implementadas na América Latina, como por exemplo no Peru durante o período da ditadura militar de Alberto Fujimori, negaram aquela sabedoria elaborada e ancorada nas tradições ancestrais; ainda impor outra cultura sob vários pretextos, omitindo informações ou entregando falsas informações às comunidades e corpos considerados ignorantes e analfabetas em sua sexualidade. Assim, o programa de anticoncepção cirúrgica voluntária (AQV) promoveu 272.028 operações de ligadura de trompas e 22.004 vasectomias entre 1996 e 2001, em aldeias Quéchuas, Aimaràs e Amazônicas, esterilizações cirúrgicas "forçadas", erroneamente chamadas voluntárias (TICONA *et al.*, 2018).

A educação para a sexualidade tem transitado pelas abordagens religiosas, biomédicas, higienistas, normativas, e pela política da sexualidade. Na atualidade, a educação na sexualidade carrega uma obrigatoriedade política e legislativa, porém, nas práxis ainda não está legitimada como fundamental. A perpetuação de abordagens historicamente opressoras e repressivas na nossa atualidade, a transposição da sexualidade como dispositivo de controle social e como dimensão humana apresentam desafios para o processo pedagógico desenvolvido no contexto escolar na atualidade.

2.2 Educação rural e do campo no Brasil e na Colômbia

A educação do campo configurou-se pelas tensões históricas nas esferas social, econômica e política, situando o contexto rural em uma disputa como um objeto historicamente explorado. As tensões que impactaram diretamente na área da educação na América Latina se iniciaram a partir dos processos de urbanização e industrialização do século XX, desvalorizando o campo e desenvolvendo processos educacionais hostis aos modos de viver no campo e da cultura do camponês.

Nesse sentido, houve uma concentração da força do trabalho e maior desenvolvimento dos sistemas educacionais nas cidades, objetivando preparar e treinar a população para o uso

das novas formas e tecnologias nos processos de industrialização, em detrimento das práticas artesanais e familiares do trabalho no contexto rural, determinando o campo como sinônimo de abandono e atraso.

As novas formas de trabalho do camponês e as novas relações com a terra delineadas pela expansão e pela produção agrícola industrializada e comercial, submeteram as comunidades camponesas ao projeto político e social denominado educação rural ao serviço do capitalismo, fundamentando em dois eixos: aprimoramento da produtividade, uma nova relação do camponês com a terra mediada pelas novas tecnologias, e o extrativismo em detrimento da agricultura familiar. Neste sentido, o camponês era mais que “educado”, sendo alinhado para estes fins. Além disso, a intensificação do êxodo da população camponesa para as grandes cidades, marginalizou o camponês nas periferias das cidades expondo-o às condições de vida precárias e sem oportunidades de trabalho provocando movimentos de resistência e de luta pela igualdade de direitos. Relacionou, ainda, o camponês como sujeito analfabeto, ignorante e incompetente (SANTOS, 2018).

Posteriormente, com a necessidade de estagnação dessa migração campo-cidade e as consequências sociais e econômicas após a segunda guerra mundial, houve a necessidade de reconstruir a cultura, a arte e a educação para manter a paz mundial. O contexto era marcado por desafios como o analfabetismo, que atingia índices de 50% na Colômbia, sendo 80% na população rural (MARÍN; RESTREPO; GIRALDO, 1982). No Brasil, o panorama estatístico não era muito diferente, pois 56,1% da população era analfabeta (BRAGA; MAZZEU, 2017).

A partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945, foram dadas recomendações aos países com altos índices de analfabetismo para que implementassem respostas efetivas a esses indicadores por meio de campanhas de massa, colocando a educação rural e a educação de adultos como tema de interesse dos governos latino-americanos de forma mais vigorosa a partir da década dos anos 1950 (VALDERRAMA MARTÍNEZ; UNESCO., 1995). Sob outra perspectiva, os processos massivos de industrialização, acumulação de capital e novas formas de produção e tecnificação agrícola, exigiam aos países subdesenvolvidos melhorar sua força de trabalho “adequando” o camponês a outros estilos de vida mais “civilizados” e de trabalho rural.

Os caminhos da educação do camponês no Brasil e na Colômbia tiveram semelhanças pela homogeneização do capitalismo e a industrialização na região. Porém, as singularidades das lutas políticas e sociais no interior de cada país levaram a duas vertentes a saber a educação rural e a educação do campo. Ambas coexistiram ao longo da história; contudo, o processo de reivindicação da educação do campo foi mais palpável como práxis, por meio da configuração

e consolidação dos movimentos sociais camponeses que levaram sua luta além da restituição e uma distribuição justa das terras.

As singularidades apresentadas na história do Brasil, retratadas no interior dos movimentos sociais camponeses e seu papel nas reformas agrárias, na educação popular e na transformação da educação básica foram a base da educação no campo. As lutas para serem visíveis e legitimar sua participação na construção dos projetos políticos e educativos do Brasil marcaram a diferenciação da educação rural e a educação no campo (CALDART *et al.*, 2012).

Para Oliveira e Campos (2012) ocorreu um importante protagonismo dos movimentos sociais do campo que se posicionaram fortemente na negociação de políticas educacionais, *“postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, e do trabalho”* (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Assim, a educação do campo afirma o corpo coletivo do camponês trabalhador como criador de suas pedagogias, ensinando e aprendendo, preservando e cuidando da cultura do campo. Esse movimento fluiu ao contrário da educação rural, que era estruturada dentro de uma hierarquia para manter uma ordem social e econômica em torno do produtivíssimo rural em consonância com um modelo econômico acumulativo. O camponês torna-se um eficaz operário das novas tecnologias para aproveitar o máximo potencial da terra em benefício dos grandes complexos agrícolas e industriais.

A educação rural e a educação do campo se entrelaçaram contraditoriamente ao longo da história. A pergunta é como alguns movimentos sociais do campo lograram, de certa forma emancipar-se de práticas pedagógicas tradicionais hierárquicas e opressoras da cultura popular do campo? A resposta pode ser entendida pela engrenagem de várias peças da história que possibilitaram pedagogias diferentes, e que foram gestadas como formas de resistência ante as diversas formas de opressão e de precarização do sujeito como objeto no campo. A continuidade e manutenção da segregação histórico-social do corpo camponês e a total precarização na acessibilidade e qualidade da educação básica, no contexto rural dentro dos diferentes projetos e políticas educacionais implementados no Brasil e Colômbia, despertaram no povo a necessidade de lutar por seus direitos.

A partir das décadas dos anos 1930 e 1940, no Brasil e na Colômbia começa a configurar-se o projeto de modernização do campo, através da educação básica rural, porém, de uma forma incipiente e totalmente instrumental. O desinteresse, a falta de investimento dos governos, condicionaram ao camponês e o campo à uma educação de qualidade e abrangência

inferiores aos da população dos centros urbanos. Nesse sentido, eram migalhas o que eles receberam como educação.

Especificamente, na Colômbia, na década dos anos 1940, houve alguns projetos educacionais que tentaram tornar o camponês um pouco menos “tosco, rústico, incivilizado”, mais adequado aos modos de viver em relação com a industrialização da expansão da produção agrícola comercial. Um exemplo significativo da primeira revolução na educação rural na Colômbia foi a escola radiofônica Rádio Sutatenza criada em 1947 no coração de Vale de Tenza, no departamento de Boyacá. Um projeto de escolas de radiofônicas que surgiu sob uma organização chamada Ação Cultural Popular (ACPO), que permitiu que mais de oito milhões de camponeses saíssem “da ignorância” e que marcou o início de uma revolução cultural e educacional para o campo colombiano, liderada pelo padre José Joaquín Salcedo (BERNAL, 2012).

Esta experiência de sucesso foi exemplo para toda a Latino América. A escola radiofônica campesina significou uma porta para o camponês expor sua cultura, de interação e compartilhamento de experiências do campo, pois as músicas típicas das regiões eram apresentadas neste espaço. Aliás, foi um meio de manipulação do estado e da igreja para radicalizar a guerra bipartidista no campo, camuflada nos ensinamentos religiosos.

Apresenta-se a seguir a letra da música usada como propaganda para a escola radiofônica Sutatenza que demonstra as diretrizes deste projeto educativo:

Coro⁶: Campesinos a estudiar y a progresar en cultura con estas nuevas cartillas hay prosperidad segura. Una es la cartilla básica de lectura y escritura, con números y ejercicios y un compendio de cultura. La primera de las cinco, guía nuestro bienestar con normas claras de higiene, que dan salud general. En la noción del alfabeto, la cartilla hablemos bien, nos prepara en el idioma y amplía nuestro saber. Campesinos a estudiar y a progresar en cultura con estas nuevas cartillas hay prosperidad segura, La tercera, cuentas claras a adiestrar al campesino, en a hacer su presupuesto y en gastar siempre con tino. La cuarta es muy conveniente y de valor positivo, por enseñar lo que vale nuestro suelo productivo. La quinta es el complemento de la formación humana, ella eleva el espíritu en comunidad cristiana Guerra a la ignorancia.(MORAD, 2017)

⁶ Coro: Camponeses a estudar e progredir na cultura, com essas novas cartilhas há certeza de prosperidade. Uma delas é a cartilha básica de leitura e escritura, com números e exercícios e um compêndio de cultura. A primeira das cinco, guia nosso bem-estar com regras de higiene claras que dão saúde geral. Na noção do alfabeto, a cartilha falar bem, nos prepara na linguagem e amplia nosso saber. Camponeses a estudar e progredir na cultura com esses novos livros, há certeza de prosperidade. A terceira, contas claras para adestrar o camponês, em fazer seu orçamento e sempre gastar com sabedoria. A quarta é muito conveniente e de valor positivo, para ensinar o valor da nossa terra produtiva. A quinta é o complemento da formação humana, eleva o espírito na comunidade cristã e Guerra à ignorância (Tradução nossa)

Outras estratégias implementadas no Brasil e na Colômbia foram as missões nacionais e estrangeiras e as diversas interferências de organizações estrangeiras que aconteceram na década de 1950. Essas estratégias traçaram os caminhos da educação rural para, assim, os governos implementarem seus projetos educacionais.

A partir da década de 1960, as singularidades dos processos de repressão e violência internos do Brasil e da Colômbia atingiram e demarcaram caminhos diferentes para a evolução da educação do campo nos dois países.

No meio da dinâmica do regime repressivo e violento instaurado no Brasil pela ditadura militar, com um modelo político de nacionalismo desenvolvimentista e influência da igreja católica no desenvolvimento de projetos de alfabetização para os pobres e oprimidos, o educador Paulo Freire delineou seu trabalho teórico e prático da Pedagogia do Oprimido e o método de alfabetização implementado aos camponeses. Segundo Freire (1987 apud Brandão 2002 p. 147) “Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político”.

Na Colômbia, por outro lado, houve uma intensificação da violência bipartidária e a iniciação das guerrilhas colombianas, incubadas no início como movimentos sociais de resistência do campo, fragmentando o coletivo camponês como movimento social, desmembrado desde as raízes pela violência recrudescida. O cotidiano do camponês colombiano centrou-se em fugir de sua terra para sobreviver, para não se extinguir como ser vivo. Não houve espaço para lutar pela dignidade, pela educação de qualidade, pela legitimidade da cultura camponesa.

Neste contexto, o estado criou as concentrações rurais agrícolas e as normais rurais, com o objetivo de deter a massiva migração rural e arraigar os filhos de camponeses ao campo, garantir mão de obra qualificada para a expansão da produtividade. As crianças camponesas eram instruídas sobre as hortas caseiras, noções de saúde e higiene, ciências agropecuárias, noções básicas de matemática, geografia, técnicas de laboratório e esportes (MARÍN; RESTREPO; GIRALDO, 1982).

Avançando ao período de redemocratização, o fim da ditadura militar no Brasil significou a oportunidade de fortalecer a luta do coletivo camponês e movimentos das classes populares. No plano educativo, compreendeu-se o camponês como sujeito criador de seu próprio processo pedagógico contra as práticas educativas tradicionais, opressoras,

deterministas instauradas há décadas. Abre-se, então, espaço para pensar e refletir em sua prática cotidiana de viver no e do campo (CALDART *et al.*, 2012).

Na década dos 1990, o Brasil teve avanços fundamentais para legitimar e consolidar os movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, institui a educação do campo como uma construção para o povo camponês, reconhecendo a especificidade de seu contexto e de sua cultura nos processos pedagógicos da escola rural. Isto reconfigurou os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (CALDART *et al.*, 2012).

Vários encontros realizados que permitiram visibilidade e participação dos movimentos sociais populares e camponeses em espaços legislativos de disputa política e acadêmica, tal como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, organizado em parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esse encontro marcou avanços importantes nas políticas nacionais de educação do campo e da valorização da cultura e do homem camponês, por meio da criação de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e o Programa Escola Ativa (PEA). Isto, possibilitou a construção das diretrizes de educação do campo no ano 2001, reafirmando a imprescindibilidade do campo na construção de um modelo novo de desenvolvimento e de uma escola do campo como o lugar ancorado na temporalidade e saberes próprios da população, e na memória coletiva para uma prática social transformadora que fortaleça a luta contra a expansão e absorção do capitalismo (SOARES, 2018).

Um outro panorama era vivenciado na mesma época na Colômbia e o fenômeno do conflito armado interno elevou-se a uma complexidade em que o campesinato, além de ainda lidar com a violência bipartidista, foi alvo na gestação da violência pelo poder do narcotráfico e o conflito entre as forças do estado, o paramilitarismo das guerrilhas colombianas Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia⁷ (FARC), esta última desvirtuada totalmente de seus princípios e das causas iniciais de luta, em seu início na década dos anos 1940. Assim, as vítimas deste conflito chegaram a níveis exorbitantes, pois foram implementadas todas as formas em

⁷ Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Tradução nossa)

que se pudesse violentar um ser humano: o deslocamento forçado de milhares de camponeses, a extinção de povoados rurais, de desterro e apropriação ilegal de terras.

Campesino embejucao⁸, canção do autor Oscar Humberto Gómez, retrata a complexidade do cotidiano violento do camponês colombiano. A música foi uma maneira de protestar de maneira pacífica e, de alguma forma, de ter voz em um momento em que falar significava a morte.

Me tienen arrecho con tanta juepuerca⁹preguntadera
 Que que color tiene mi bandera que si yo soy godo o soy liberal
 Me tienen berraco con tanta juepuerca averiguadera
 Que si soy eleno que pelo si quiera, apoyo a las AUC¹⁰ o soy de las FARC
 Me tienen mamao con tanta juepuerca interrogadera
 Que si yo a la tropa le abro las cercas y les doy el agua de mi manantial
 Que si soy comunista, de ANAPO, de la izquierda, o de la derecha
 Que si imperialista, que joda arrecha¹¹ resulta querer vivir uno en paz
 Yo soy campesino trabajador, pobre, muy honra'o
 Vivía muy alegre, pero me tienen embejucao

Assim, os braços do conflito armado chegaram na escola rural, nas crianças camponesas e nos professores. “As cores da montanha, filme do ano 2011”¹², retrata a história de uma escola rural no meio do conflito armado através dos olhos e ingenuidade de duas crianças e seus amigos vivenciando o cotidiano cruel da realidade do campesinato colombiano, com a qual tiveram que lidar por mais de 50 anos.

Há muitas crianças e jovens que não vão à escola porque foram destruídas, porque se dedicam à guerra, porque o professor morreu ou fugiu, porque eles e seus pais foram deslocados, porque não podem mais pagar o estudo ou porque o orçamento da escola setor educacional foi desviado para gastos militares ". O relatório também mostra que a evasão escolar entre jovens de 12 a 17 anos é maior em regiões rurais de conflito. (PERFETTI, 2004. p. 173).

Contudo, houve avanços na educação na década de 1990, principalmente no nível legislativo com a promulgação da nova constituição política de 1991, que definia a educação como um direito fundamental e um direito social, econômico e cultural do povo colombiano. Além disso, estabeleceu-se a participação da comunidade educativa e ratificaram-se os direitos

⁸ A palavra embejucao significa irritado furioso. (Tradução nossa)

⁹ Juepuerca é uma expressão popular de algumas regiões do país como Santander, Boyacá e Cundinamarca que pode acentuar assombro, susto, porém na letra desta canção significa aborrecido, fastidiado.

¹⁰ Autodefesas Unidas de Colômbia (Tradução nossa)

¹¹ A expressão joda arrecha, significa uma situação muito difícil.

¹² Filme colombiano, dirigido por Carlos Arbeláez; no filme que fala sobre a realidade de milhões de colombianos que sofreram um conflito interno desde 1948, resultando em ser o segundo país do mundo com a maior taxa de deslocamento forçado. A história do filme gira em torno dos sinais de um conflito armado e como eles começam a aparecer na vida dos habitantes da aldeia de La Pradera e um grupo de crianças camponesas e sua vida cotidiana na escola rural e sua vida no campo.

de grupos étnicos para a formação que promove sua identidade cultural. Posteriormente, a lei 115 de 1994 define a educação como um processo de formação permanente, pessoal cultural e social, que se fundamenta em uma concepção integral da pessoa humana, de sua dignidade, de seus direitos, e que fortaleceu o modelo educativo da Escola Nova, implementado também no Brasil.

O plano de abertura educativa (1990-1994) tinha como prioridade superar a grande iniquidade do país e promover a assistência e permanência escolar, bem como estender o modelo de Escola Nova. No período seguinte, o plano de salto educativo e cultural (1994-1998) fortalece experiências e inovações pedagógicas de sucesso e criam-se novos mecanismos de financiamento e subsídios educativos na área rural. O Plano Mudanças para Construir a Paz estabeleceu o projeto de educação para o setor rural (PER) com foco na cobertura e qualidade ao ensino fundamental, médio e técnico desta população, além de fazer um reconhecimento das necessidades e experiências educativas da população rural.

No Brasil, a partir do ano 2000, após anos de debates e conquistas dos movimentos rurais passando pela discussão sobre a elaboração de diretrizes específicas para a realidade educacional do campo, ocorre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002). No ano seguinte é lançado o Plano Plurianual no governo Lula, com prioridade na Reforma Agrária. Acontece também a IIª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” levantando-se o debate sobre o processo de efetivação das políticas propostas. Finalmente, em 2004, ocorre a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Coordenação Geral de Educação do Campo (SILVA, L. *et al.*, 2004).

Na atualidade, fala-se da educação no campo abrangendo a diversidade da população do campo de acordo com o artigo 2 das Diretrizes de educação básica nas escolas do campo.

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, catingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MINAS GERAIS, 2015., p.8).

A Política Nacional de Educação no Campo estabeleceu princípios e procedimentos diferenciadores, como o respeito aos aspectos culturais e sociais, ambientais políticos, de gênero, geracional e de raça e etnia, que são transversais a qualquer projeto ou ação educativa desde seu planejamento até sua implementação. A educação do campo no Brasil se construiu e

se legitimou, como um corpo coletivo dos movimentos sociais camponeses. Ela é resultado do acúmulo histórico de lutas desde a ligas camponesas em 1950. O MST, os diversos atores sociais, como trabalhadores rurais, boias-frias, mulheres, jovens e pequenos produtores rurais, começaram a se organizar demonstrando resistência aos problemas decorrentes deste processo de modernização (GONÇALVES, 2016).

Na atualidade, a política de educação do contexto rural na Colômbia se aproxima mais das características de uma educação rural, com uma flexibilidade dos processos pedagógicos e diversidade modelos pedagógicos rurais, tais como:

Sistema de Aprendizagem Tutorial (SAT): modelo educativo dirigido para que jovens e adultos de zonas rurais possam completar o ensino fundamental e médio. Este modelo promove a formação de líderes e o desenvolvimento de projetos de vida que lhes permita continuar trabalhando no contexto rural (LOZANO, 2012 a).

Escola Nova: modelo que permite oferecer à crianças de 7 até 12 anos de idade os cinco graus de ensino básico nas zonas rurais com qualidade em escolas multigrado com um, dois ou até três professores (LOZANO, 2012 b).

Post-primária: modalidade dirigida para adolescentes entre 12 até 17 anos das áreas rurais, busca ampliar a cobertura com qualidade em educação básica rural, oferecendo aos jovens a possibilidade de acessar ao ensino médio e fundamental fortalecendo a organização dos serviços educativos do município, otimizando os recursos para educação e respondendo às condições e necessidades da vida rural (LOZANO, 2012 c).

Serviço Educativo Rural (SER): modelo educativo rural que permite aos jovens e adultos camponeses cursar o ensino básico e fundamental. Neste modelo, os estudantes têm acompanhamento permanente de tutores em ciclos integrados promovendo a autoaprendizagem.

Na Colômbia, os movimentos sociais rurais possuem características de entidades organizadas com bases burocráticas e delineadas pelo governo, sendo que uma das mais significativas é a Associação Nacional de Usuários Campesinos de Colômbia (ANUC) criada pelo governo como um esforço do estado para conter os latifúndios. Posteriormente, transformou-se em ANUC-UR, na tentativa de resolver a burocratização e se organizar e trabalhar mais desde as bases do campesinato. Existem outros tipos de organizações como Federação Nacional Sindical Unitaria Agropecuária¹³ (FENSUAGRO), conformado por

¹³ Federação Nacional Sindical Unitaria Agropecuária (Tradução nossa)

camponeses minifundistas; a Federação Nacional de Cooperativas Agropecuárias¹⁴ (FENACOA), organização que defende um modelo de produção camponesa que coexiste com latifúndios dedicados à pecuária e zonas de colonização; e outras associações que se configuraram de maneira mais autônoma ao poder do estado e das ONG internacionais como a Associação Campesina Popular¹⁵ (ASOCAMPO), a Associação Nacional de Usuários Campesinos, a Associação de Mulheres Indígenas e Campesinas de Colômbia¹⁶ (ANMUCIC) (BOHORQUEZ; CONNOR, 2012).

Contudo, todas elas enfrentam desafios como a estigmatização e perseguição tanto pelas diferentes organizações armadas quanto das guerrilhas, e mesmo pelo estado. Nenhuma dessas organizações do movimento rural colombiano têm caráter nacional, nem por sua presença, nem por seu impacto territorial. A grande impunidade dos assassinatos de dois líderes destes movimentos nas comunidades rurais influenciam diretamente na legitimação e continuidade de sua luta e suas singularidades; uma luta que têm sido mais centrada na produção do campo (BOHORQUEZ; CONNOR, 2012; MAYA; BÁEZ, 2016).

Na atualidade, a educação do campo e a educação rural coexistem. A pergunta seria por que nas escolas que cumprem com a definição de escola do campo ainda prevalece a educação rural? Quais são as possibilidades de fazer uma prática pedagógica mais consonante à história e que respeite os modos de vida do camponês?

Muitos desafios persistem, pois, a urbanização do campo e a ruralização da cidade nas periferias são muito palpáveis no cotidiano dos adolescentes camponeses. “À medida que retira crianças e jovens de suas comunidades para estudar em escolas nas sedes dos municípios, assim, elimina-se a especificidade da Educação do Campo” (SANTOS, 2018. p 203). A prevalência de desigualdades históricas na qualidade da educação, investimento e infraestrutura, a falta de docentes preparados para a escola do campo (SANTOS, 2018), refletem na maior motivação para lutar coletivamente pela transformação da educação, mas corre-se o risco de que essa luta não exista.

¹⁴ Federação Nacional de Cooperativas Agropecuárias (Tradução nossa)

¹⁵ Associação Campesina Popular (Tradução nossa)

¹⁶ Associação de Mulheres Indígenas e Campesinas de Colômbia (Tradução nossa)

3. DIÁLOGO ENTRE O REFERENCIAL TEÓRICO-E METODOLÓGICO DE PAULO FREIRE E A PRÁTICA EDUCATIVA DE ENFERMAGEM

A escolha do referencial teórico-metodológico da educação crítica-libertadora de Paulo Freire iniciou-se com uma autorreflexão da própria prática educativa desenvolvida no meu trabalho como enfermeira e docente no estágio de saúde escolar. Posteriormente nas minhas leituras sobre o histórico social da educação sexual e da educação no contexto rural, compreendi como estes tópicos convergiam em práticas sociais violentas, repressivas, precárias e de dominantes. Este processo reflexivo levou-me para caminhos interdisciplinares na área da pedagogia e do ensino que na minha formação como enfermeira, foram frágeis, superficiais e extremadamente pragmáticos. Assim, conheci Paulo Freire e literalmente escutei pela primeira vez seu nome aqui no Brasil.

Para Freire, uma educação crítica desenvolve-se em um círculo constante da ação-reflexão, alcançando a conscientização e a transformação da realidade. O pressuposto da educação crítica, conceitua-se como um processo dialético entre educadores e educandos e entre a teoria e prática. Assim, educador e educandos, teoria-prática são binômios inseparáveis que dialogam para a construção do conhecimento.

O educando como sujeito cognoscente constrói junto ao educador as etapas de um processo de ensino e aprendizado que não é estático, envolvendo o educando em todas as fases, legitimando seus saberes e conhecimento construídos em coletividade. Isto é, a partir da realidade das pessoas, aprendem a fazer, mas acima de tudo aprendem a ser, construindo-se como seres autônomos, autorregulados e livres (FREIRE, 1996a).

Na pedagogia da autonomia, Freire pressupõe saberes fundamentais para desenvolver uma prática educativa libertadora. O educador, consciente e cognoscente da autonomia dos sujeitos e de sua autenticidade, exige consciência do inacabamento do educando como sujeito com potencial de criar e transformar sua realidade. Assim, a autenticidade dos educandos envolve elementos que devem ser inseridos e valorizados nas ações educativas: a linguagem simbólica, a cultura, o desejo, a historicidade, a política, e o trabalho e a ética. A eticidade como característica do ser humano respeita o senso comum, defende o direito a pronunciar a palavra, reconhece os diferentes saberes e valoriza a experiência do sujeito. Isto posto na prática educativa, preconiza que deve estar longe de deificar ou demonizar qualquer tipo de conhecimento e despojada de juízos de valor e preconceitos (FREIRE, 1996 b).

Neste sentido, o educador como ser ético, humano e profissional, assume o compromisso com a prática e com os educandos. Porém, o verdadeiro compromisso é

assumido na medida em que faço consciência da realidade dos educandos, pois ninguém conhece uma realidade à distância. Isso torna-se possível quando se desenvolve um trabalho de inserção no campo rigoroso e carregado de humanismo (FREIRE, 1986). O humanismo é materializado pelo o diálogo e a construção de relações empáticas desde a primeira fase de apreensão da realidade, concretizada no universo vocabular. O reflexo dessa dialética entre a teoria e prática, foi operacionalizado por Freire em quatro fases fundamentais: investigação, tematização, problematização e avaliação.

Na fase de investigação, investigam-se as relações do homem com o mundo, os pensamentos -linguagem referidos à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1996c). Esta fase exige do educador bom senso, capacidade de observação, de escuta respeitosa, disponibilidade de tempo para participar, acompanhar o cotidiano dos adolescentes e desvelar as relações com a realidade. Educador e educandos tecem uma relação de empatia que ao longo do processo pedagógico crítico, torna-se vínculo de afetividade pelo compromisso assumido reciprocamente para superar as situações-limites e deterministas da realidade. Nas palavras de Brandão (1994) o necessário para o desenvolvimento desta etapa é “Caderno de campo na mão, olhos e ouvidos atentos, se possível (se adequado) gravador em punho. As pessoas [...] misturam-se com as “da comunidade”. Se for viável, habitam — sem molestár — o seu cotidiano. Não há questionários nem roteiros predeterminados para a pesquisa. Se houvesse, eles seriam como uma cartilha”(BRANDÃO, 1994, p. 12 grifo nosso).

Na fase de tematização, os temas geradores são concebidos como a construção de um conjunto de enunciados linguísticos, gírias e formas autênticas de pronunciar a realidade e as situações-limites. Consequentemente, os temas geradores contêm palavras geradoras como elementos de codificação, gerando uma cadeia de enunciados e desdobrando-se em outros temas instigadores (FREIRE, 1979). Esta fase exige ao educador compreender a ressonância das palavras, ou seja, o conjunto de reações, sentimentos que geram uma frase, uma conversa, uma palavra. Estas formações linguísticas com mais ressonância no grupo carregam simbolismos e significados de como se faz a leitura do mundo, desvelando de certa forma a consciência ingênua da leitura do mundo. A codificação pressupõe uma análise em profundidade das situações-limites representados de maneira criativa aos participantes como elementos provocadores de uma discussão crítica e reflexiva sobre a palavra codificada

Na fase de problematização, do desvelamento crítico, acontecem os movimentos de decodificação nos círculos de cultura. Para o autor, os círculos de cultura são uma forma didática de trabalho coletivo em que ninguém se sobrepõe ou ocupa um lugar privilegiado e

dominante. Esta construção corporifica o enunciado “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(FREIRE, 1987, p. 50). Isto preconiza uma ruptura ou uma fissura das relações hierárquicas e esquemas verticais de ensino e aprendizado. Assim, a decodificação das situações limites acontece pela consciência da presença do outro, conscientes do lugar da palavra dos outros.

A fase final de avaliação consiste em análise e reflexão sobre a práxis do processo pedagógico e implica que seja de maneira coletiva, docente e discente no mesmo plano relacional. A concepção de avaliação de Paulo Freire se contrapõe a qualquer estratégia ou técnica que reforce um discurso vertical, de cima para abaixo e autoritário. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação”(FREIRE, 1996 p.26) O processo avaliativo reflete o bom senso do educador e a consciência de que sempre poderá ser melhor e do inacabamento tanto do processo como dos sujeitos que o fazem.

Neste sentido, foi fundamental problematizar como tem sido abordado o referencial teórico e metodológico de Paulo Freire nas práticas educativas de saúde na Enfermagem, em razão da mobilização e das iniciativas de construir processos mais coletivos e emancipadores para a promoção da saúde das populações e para a formação de profissionais da saúde.

O modelo tradicional linear das práticas educativas em saúde ancorado no modelo higienista, tem sido legitimado nos diferentes cenários de atuação da Enfermagem, pela dinâmica de trabalho do profissional de saúde e pelas relações hierárquicas determinadas entre o Enfermeiro como sujeito que possui, em sua formação, o conhecimento estruturado desde o campo científico sobre a saúde das pessoas, e o paciente como o sujeito a ser instruído para se cuidar e seguir as orientações adequadas (TITONELLI; FERREIRA, 2007).

Revisões de literatura sobre Enfermagem e sexualidade demonstram que, desde a década de 1990 até o ano de 2007, houve um maior investimento na produção científica em estudos sobre gênero e sexualidade, focados em contextos escolares e com a população adolescente. Contudo, estes estudos não abrangem categorias analíticas ou metodologias participativas, críticas e reflexivas. Foram encontrados, ainda, relatos de experiências que se fundamentam na pedagogia participativa crítica de Paulo Freire abrangendo uma perspectiva mais ampla da sexualidade no contexto escolar envolvendo cultura, valores, sentimento e gênero (RODRIGUES; COELHO, 2011).

Recentemente, a literatura apresenta uma produção científica de Enfermagem apontando as mudanças nas concepções teórico-metodológicas da práxis educativa de

Enfermagem, como um eixo norteador na promoção da saúde e na formação profissional do Enfermeiro, adotando modelos de ensino mais participativos e coletivos. Nessa linha de pensamento, a pedagogia crítica de Paulo Freire aponta caminhos para desenvolver a educação em saúde a partir de uma perspectiva emancipadora, tornando o sujeito protagonista do processo educativo.

A produção sobre a adoção de conceitos teórico-metodológicos da pedagogia crítica freiriana na prática educativa de Enfermagem¹⁷ revela que os diferentes cenários e contextos são potenciais espaços para desenvolver intervenções educativas promovendo a autonomia das pessoas na tomada de decisões e a participação baseada no diálogo crítico e reflexivo com o intuito de gerar mudanças na realidade dos indivíduos e das comunidades. A incorporação de um referencial da área da educação possibilita uma interface em que a educação e saúde dialogam para o fortalecimento de intervenções educativas eficazes e inovadoras.

Ao analisar como tem sido adotado o referencial freiriano na prática de Enfermagem, percebe-se um movimento na busca de que o usuário, paciente e familiares tenham visibilidade nas ações educativas implementadas nos diferentes cenários de atuação. Assim, o profissional de Enfermagem têm sido instigado para incorporar, em sua prática, o diálogo e a construção de relações horizontais como elementos-chaves na construção da promoção da saúde nos diferentes níveis de atenção (HEIDEMANN *et al.*, 2010). Neste sentido, o profissional de Enfermagem resgata a proximidade, valoriza a cultura, envolve-se na realidade do paciente e das comunidades e passa a compreender a perspectiva e visão do outro sobre os problemas e necessidades em saúde.

Os conceitos do referencial freiriano mais apropriados no desenvolvimento dos trabalhos da Enfermagem foram o diálogo/dialogicidade, conscientização/consciência crítica, educação problematizadora/ problematização, humanização e autonomia. Outros conceitos como prática social, humanização, liberdade/libertação e emancipação estão presentes (GARZON; SILVA; MARQUES, 2018a). O diálogo como conceito central das pesquisas de Enfermagem está relacionado com a educação crítica em saúde, em uma perspectiva de compartilhamento de saberes, partilha de conhecimento e troca de experiências entre os participantes. Entretanto, a conscientização concebe-se como a reflexão profunda sobre a realidade (MARTINS; ALVIM, 2012; SANTIAGO; LUZ, 2012; TAVARES, D. M. DOS S.; RODRIGUES, 2002).

¹⁷ Parte do material discutido neste tópico foi publicado como artigo, produto desta Tese: Apropriação teórica- metodológica do referencial de Paulo Freire na enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem, vol.71 supl.4. Brasília 2018

Considera-se que o diálogo deve estar presente desde o início nas ações educativas como expressão de cuidado. Contudo, os conceitos e princípios freirianos têm sido interpretados de maneira superficial na prática de Enfermagem, perdendo a essência do preconizado na pedagogia crítica.

Em relação à apropriação metodológica do itinerário freiriano, tem sido um desafio constante a implementação de todas as fases do método, o que a Enfermagem tem adaptado criativamente nos diferentes cenários clínicos e comunitários. Destaca-se que poucos trabalhos abrangem todas as fases do método (investigação do universo vocabular, tematização e problematização e avaliação) A maioria adota elementos-chaves como os círculos de cultura, o papel como facilitador e os temas geradores do método (GARZON; SILVA; MARQUES, 2018 b).

Ressalta-se que as pesquisas que têm desenvolvido todas as fases do método abrangeram a sexualidade a partir da ótica da mulher, adolescentes e imigrantes. Os trabalhos trazem aportes significativos para a implementação do referencial teórico metodológico freiriano, resgatando que nas atividades educativas que abordem a sexualidade é imprescindível uma discussão crítica sobre as categorias de gênero para refletir sobre posturas dominantes nas estruturas sociais (BALDISSERA; BUENO; HOGA, 2012).

Em outros estudos que envolveram temas mais específicos, tal como a prevenção de HIV em comunidades de imigrantes latinos destaca-se o trabalho etnográfico interpretado como a fase de investigação vocabular para incorporar valores, crenças culturais e adaptações linguísticas como elementos fundamentais para desenvolver projetos de intervenção em temas de sexualidade. Além disso, apontam que os principais desafios para os profissionais de Enfermagem são: transformar as informações culturais e linguisticamente acessíveis, valorização da cultura da empatia, o trabalho coletivo e o compromisso do educador e do educando, essenciais para o desenvolvimento de programas de intervenção educativa na sexualidade (MCQUISTON *et al.*, 2001).

As experiências relacionadas com a população de adolescentes anunciam superficialmente a aquisição de informações prévias sobre a população. Contudo, não aprofundam em quais informações foram obtidas, nem o percurso de imersão no campo. Apesar deste limite, ressalta-se a interdisciplinaridade entre o professor e o enfermeiro como uma fortaleza na execução deste tipo de projetos de intervenção. Além disso, o papel do enfermeiro educador como um facilitador, constrói uma relação de afetividade e compromisso com o grupo. Isto lhe permite estimular, por meio de diferentes estratégias, a partilha de

experiências, valorizando o trabalho coletivo desenvolvido pelos adolescentes (GIRONDI; NOTHAFT; MALLMANN, 2006; SOUZA, M. M. *et al.*, 2007).

Diante destas evidências, ressalta-se uma inquietação em refletir sobre o diálogo como a prática educativa de Enfermagem no intuito de transformar a relação vertical, de poder e imposição com o usuário, cliente ou paciente, e torna-se uma prática mais humanista (ROZENDO; SALAS; CAMERON, 2017). Porém, o pragmatismo tem produzido desafios para a prática educativa de Enfermagem. Isto evidencia que há uma limitação na discussão do conceito de sujeito como um ser inacabado (FÁVERO, 2007), o que faz uma redução pragmática da proposta educativa freiriana, pois ela exige um compromisso do educador como sujeito que faz parte de uma realidade, e não apenas como um expectador. Nessa postura, o enfermeiro como sujeito de uma prática educativa social em saúde, também tem que se apropriar do rigor metodológico que vai além de preparar-se teoricamente procurando informação e atualização sobre um tema específico; ele precisa avançar na postura comprometida em conhecer e valorizar as experiências de saúde dos sujeitos dentro da práxis educativa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Escolha do método

O processo de reconhecimento da postura de vida e trajetória de Paulo Freire e seu trabalho na área de educação foram motivadores e possibilitados pela dialética da experiência de círculos de cultura vivenciados na disciplina de Paulo Freire na FAE. Quanto mais me aproximava teoricamente de seus princípios e visão do mundo e da educação, reafirmava que era o caminho que me possibilitaria metodologicamente construir um processo pedagógico emancipador para a sexualidade. Assim, abracei a proposta freiriana que além de ser um método, é uma postura de vida corporificada nos processos de ensino. Compreendi que significava uma extensão do “eu” como ser humano no rol de educador e o compromisso assumido com a sociedade. “O compromisso seria uma palavra oca, um abstrato, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. [...] A primeira condição para que possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”(FREIRE, 1986 p 15;16 grifo nosso).

Alinhando-se com as etapas do itinerário freiriano e os conceitos de educação crítica emancipadora, foi definida, dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa -ação como o método que permitiria atingir os objetivos propostos neste estudo. A pesquisa-ação caracteriza-se pela flexibilidade das fases intermediárias do percurso. O caminho depende da dinâmica do contexto, do grupo e das relações tecidas entre o pesquisador e os participantes, o que “ integra o desenvolvimento da prática a construção de conhecimento num processo cíclico [...]consiste em um processo participativo e colaborativo que transcende as distinções entre pesquisador e sujeito” (SOMEKH; LEWIN, 2015 p 141 grifo nosso).

Para Freire, a investigação-ação é essencialmente dialógica e problematizadora e se localiza na prática, no domínio humano e não das coisas. “Assim quanto mais os participantes estejam envolvidos na construção de todas as etapas, mais se aprofunda sua consciência sobre a realidade e mais significativo será o processo pedagógico” (STRECK *et al.*, 2010 p.143 grifo nosso).

As escolhas das técnicas de coleta de dados adotadas reafirmaram o senso de coletividade da pesquisa-ação. Na observação, “o pesquisador se norteia por seu conhecimento prévio e sua experiência. O principal instrumento da observação é o eu que colhe conscientemente os dados.”(SOMEKH; LEWIN, 2015, p.185). Por meio de diversas ferramentas de registro como o diário de campo, registros fotográficos, notas de voz, dentre

outras, foram captados momentos e narrativas valiosas do cotidiano e modos de vida dentro do contexto da escola rural e suas particularidades, sendo imprescindíveis o diálogo e a partilha do cotidiano com outros atores do contexto escolar além dos estudantes, tais como os professores e alguns trabalhadores da escola (porteiro, bibliotecária e faxineira). Em coerência com o conceito de dialogicidade e democracia de Paulo Freire, que convocam uma construção coletiva freiriana, implementou-se a segunda estratégia de coleta de dados, o grupo focal (GF), traduzidos em círculos de cultura. Nos GF geram-se momentos de discussão sobre temas específicos entre os participantes. “Em uma vivência de aproximação, permite, que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações, comprometidas. Também proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente.” (RESSEL et al., 2008 p. 780).

Os grupos focais, além de explorar as diversas perspectivas e análise de um tema específico como objeto de estudo, permitem aos participantes construir sua própria dinâmica de discussão, e possibilitam entender a relação do tema a ser problematizado, com as experiências e o cotidiano. Quanto mais os participantes assumam uma conduta ativa, mais implicações de todas suas dimensões humanas serão envolvidas; em consequência, a construção educativa será mais significativa.

4.2. Meu encontro com os cenários de pesquisa.

4.2.1. A escola Professor Manoel Soares (Ipoema-Mg)

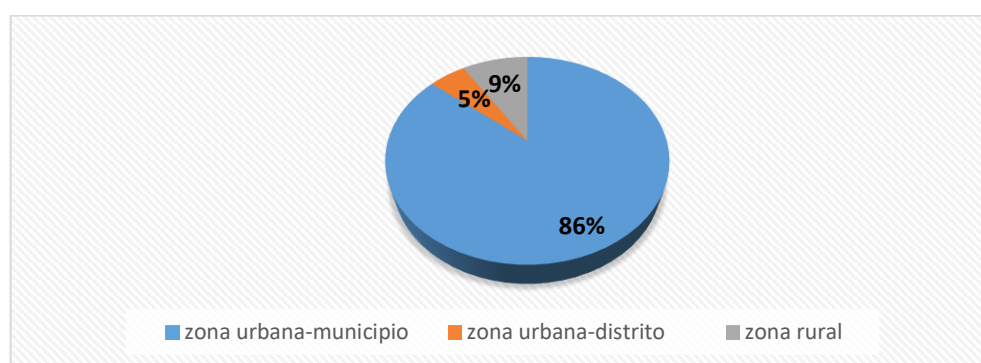
O percurso para definir os cenários em que seria desenvolvida esta pesquisa foi tecido a partir da definição de escola do campo, segundo a Resolução nº 2820, de 11 de dezembro de 2015 da Secretaria de Educação de Minas Gerais: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente, às populações do campo”(MINAS GERAIS, 2015., p. 1).

O estado de Minas Gerais tem 295 escolas estaduais do campo e outras instituições educativas em zonas urbanas que atendem principalmente a população rural. O mapeamento por meio de uma busca preliminar destas escolas nas bases de dados da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), proporcionou informações sobre: tipos de escolas, modalidades de ensino, trajetos, distâncias e viabilidade no deslocamento desde Belo Horizonte até as respectivas escolas pesquisadas. Assim, foi escolhido o município de Itabira e, guiada pela

cumplicidade de um maravilhoso casal mineiro, admirador desta região, tive a oportunidade de conhecer vários locais de ensino com a intencionalidade de me aproximar de um que atendesse ao perfil do contexto de educação do campo e da pesquisa. Visitei cinco escolas, sendo três da região rural (Trevo, Comunidade de Nossa Senhora do Carmo e o distrito de Ipoema) e duas urbanas, da referida região.

Na viagem, coletei informações dos moradores sobre a faixa etária da população de estudantes das escolas, modalidades de ensino e horários, direcionando-me para o local ideal. O município de Itabira tem 87 instituições educativas ativas, cadastradas e distribuídas no município, assim como nas regiões rurais e distritos.

Figura 1 – Distribuição geográfica de instituições de ensino fundamental e médio em Itabira-MG



Fonte de dados Secretaria de Educação de Minas Gerais (2018). Elaboração da própria autora

A procura levou-me ao distrito rural de Ipoema, um lugarejo pequeno e bastante aconchegante. Quando chegamos lá, na primeira visita ao local, por volta das 9 horas da manhã, a cidade encontrava-se tranquila. Olhei para a pequena praça, para a igreja de cor branca e cinza com fachada estilo colonial e logo perguntamos pela escola que, segundo moradores, situava-se a poucos metros dali. Porém, por ser no fim de semana e época do carnaval, ela estava fechada e assim, só ficamos olhando a fachada da escola. Logo em seguida procuramos informações sobre horários de ônibus para planejar a próxima viagem e alguns dados sobre a faixa etária dos estudantes da escola.

Ipoema, distrito rural do município de Itabira-MG localizada à 85 km da capital mineira, sendo duas horas de ônibus, partindo da cidade de Belo Horizonte, tem apenas dois horários de ônibus às 8h:30 e às 15h:30. Tem aproximadamente 2.746 habitantes e carrega boa parte da história dos tropeiros preservada no Museu do Tropeiro. Este local é pequeno, silencioso, com uma fachada discreta, de paredes brancas e portas e janelas de madeira pintadas de uma cor marrom. Contém diversas peças como estribos, selas de cavalos, peças de cozinha, roupas

típicas do cotidiano de trabalho dos tropeiros e de suas longas jornadas percorrendo a emblemática Estrada Real.

Para mim, foi muito revelador compreender porque na mesa do brasileiro não pode faltar o arroz com feijão e o delicioso feijão tropeiro. Já nos fundos do museu, há um pátio arborizado com dois quiosques rústicos. O museu funciona como local de encontro do grupo Lavadeiras e Bordadeiras de Ipoema. Elas são um grupo de mulheres, a maioria idosas, que além de bordar e fazer artesanatos com técnicas tradicionais, fazem músicas e cantam nas rodas de viola da cidade. São testemunhas da cultura local, são o museu vivo e preservam, com seu canto e seus artesanatos, o significado de ser mulher do campo e mulher mineira. Este local, o museu, sem pensar seria protagonista de minha história desenvolvendo a pedagogia do corpo, tornando-se ainda mais significativo no percurso.

Figura 2 – Na esquerda Museu do Tropeiro. Na direita igreja do distrito rural de Ipoema



Fonte: acervo da autora

Além disso, Ipoema é reconhecida tanto pela oferta de turismo histórico quanto ecológico. Referente a este último, chamou-nos a atenção no percurso visitando as instituições educativas dos diferentes povoados rurais, a riqueza dos recursos naturais e reservas ecológicas anunciadas pelas placas ao lado da estrada de terra, suas paisagens repletas de cachoeiras como a Cachoeira Alta, do Patrocínio e as reservas ecológicas como a do Limoeiro, que são orgulho de seus moradores e umas das principais atividades econômicas da região. Ipoema tem algumas fontes econômicas derivadas do turismo ecológico e da produção de biscoitos e quitandas em uma pequena fábrica localizada na zona rural, onde trabalham alguns pais de crianças da escola, além da produção familiar de cachaça artesanal, cultivos de café, milho, produção de queijo entre outros.

A parte urbana do distrito possui duas vendas antigas, onde se pode conseguir de tudo, desde o carretel de linha até a linguiça caseira feita na região com um tempero que dá água na boca só de lembrar. Há uma padaria, um açougue, uma pousada, a quadra de futebol, duas lojas de roupas, um salão de beleza, uma papelaria, uma pequena farmácia no segundo andar da rodoviária, uma pizzaria, um boteco e o posto de saúde do outro lado da praça, e que só funciona nos finais de semana. Há também uma pequena loja de artesanato, de ferragens e dois restaurantes, sendo que um deles funciona como pousada.

Vale ressaltar que o distrito de Ipoema conta apenas com a escola **Estadual Professor Manoel Soares**, sendo este meu cenário de pesquisa, localizada passando por uma pequena ponte, depois da praça da cidade. A fachada de cor laranja com grafites, as paredes com pintura um pouco descascada, tinha um poema escrito como homenagem ao poeta Carlos Drummond de Andrade, “Parêmia de cavalo”.

Cavalo ruano corre todo o ano
 Cavalo baio mais veloz que o raio
 Cavalo branco veja lá se é manco
 Cavalo pedrês compro dois por mês
 Cavalo rosilho quero com filho
 Cavalo alazão a minha paixão
 Cavalo inteiro amanse primeiro
Cavalo de sela, mas não para a donzela
 Cavalo preto chave de soneto
 Cavalo de tiro não rincho, suspiro
 Cavalo de circo não corre uma vírgula
 Cavalo de raça rolo de fumaça
 Cavalo de pobre é vintém de cobre
 Cavalo baiano eu dou para fulano
 Cavalo paulista não abaixa a crista
 Cavalo mineiro diz que é matreiro
 Cavalo do Sul chispa até no azul
 Cavalo inglês fica para outra vez. ”

A instituição educativa acolhe crianças e adolescentes da zona urbana do distrito de Ipoema e das comunidades rurais a saber: Duas Pontes, Vargem dos Coutos, Botica, Serra Santo Antônio, Cubango, São José do Turvo, Morro das Almas, Moura, São José do Macuco, Cabeceira do Tanque, Quebra Ossos, Alto do Carneirinho, Cachoeira Alta, Maná, Morro Redondo, Cabo de Agosto, Laranjeiras, Tabatinga e Boa Vista.

Atualmente, a Escola Prof. Manoel Soares, conta com 451 estudantes, sendo que 228 (50.5%) moram nas comunidades rurais. Configura-se em ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). Possui 10 salas de aula, refeitório escolar, biblioteca, bebedouros, uma sala de informática, uma sala para estudantes com necessidades especiais e dois pátios pequenos. Além disso, dispõe de acesso à internet, mas ligação e disponibilidade

desta dependem do controle da diretoria, quem só habilita nos horários de descanso e refeições. Além disso possui vigilância por câmeras, e o monitoramento acontece também na sala da diretoria.

A escola apresenta três jornadas (manhã, tarde e noite) além da jornada integral. A jornada da manhã estudantes do ensino fundamental até o ensino médio, sendo a maioria das zonas rurais. Quanto à jornada da tarde, esta atende as séries iniciais e uma turma do ensino médio da área urbana. A noite funciona o EJA. Por último, a jornada integral, na escola de Ipoema é destinada para atender estudantes que têm maior risco social, do sexto até o nono ano, acolhe estudantes da zona rural e urbana. Essa turma desenvolve, pela manhã, atividades como teatro, capoeira e recebe acompanhamento durante a realização de suas tarefas; à tarde, os estudantes recebem as aulas regulares

Figura 3 – Escola Professor Manoel Soares -Ipoema



Fonte: acervo da autora

4.2.2 Escola Nuestra Señora de la Salud (Supatá-Cund)

Meu encontro com a escola “ Nuestra Señora de la Salud”, do município de Supatá na Colômbia foi diferente da escola no Brasil. O caminho percorrido para chegar ao local foi mais confortável e familiar pois era, de certo modo, um lugar conhecido para mim. Tenho trechos de minha vida escritos lá, por exemplo, alguns anos novos que passei entre as montanhas do povoado rural “a Reforma”. Assim, já não era mais uma estrangeira, quiçá só uma estranha nessa terra e nessa escola.

O município de Supatá está localizado a 76 km de distância da capital colombiana, Bogotá, e compõe com outros 11 municípios a província de Guavilá, do departamento de Cundinamarca, localizado na região central da Colômbia. Na atualidade, o referido município tem 5.027 mil habitantes (zona urbana e rural) e 18 povoados rurais em uma área total geográfica de 227.31 km². Os povoados rurais que conformam o município são: Imparal, Cabrera, Esperanza, Lajas, Esmeralda, Cristales, Reforma, El Encantado, San Miguel, Santa Rosa, Monte Dulce, Mesitas, El Guadual, Las Delicias, Paraíso, Providencia, Santa Bárbara, San Marcos. Para chegar ao município são duas horas em ônibus desde Bogotá. Na região de Guavila, Supatá é reconhecido pela riqueza ecológica, sua economia baseia-se na produção de lácteos e carne e café; e em cada lanchonete e padaria pode-se encontrar a venda de lácteos e queijos frescos de boa qualidade. As feiras de exposição do gado que acontecem na praça de touros La Morenita e a feira e festas da cidade são atrativos para toda a região.

Figura 4 – Mapa departamento de Cundinamarca. Destaca-se em vermelho o município de Supatá e a Igreja San Ignacio de Loyola.-município de Supatá



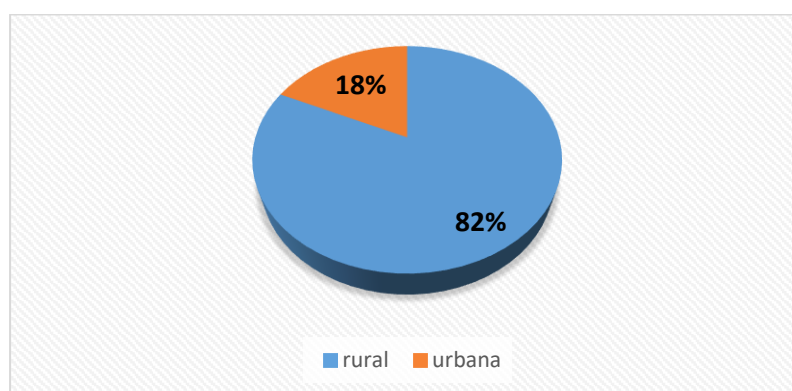
Fonte: <https://goo.gl/images/jFdJMG>

Fonte: <https://images.app.goo.gl/J4VDH4N5qB1xb2SY9>

A cidade é bem tranquila, o clima parece uma eterna primavera, com algumas mudanças ao amanhecer nas estações de inverno e verão. No contorno da praça da cidade se encontram: a prefeitura municipal, o posto da polícia, a igreja com estrutura europeia (muito diferente das outras da região), vários locais de comércio como padarias, sacolão, lanchonetes e pequenos mercados.

O departamento de Cundinamarca têm 2.784 escolas estaduais, sendo 2.289 rurais e 494 urbanas. Entretanto, Supatá, possui 20 escolas estaduais, quase uma por cada povoado, sendo 17 delas localizadas na zona rural e três na zona urbana (COLÔMBIA, 2018). As escolas rurais são principalmente de ensino básico, ou seja, até o quinto ano. No que se refere ao nível educativo da população deste município, a média de anos de ensino da população rural é de quatro anos, enquanto a população da zona urbana é de seis anos.

Figura 5 Distribuição geográfica das escolas de ensino básico e médio Cundinamarca-Colômbia



Fonte: Elaborado pela autora

A escola Nuestra Señora de la Salud está localizada ao lado da estrada de terra que conduz ao povoado Santa Barbara. São de 15 até 20 minutos a pé, dependendo do estado físico do pedestre, dado que todo o trajeto é subindo por um morro bastante empinado desde o ponto chamado “Três Esquinas”, localizado em uma das saídas do município. Neste trajeto, encontram-se várias casas com jardins enormes e pequenas fazendas. Quanto mais se sobe caminhando para a escola, a paisagem do município fica ainda mais bonita, ampla, majestosa. As pessoas que transitam por esta estrada à pé, com frequência se encontram com rebanhos de gado das fazendas, pois é o único caminho que os fazendeiros do povoado de Santa Barbara têm para levar o gado para o município.

A entrada na escola Nuestra Señora de la Salud, como campo da pesquisa foi tecida seis meses antes de minha viagem para Colômbia. O primeiro contato foi propiciado pela cumplicidade de uma professora, familiar de meu esposo. Ela, professora de uma das escolas de ensino básico de Supatá, conhecia de perto o reitor da escola e viabilizou o contato com ele, depois de conversar sobre a possibilidade de desenvolver um projeto de educação para a sexualidade. Assim, foi encaminhado um e-mail, apresentando de maneira geral a proposta da

pesquisa com o intuito de indagar o interesse da escola na temática. O retorno do reitor da escola foi positivo e solicitou-me o resumo do projeto, obtendo, como resposta uma carta de aceite da instituição educativa, para que pudesse desenvolver o projeto no primeiro semestre de 2018.

A escola tem uma modalidade agroindustrial e desde o ano de 2014 mudou-se para a sede “ La Granja”, que tem infraestrutura física bastante ampla e nova. Dispõe de dois prédios de salas de aula, e cada sala de aula possui uma tela de televisão. Além disso, a instituição educativa tem uma sala de informática, laboratório de química, um restaurante escolar, uma lanchonete, sala de professores, uma quadra de futebol, três amplas zonas verdes para o lazer, uma biblioteca com acesso à internet, que, porém, só funciona às segundas, quartas e sextas, no horário de 8h até as 12h, devido ao fato de a bibliotecária, também ser a pessoa responsável pelo funcionamento da biblioteca do município às terças e quintas. Possui ainda uma ampla zona de mata, local em que os estudantes desenvolvem os projetos agroindustriais a partir do nono ano, sob a orientação de professores e tecnólogos do Serviço Nacional de Aprendizado¹⁸ (SENA), instituição pública gratuita que oferece cursos técnicos e tecnológicos em diferentes áreas, e da Corporação Autônoma Regional (CAR), instituição do governo que têm por objetivo a implementação de políticas, planos, programas e projetos sobre meio ambiente e recursos naturais renováveis. Alguns dos projetos desenvolvido são cultivos de café, feijão, galpões de frango, patos e criadouros de peixes entre outros.

Figura 6 - Bloco de salas de aula Escola Nuestra Señora da Salud



Fonte: Acervo da autora

¹⁸ Serviço Nacional de Aprendizado (Tradução nossa)

4.3 Participantes

Os participantes deste estudo foram adolescentes escolarizados entre 14 a 17 anos de idade, que moravam nos povoados rurais do distrito rural de Ipoema no Brasil e do município de Supatá na Colômbia. Para a definição do número de adolescentes participantes, foi fundamental o princípio de respeitar e valorizar a capacidade de escolha do sujeito e acreditando em seu processo de conscientização nos processos educativos. A divulgação do projeto e a participação dos adolescentes nos círculos de cultura, aconteceram sem nenhum tipo de imposição pela coordenadora ou diretor da escola. Ou seja, a participação dos adolescentes não foi regulada pelo sistema educativo da escola, respeitando desde a base a autonomia do sujeito, sendo coerente em relação ao referencial teórico e metodológico deste estudo.

Inicialmente, na escola Manoel Soares de Ipoema, foram convidadas a participar três turmas, duas do ensino médio e a turma da jornada integral, sugeridas pela coordenadora da escola, com a percepção da necessidade maior de dialogar sobre sexualidade nestas três turmas. Enquanto isto, na escola da Nuestra Señora de la Salud de Supatá, foi realizado o convite para participar no projeto todas as turmas que tinham adolescentes na faixa etária definida.

O segundo fator importante para a definição do número de participantes foi o preenchimento do Assentimento Livre e Esclarecido para definir a participação para os adolescentes e o TLCE assinado pelos pais/responsáveis pelo adolescente.

Após a divulgação do projeto nas diferentes turmas que continham estudantes na faixa etária definida como critério de inclusão, e depois do primeiro círculo de cultura, aqueles estudantes que pessoalmente se aproximaram e manifestaram sua vontade de participar, recebiam os documentos: o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com a indicação expressa de devolver devidamente preenchidos os termos para o primeiro círculo de cultura.

As perdas e oscilações no número de participantes em cada círculo de cultura justificam-se, pela mesma dinâmica escolar que envolveu diferentes atividades extracurriculares e que não foram comunicadas com antecedência, dentre as quais as ausências de estudantes na escola por situações pessoais, um estudante que se retirou da escola no final do projeto e, finalmente, o grau de confiança e a coesão de grupo entre os integrantes das turmas. Foi observado que nos círculos de cultura em que quando o melhor amigo ou os melhores amigos não assistiam, tal situação influenciava na decisão de participar de outros adolescentes.

Os participantes do primeiro círculo de cultura foram divididos em três grupos para que se pudesse ter um melhor manejo do grupo e das dinâmicas desenvolvidas com os participantes.

A seguir é apresentado o número de participantes em cada círculo de cultura desenvolvido nos cenários de pesquisa, bem como o tempo de duração de cada um.

Quadro 2 - Participantes de cada círculo de cultura e tempo investido em cada círculo

No de participantes em cada grupo focal			
Colômbia	Tempo de duração	Brasil	Tempo de duração
1.º círculo de cultura:29 (dois grupos)	111min (dois grupos)	1.º círculo de cultura:41	115 min (três grupos)
2.º círculo de cultura:14	201 min (dois grupos)	2.º círculo de cultura:11	59 min
3.º círculo de cultura: 19	97 min (dois grupos)	3.º círculo de cultura: 9	99min
4.º círculo de cultura:12	40 min	4.º círculo de cultura: 14	58 min
5.º círculo de cultura: 19	95 min (dois grupos)	5.º círculo de cultura: 10	76 min
6.º círculo de cultura:19	218 min (três grupos)	6.º círculo de cultura: 11	65 min
		7.º círculos de cultura:11	198 min (Três grupos)
	762 min =12,7horas		670 min=11,1horas

Fonte: Elaboração da autora

Os participantes da Escola Manoel Soares de Ipoema pertencem aos seguintes povoados rurais: DUAS PONTES, IPOEMA PERIFERIA, VARGEM DOS COUTOS, CUBANGO, CRICIÚMA, MOURA, MORRO DAS ALMAS, TURVO, SERRA DO TURVO, MACUCO e BANANAL. O total de participantes foram 15 estudantes. A faixa de idade oscilou entre os 15 e 17 anos, sendo 86% com idade de 15 anos. A participação foi majoritariamente do gênero feminino sendo 73% e 23% do gênero masculino. O 27% dos adolescentes participantes declararam ter trabalhado em atividades do campo.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais dos participantes, 60% têm escolaridade incompleta e 33% até terceiro grau completo, e 7% dos participantes não souberam responder à pergunta. No que tange ao sustento familiar, 66% obtém sua principal renda econômica como trabalhadores rurais. Em quanto a composição familiar oscilou entre 0 até 5 filhos apenas o 13% têm mais de 3 irmãos em seu núcleo familiar.

Outros dados correspondem à idade dos pais dos participantes ao ter o primeiro filho, sendo que 20% se tornaram mães entre os 17 e 18 anos de idade, 47% entre os 20 e 30 anos de idade, 7% mais de 30 anos de idade. 15% dos adolescentes não tinham esta informação. Com relação aos pais, 47% tinham entre 20 a 30 anos de idade, 13% tinham mais de 30 anos e 40 % dos adolescentes não possuíam esta informação. Finalmente, considerando a relevância do uso da tecnologia no cotidiano dos adolescentes, encontrou-se que 53% têm acesso à internet, 40% têm computador em sua casa e 87% possuem aparelho celular.

No contexto colombiano, os adolescentes participantes da escola Nuestra Señora de la Salud do município de Supata- Cundinamarca são moradores dos povoados rurais a seguir: PARAISO, SANTA ROSA, SANTA BARBARA, LAJAS, MONTEDULCE, CRISTALES, LA MAGOLA e PROVIDENCIA E PERIFERIA DO MUNICIPIO, em um total de 19 participantes. A faixa etária esteve entre os 14 e 17 anos, sendo 79% delas entre 14 a 15 anos e 21% entre os 16 a 17 anos de idade, sendo 53% deles do gênero feminino e 47% do gênero masculino; 58% destes participantes declararam ter trabalhado em atividades rurais.

No que se refere ao seu núcleo familiar, as principais rendas econômicas provêm de atividades como trabalhadores do campo. A idade em que seus pais tiveram o primeiro filho oscilou entre os 14 até os 38 anos de idade. É importante ressaltar que 11% das mulheres se tornaram mães entre os 14 a 16 anos de idade, 16% das mulheres se tornaram mães entre os 18 a 20 anos de idade, 37% tiveram seu primeiro filho entre os 21 a 25 anos e 36% não souberam responder. No que se refere às informações correspondentes ao acesso à tecnologia, 79% dos participantes não têm acesso à internet em suas casas, 44% possuem um computador e 84% têm aparelho celular próprio.

Os círculos de cultura ocorreram, em locais que propiciaram um ambiente de confiança e privacidade. Em respeito ao anonimato dos participantes para apresentação dos dados, elaborou-se um código alfanumérico para identificar as falas, o qual apresentado a seguir: atribuiu-se R para os adolescentes (homens), M: adolescentes (mulheres), P: pesquisadora, D para os docentes respectivamente. A assinatura numérica que acompanha a letra de cada participante atribui o número de pessoas que entrevistaram em cada fragmento extraído representado pela letra F. Os grupos focais foram gravados e transcritos na íntegra.

4.4. Análise dos Dados

Para a escolha do método de análise dos dados, é importante compreender a coerência com o referencial teórico e metodológico e a complexidade do objeto de estudo. Assim, optou-se pela Análise Crítica do Discurso (ADC) na proposta de Norman Fairclough, considerando-se o discurso como uma prática social que traz o sentido crítico na forma em que se relacionam linguística, o texto e o discurso do sujeito. Nesta abordagem crítica, são mostradas as relações de domínio, de poder do problema a ser abordado, através de modos e estratégias operacionais no texto e na prática social e, por outro lado, as potencialidades de intervir para produzir mudanças.

Toda análise em ADC parte da percepção de um problema que, em geral, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais, dado o caráter crítico da teoria. O segundo passo sugerido dentro desse método é a identificação de obstáculos para que o problema seja superado, ou seja, identificação de elementos da prática social que sustentam o problema verificado e que constituem obstáculo para mudança estrutural (RAMALHO; RESENDE, 2011)

Assim, a análise crítica do discurso trabalha com a triangulação de três dimensões do discurso: uma análise linguística, a análise da interpretação textual e a análise das circunstâncias institucionais e organizacionais da prática social. A análise linguística abrange vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. A análise de interpretação textual implica em reconhecer a força dos enunciados, coerência e intertextualidade dos textos. A análise das circunstâncias institucionais e organizacionais da prática social está relacionada com os aspectos ideológicos e hegemônicos.

Para Fairclough (2001), a ideologia tem a ver com a construção dos significados próprios do contexto físico, das relações sociais e das identidades sociais que orientam as práticas discursivas enquanto a hegemonia é considerada como a soberania que um grupo exerce sobre outro tomando a ideologia como dispositivo para constituir essa força. Porém, a hegemonia depende em grande medida da geração de práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem. Isto de certa forma significa que a hegemonia possui estabilidade que é relativa e que abre espaço para os discursos e contestações ideológicas convocando mudanças (MELO, 2009).

Nessa perspectiva toma-se o modelo de análise tridimensional de Fairclough (1992) que compreende três categorias, a análise da prática discursiva, do texto e da prática social, sendo que cada uma destas categorias contém elementos e formas para operacionalizar a análise. Na categoria de análise do texto, o foco é nas características gramaticais, de vocabulário e estrutura textual. No que se refere à análise da prática discursiva participam as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto e as relações entre textos chamada intertextualidade e entre discursos de interdiscursividade; e finalmente, a análise da prática social que engloba as outras duas categorias, vinculada com os aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso analisado.

Figura 7 – Modelo Tridimensional de Norman Fairclough

Fonte: Linguagem em (Dis) curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004

Nesta lógica, para este estudo toma-se como categoria central a análise da prática social, orientada pela estrutura operacional proposta por John Thompson (2002) adaptada por Resende e Ramalho (ANEXO A), em que são apresentados cinco modos operacionais da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Cada um deles é sustentado por estratégias simbólicas que contribuem para uma desigualdade do poder e das relações de domínio identificáveis no discurso. Aliás a análise crítica do Fairclough oferece a sistematização da análise textual sintetizada em dez categorias analíticas que correspondem às formas e significados de como interacionam os textos (estrutura genérica, intertextualidade, presunção, relações semânticas e gramaticais, trocas, funções e modo gramatical, interdiscursividade, representação de eventos e atores sociais, identificação, modalidade e avaliação (RAMALHO; RESENDE, 2011). Cada uma destas categorias sugere uma série de questionamentos que orientam a análise da categoria. Ressalta-se que não é necessário identificar todas as categorias propostas, só aquelas que sejam as mais representativas no texto a ser analisado.

A operacionalização da análise dos dados produzidos começou pela transcrição na íntegra das gravações dos círculos de cultura adotando algumas convenciones aplicadas por Marcushi (1986) (ANEXO B). A transcrição de grupos focais de adolescentes dialogando sobre a sexualidade significou vários desafios devido às diversas interlocuções e contestações de vários participantes ao mesmo tempo, o sotaque dos moradores camponeses no contexto brasileiro e a identificação do sujeito na gravação dinâmica conversacional pelo número de participantes. É necessário reconhecer que, às vezes, estes desafios significaram limitantes na transcrição.

O segundo momento se concretizou através da leitura das transcrições de forma reflexiva fazendo grifos, sinalizando trechos, e fazendo recortes de interlocuções grupais e assinalando frases-chaves como forma de síntese desses trechos. A organização dos dados (recortes e grifos) foi auxiliada pelos programas de Excel e no MAXQDA.

No terceiro passo, foi feita uma releitura dos recortes e grifos, algumas vezes revisitando as gravações originais para acompanhar a leitura. Desta forma foram identificados os modos operacionais das ideologias e suas estratégias de construção simbólicas, além da identificação das categorias textuais que subsidiavam as categorias ideológicas, principalmente a intertextualidade, interdiscursividade, presunção e avaliação.

4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

O projeto se ancorou nos princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos de acordo com a resolução 466/12. A imersão no campo foi iniciada logo após o parecer favorável número 2.054.302, emitido pelo COEP/UFMG no dia 9 de maio de 2017.

A participação dos adolescentes foi precedida do devido esclarecimento aos participantes sobre os objetivos finalidades e riscos do estudo e os procedimentos para minimizá-los e após a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com a Resolução CNS466/2012, item II-23 e 24. Além, disso foi assinado o Consentimento Livre Esclarecido (TLCE) para os pais ou responsáveis legais do adolescente participante. Como garantia de anonimato, realizou-se a identificação dos participantes por meio de codificação, respeitando sua identidade. Os resultados da pesquisa serão socializados com o compromisso de retorno de resultados com as escolas escolhidas como locais da pesquisa e aos participantes diretos e indiretos.

5. CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO CRÍTICO DA SEXUALIDADE BASEADO NO ITINERÁRIO DE PAULO FREIRE

5.1. Fase de investigação do universo vocabular no Brasil-Imersão no campo

A fase de investigação do universo temático no itinerário freiriano configura-se como um processo que precede e fundamenta os temas geradores a serem problematizados nos círculos de cultura. Assim, exige um compromisso e uma continuidade para compreender a forma como o sujeito vive, interpreta e expressa sua realidade.

O momento de este buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica (FREIRE, 1987 p.50)

Com este primeiro passo os sujeitos, educador e educando, pesquisador e comunidade constroem um diálogo sobre a vida, os modos de viver, de sentir e até de se calar. Como esse primeiro passo de descoberta é feito? É feito dentro da informalidade e riqueza do cotidiano, da boniteza do diálogo informal, de risos, do bate papo, da construção de uma relação horizontal e respeitosa, de apreciar as experiências, histórias e acontecimentos.

Minha imersão no campo, diferentes olhares sobre a mesma realidade, configurou-se como a primeira fase do processo, constituída pela observação e o diálogo. Foi um momento em que tive a oportunidade de conhecer e escutar as diferentes maneiras e leituras de mundo dos participantes (estudantes, professores e administrativos) daquela comunidade escolar.

A entrada no campo foi um desafio pessoal. Pensava o quão difícil poderia ser construir um diálogo, sendo uma estranha e estrangeira. Refletia sobre as diferenças culturais, a diferença de linguagem, de sotaque, minha capacidade de agudeza e sentidos, enfim, tendo todo este contexto como desvantagens para ser acolhida numa terra distante e desconhecida. Senti-me intimidada.

Para iniciar a vivência no campo contatei, por e-mail, o diretor da escola. Consegui agendar uma reunião para o mês de maio com o objetivo de apresentar o projeto e verificar as possibilidades de desenvolvimento desta pesquisa. Foi então aprovado pois a temática, na perspectiva do diretor, atendia a uma das demandas da escola. Na reunião foi definido que o projeto seria desenvolvido na jornada da manhã pelo fato de 90% dos estudantes da zona rural frequentarem a escola naquele horário. Nesta primeira visita, aconteceram fatos interessantes,

pois percebi que existe uma diversidade no que se refere à questão da sexualidade registrado na nota de campo a seguir

Nesse momento chega a professora de história e faz um convite sobre seu matrimônio “vou casar, mas não farei festa, só quero festa de solteira”. Aí, o diretor parabeniza ela e combinam o local da festividade. Fui convidada, porém ela me faz uma declaração; “vou casar, mas com uma mulher”. Aí eu respondi, sem problemas. (NC 10/05/2017)

O processo de imersão aconteceu principalmente na jornada da manhã, por um período de seis semanas (maio e junho de 2017). As estratégias utilizadas para vivenciar o campo, compreender a dinâmica organizacional e o cotidiano da escola tiveram foco no acompanhamento e na observação em diferentes turmas ao longo das disciplinas; nos intervalos de aula, nos momentos das refeições, no acompanhamento dos estudantes durante suas rotas escolares. Além disso, tive a oportunidade de participar de uma roda de viola.

Quadro 3 – Registro de atividades da fase de imersão no campo na escola Professor Manoel Soares

Local	Atividade	No De Horas	Data
Escola	Reconhecimento da escola.	4	10/05/2017
Escola	Observação e acompanhamento turma jornada integral (aulas de teatro, acompanhamento de tarefas	4	11/05/2017
Escola e Quadra de futebol	Observação e acompanhamento turma regular de 9 ano (aulas de língua portuguesa, educação física e horário de lanche.)	3h 30min	17/05/2017
Quadra de Futebol Escola Povoado TREVO	Torneio de futebol escolar Almoço Acompanhamento rota escolar povoados rurais (final da jornada escolar)	6 hrs	18/05/2017
Escola e povoado de MACUCO	Observação e acompanhamento de aulas turma jornada integral Observação e acompanhamento aulas regulares turma 9º ano Acompanhamento rota escolar povoados rurais (final da jornada escolar) Visita locais rurais turísticos de Ipoema	6h	19/05/2017
Escola e povoado de MACUCO	Acompanhamento rota escolar (início da jornada escolar) Observação e acompanhamento turma regular 9º ano.	5h	24/05/2017
Quadra de futebol Escola	Aula de regulares e jogo do torneio escolar de futebol Palestra Polícia Militar sobre segurança Conversa com o pessoal administrativo da escola	5h	25/05/2017
Povoados rurais	Acompanhamento rota escolar (início da jornada escolar) Visita escolinha de crianças povoado MACUCO	3h:30min	30/05/2017
Escola	Olimpíadas de Matemática	4h:30min	31/05/2017

	Aula educação física jornada integral Observação e acompanhamento aulas regulares turma 9 ^o ano. (Geografia, educação física)		
Escola e quadra de futebol	Observação e acompanhamento aulas regulares turma 9 ^o ano. (História, educação física)	4h	1/06/2017
Escola	Observação e acompanhamento turma 9 ^o ano.	3h:30min	7/06/2017
Escola	Observação entrega de notas escolares	2h	9/06/2017
Ipoema-Praça	Roda de viola Ipoema	6h	11/06/2017
Escola	Observação e acompanhamento turma jornada integral	3 h	24/06/2017
*Em todas as atividades desenvolvidas dentro da escola, foram observados os intervalos de aulas e os horários de lanche.			
Somatório de horas		59hr	

A principal ferramenta utilizada nesta etapa foi o diário de campo, que era enriquecido todos os dias com minhas notas de voz, registros e fotos ao final da jornada. O diário de campo, na perspectiva da pesquisa qualitativa em saúde, além de ser o caderno e a fonte no qual se registram situações, conversas informais, fatos, impressões pessoais, faz parte também da construção e análise do objeto de estudo, pois nele é descrito aquilo que é vivenciado no cotidiano dos sujeitos envolvidos e constitui-se parte da memória do pesquisador e sua pesquisa (OLIVEIRA, R. DE C. M. DE, 2014; SANTOS DE ARAÚJO *et al.*, 2013).

A rotina escolar começa às 7h:30min. Porém a rotina de vida dos adolescentes da zona rural começa mais cedo, às 4h:30 min -5h da manhã pois devem pegar uma Kombi ou carro de um vizinho que os leva até o ponto de parada do ônibus escolar que pode estar na estrada ou no povoado. O percurso até a escola dura em média de 1 até 2 horas e o mesmo tempo retornando para suas casas depois da escola. Cada ônibus escolar tem um monitor, sendo que alguns deles foram estudantes da escola e hoje trabalham nela. Os dias calmos passam sem muita mudança na rotina de moradores e estudantes de Ipoema. (NC 18/05/2017)

Durante minhas viagens eu, já atenta na estrada a caminho do distrito, observava as montanhas, as fazendas de gado, as plantações de eucalipto e os diversos tons de verde da paisagem. A primeira impressão que tive quando desci do ônibus foi de que aquele povoado devia ser muito tranquilo e isso me lembrou a cidade onde nasci, na Colômbia.

O ônibus chegou a Ipoema por volta das 10h:45m. A tranquilidade da praça e das ruas faz lembrar de minha infância e da cidade onde nasci. Na entrada da cidade vejo algumas fazendas, casas rústicas grandes e as pousadas, que ficam nas proximidades, são lindas. Em seguida encontra-se a praça, a pequena rodoviária - com três lanchonetes - que têm apenas duas plataformas para o ônibus e uma drogaria no segundo andar. Ao lado da rodoviária está a igreja e na frente dela uma venda antiga. (NC 10/05/2017)

Chegando à escola, fui recebida pelo diretor e alguns professores. O primeiro objetivo, pensando no tempo em que ficaria lá, foi conhecer a dinâmica do local, a organização, os horários para, assim, aproveitar melhor o espaço e estruturar meu trabalho de campo. O local era pequeno, as salas, as cadeiras e as paredes estavam muito deterioradas. Tive a impressão de que faltava investimento. Contudo, quando cheguei ao pátio da escola havia um cartaz com os seguintes dizeres **“A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo” Paulo Freire**. A frase foi para mim como uma fresta de luz e senti que estava no lugar certo.

Figura 8- Cartaz escolar sobre Paulo Freire



Fonte: acervo da autora

De modo geral, parecia que a escola tinha a intenção de formar pessoas críticas. Porém no que se refere à educação na sexualidade percebi que não era uma prioridade do projeto pedagógico, pois neste documento timidamente insinuava, somente o enfoque biologista dentro das estruturas das aulas.

[...] na capa do documento pedagógico da escola tem a seguinte frase introdutória: **“eu ajudarei a tonar-se visível em seu próprio mundo, e isso é tudo” Hermann Hesse**. Na descrição das aulas tem a área das ciências naturais que trata da sexualidade para compreender: o processo de reprodução na evolução e diversidade das espécies, a sexualidade humana, os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis (NC 10/05/2017).

Fiquei numa pousada muito aconchegante, com café da manhã maravilhoso (queijo da roça, bolos caseiros, fruta e café da região). Acordava com o barulho da natureza e sempre que olhava pela janela as manhãs estavam frias, com uma camada de sereno, mas ao longo do dia esquentava e era uma delícia o sol durante todo o dia.

Minha rotina de trabalho começava às 8h; todavia nem sempre iniciava dentro das salas de aulas. Às vezes, acontecia de ser convidada para um café na cantina, uma conversa no corredor. Esses momentos de informalidade com professores e pessoal administrativo, foram fundamentais para aprofundar a visão de mundo da comunidade escolar. Nessas conversas, emergiram histórias interessantes como a roda de viola, tradição da cultura local. Este evento acontecia durante o primeiro sábado de lua cheia de cada mês, terminando em setembro.

Assim, de modo intencional, fiquei um final de semana em Ipoema para participar da roda que, naquela data de inverno, realizou-se no entorno da praça. Nesta oportunidade, observei que parte dos moradores da região, incluindo alguns adolescentes, vinham chegando com suas roupas típicas de sertanejo e aproveitavam para desfrutar da festa dançando, casais, mulher com mulher, e neste caso, sem se preocuparem com questões de gênero. Isso me fez refletir profundamente como a sexualidade se configurava nesse contexto.

5.2 Fase de investigação do universo vocabular na Colômbia - Imersão no campo

O processo de imersão na Colômbia foi desenvolvido em quatro semanas (8 de fevereiro até 8 de março de 2018). Foram utilizadas, como estratégias de coleta de dados, a observação, e o diálogo informal para interagir com os diferentes atores da comunidade escolar. O acompanhamento realizado durante toda a jornada escolar envolveu atividades como aulas regulares, jogos de futebol, horário de refeições, atividades do projeto agroindustrial, acompanhamento na rota escolar e a participação da quarta-feira de cinzas na igreja da cidade. Todos estes cenários abrangeram uma riqueza do cotidiano, importante para compreender a dinâmica escolar do adolescente rural.

Quadro 4 - Registro de atividades da fase de imersão no campo-Escola Nuestra Señora de la Salud

Local	Atividade	No de Horas	Data
Escola	Reconhecimento da escola e apresentação com o grupo de professores e as turmas	3h	8/02/2018

Escola	Observação e acompanhamento turma 11 anos aulas regulares	4h	9/02/2018
Igreja e escola	Missa quarta-feira de cinzas. Observação e acompanhamento aulas de Química e de uma aula vaga (turma 10 ^o ano).	5h	14/02/2018
Escola-quadra de futebol	Aula de educação física e de ciências políticas turma 9 ^o ano	4h	15/02/2018
Escola	Observação e acompanhamento de atividades de aulas regulares (turma 9 ^o ano)	4h	16/02/2018
Escola	Observação e acompanhamento de atividades de aulas regulares (turma 10 ^o ano) Acompanhamento rota escolar (final da jornada escolar)	6h	20/02/2018
Escola	Observação e acompanhamento de atividades de aulas regulares	3h	21/02/2018
Escola	Observação e acompanhamento de atividades de aulas regulares	4h	23/02/2018
Biblioteca e povoados rurais	Observação e acompanhamento de atividades de aulas regulares Acompanhamento rota escolar (final da jornada escolar)	4h	28/02/2018
Escola	Eleições de representante estudantil. Observação e acompanhamento de Atividades de aulas regulares	5h	7/03/2018
Escola-La granja	Observação e acompanhamento projeto agrícola (turmas 10 e 11 ^o ano) Celebração dia da mulher (turma 8 ^o ano)	5h	8/03/2018
*Em todas as atividades desenvolvidas dentro da escola, foram incluídos na observação os intervalos de aulas e horários de lanche.			
Somatório de horas		47 horas	

Fonte: Elaboração da autora

Um personagem chave para construir a fase de investigação neste contexto foi o porteiro da escola, “Pachito, pessoa designada pela Coordenadora da escola para me auxiliar nos diversos assuntos relacionados com a parte logística do projeto. Neste processo, ele me acompanhava na divulgação do projeto e na apresentação aos professores e às turmas da escola que atendessem aos critérios a serem envolvidos no projeto.

Primeiro, entramos na sala dos docentes, havia quatro professores, me apresentei e transmiti informações gerais e os objetivos do projeto de pesquisa e da minha presença na escola. Na saída da sala, se aproxima uma professora, chama-se Zel. Ela me perguntou se poderíamos ter uma conversa, pois tinha muito interesse no meu projeto, dado que ela é a responsável pelo desenvolvimento do projeto transversal de sexualidade na escola (tradução nossa NC 8/02/2018)

Os projetos transversais inseridos no projeto pedagógico da escola eram: Projeto “escola eco sustentável”, Projeto de cidadania e democracia, e o Projeto de educação sexual. Os dois primeiros estão ligados às disciplinas regulares como ciências sociais e políticas e com o projeto agroindustrial orientado pelo SENA. Porém, o projeto de educação sexual ainda não tinha um documento escrito, e não tem sido planejado nem desenvolvido. Existem as diretrizes do Ministério de Educação Nacional, e algumas considerações no manual de convivência da escola, além de ações isoladas feitas há alguns anos, com o apoio do posto de saúde.

No início da etapa de imersão no campo, ficou evidente uma atitude receosa e desconfiada dos professores, pois houve vários momentos de um silêncio tenso e desconfortável, como resposta ao meu pedido para assistir, como ouvinte, em suas aulas. A presença de alguém externo no contexto e na rotina de trabalho pressupunha um olhar avaliativo e até punitivo de seu trabalho como docente.

As interações com os professores ocorreram principalmente fora das aulas regulares como na casinha da portaria, nas zonas do lazer e na quadra de futebol, tomando café, no final da jornada escolar e até na estrada a caminho da escola. Porém, a curiosidade deles sobre minha presença e meu trabalho foi uma provocação para buscar abertura e dialogar sobre suas inquietudes, medos, vontades, opiniões e até sugestões de como deveria ser abordado o tema da sexualidade neste contexto. Assim, desvelou-se que a perspectiva do professor no que se refere à educação para sexualidade configura-se pelas experiências pessoais e culturais sobre a sexualidade. Os relatos dessas experiências apontaram a uma reiteração do enfoque educativo de risco, sendo a maior preocupação a gravidez precoce nos adolescentes. Além disso, a experiência pessoal dos professores em seu rol de pais mostra as dificuldades para abordar a sexualidade, mesmo tendo formação em práticas pedagógicas e ensino.

Explorar a perspectiva do adolescente sobre a sexualidade requereu primeiro a construção de uma relação de empatia necessária para, depois, construir um vínculo de confiança. A primeira aproximação e a primeira conversa com os adolescentes, aconteceu enquanto eu estava sentada na grama de uns dos pátios lanchando sozinha e observando um jogo de futebol; escutei uma chamada e um convite de um grupo de adolescentes para sentar-me com eles e conversar. A curiosidade era minha cúmplice novamente, pois aquela apresentação sucinta de meu projeto em cada sala de aula incentivou nessa turma o interesse de saber mais sobre o projeto e sobre o tema da sexualidade. Também, outros espaços, como os intervalos de aulas, as aulas de educação física, a biblioteca e o caminho à escola propiciaram minhas aproximações e conversações com diversas turmas e grupos de amigos. Nossas conversas transitaram pelas experiências de educação sexual dos adolescentes e as

abordagens e estratégias utilizadas nas orientações sobre a sexualidade no contexto escolar e familiar.

Após o término da fase investigativa senti que já havia conseguido estabelecer uma relação de simpatia e confiança com os adolescentes, compreendia a linguagem deles, ou seja, a maneira como eles se expressavam com suas gírias, e como a sexualidade permeava diferentes espaços no cotidiano daqueles meninos e meninas.

5.3 Fase de Tematização e Problematização

Nesta fase foram concretizadas as palavras-chave e os temas geradores, por meio da decodificação e codificação das narrativas e frases captadas na fase de investigação e na imersão no campo. Essas palavras ditas eram representações significativas da realidade, da situação limite ou problema emergindo as necessidades sentidas pelo grupo.

Os temas geradores representam a relação entre a realidade do grupo e o mundo. É, portanto, de grande interesse para os participantes porque faz parte de suas vidas diárias e incentiva-os a querer saber mais o que está em discussão. Para a concretização dos temas, foram desenvolvidos os dois primeiros círculos de cultura, buscando ser coerente com os princípios da pedagogia crítica e reflexiva, na medida em que consegui possibilitar envolvimento/participação dos educandos durante todas as fases do processo. Já na fase de problematização, considerando-a como uma continuidade da fase de tematização, os participantes e o pesquisador buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, concretizados nos temas. A problematização se desenvolveu nos restantes círculos de cultura nos quais as situações limites se desdobraram e foram decodificadas, permitindo a compreensão da natureza das mesmas.

Ressalta-se que, em cada círculo trabalhamos com jogos, dinâmicas e brincadeiras como possibilidades de codificação dos elementos para a construção social da temática (CASTRO; TREDEZIN, 2014) acreditando que, as pessoas que participam de atividades lúdicas na prática educativa conseguem trazer significados e representações de seus cotidianos e, com isso, favorecer processos como criatividade, coesão de grupo e motivação. Araújo (2000) refere-se à importância do lúdico ao afirmar que o jogo é construtivo, pois pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade “motivando e possibilitando a criação de novas ações. Desenvolve sua imaginação, levando-o a compreender o mundo que o cerca. Por esta razão, a escola o utiliza no processo de ensino-aprendizagem.” (CASTRO; TREDEZIN., 2014 p. 17).

As atividades lúdicas funcionam como recursos mediadores na prática educativa, dado que os elementos-chave extraídos durante as fases investigativa e de tematização se corporificaram dentro dos círculos de cultura. Importante ressaltar que cada elemento lúdico foi cuidadosamente construído e adaptado para servir como elemento provocador durante o desenvolvimento dos círculos de cultura, longe de ser um elemento ingênuo e espontâneo, inserido na prática pedagógica.

Na perspectiva de Paulo Freire na “Pedagogia da Autonomia”, o autor defende que o educador, para construir uma prática docente crítica e reflexiva, ele precisa desenvolver saberes indispensáveis, dentre eles a exigência de uma rigorosidade metódica e a exigência de se pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996). A maneira como desenvolvi os círculos permitiu-me afastar de processos simplesmente transmissores de informação e, aproximando-me, assim, de maneiras mais criativas e tangíveis, as quais contribuíram para despertar a curiosidade dos adolescentes possibilitando, com isso, outros olhares.

5.4 Fase de Avaliação

A avaliação foi desenvolvida ao final dos círculos de cultura. Nesta fase, foi implementada a técnica de mapeamento corporal. Esta técnica evoca uma perspectiva artística e criativa por meio do desenho do próprio corpo utilizando materiais diversos. Esta ferramenta promove e facilita ao participante comunicar-se criativamente por meio da crítica e da reflexão (GASTALDO *et al.*, 2012). O significado do desenho só pode ser compreendido em relação ao criador do mapa corporal, da sua história e das suas experiências. Os participantes expressaram suas percepções e significados sobre o processo pedagógico e sobre um novo olhar da sexualidade.

Quadro 5 – Síntese da implementação do percurso metodológico baseado no itinerário freiriano

Fase	Estratégias	Técnica de registro de dados	Tempo/ No de Círculos
Investigação	Observação, Observação participante, conversas informais	Diário de campo Gravações de voz e fotos	Escola de Brasil: 6 semanas Escola Colômbia: 4 semanas.
Tematização	Observação participante Grupos focais	Gravações de áudio e vídeo e notas de diário de campo e fotos.	2 círculos de cultura na Colômbia 2 círculos de cultura no Brasil
Problematização	Observação participante Grupos focais	Gravações de áudio e vídeo, fotos	3 círculos de cultura na Colômbia 4 Círculos de Cultura no Brasil

Avaliação	Observação participante e Grupos focais	Mapa corporal coletivo, gravação áudio e vídeo e fotos.	4 Mapas corporais 3 Mapas corporais
*cada mapa corporal correspondeu a um grupo focal			

Fonte: Elaboração da autora

5.5 Desenvolvimento dos círculos de cultura

5.5.1 Primeiro círculo de cultura no Brasil: três macacos sábios

Antecipadamente, foi realizado um convite às três turmas: duas do ensino médio e a turma da jornada integral, e foram dadas informações gerais do primeiro círculo de cultura e do projeto. Ao convidar os adolescentes percebi que, ao longo do convite, muitos deles perguntaram se valeria nota o fato de participarem ou não. Ficou evidente para mim que o sistema tradicional de ensino ainda reforça que os processos de aprendizagem devem ser construídos por um condicionamento a fim de adquirir uma nota ou recompensa. Acredita-se que, ao pedirem a “nota”, garantirão com isso o aprendizado. Contudo, no processo educativo orientado pelos princípios freirianos, não teria coerência mensurá-lo por meio de uma nota. Como se avalia a sexualidade? Sexualidade não se avalia, não existe sexualidade boa ou ruim. Existem, sim, diferentes modos de vivenciá-la.

No final do convite afixei um cartaz em cada sala com o desenho dos “três macacos sábios”. A imagem carregada de um “código moral e místico” traz como significado os seguintes dizeres: “não ouça o mal, não fale o mal, não veja o mal”. Essa imagem foi escolhida pois está relacionada com a abordagem repressiva da educação na sexualidade dos adolescentes do contexto rural fato que ficou explícito ao longo do trabalho de imersão. Muitos deles se aproximaram para olhar o cartaz, curiosos e com expectativa, perguntando sobre o que aconteceria nesse dia. Assim, pela sugestão da vice-diretora pediu-se que os interessados preenchessem uma lista, visando para conhecer o número de possíveis participantes, que totalizaram 42 estudantes.

Assim, no primeiro círculo de cultura, denominado “**O que ouvimos e falamos sobre a sexualidade**”, dos possíveis 42 participantes inscritos participaram 41 adolescentes com idades entre 14 e 17 anos, sendo 23 mulheres e 18 homens divididos em três grupos. A atividade teve como objetivo o aprofundamento das experiências dos adolescentes sobre educação para a sexualidade e como tem sido abordada nos seus diferentes espaços de convivência.

Figura 9 – Cartaz de divulgação do primeiro círculo de cultura



Neste círculo de cultura, tive a grande alegria de trabalhar com uma equipe de amigos, dois colombianos e uma mexicana. Este apoio na logística e para os registros de observação das atividades, foi imprescindível, e isso aliviou minha preocupação e ansiedade durante as atividades. Nossa chegada antecipada na escola gerou sorrisos, olhares tímidos e muita curiosidade entre os adolescentes que iriam participar do círculo.

O círculo de cultura foi desenvolvido no Museu do Tropeiro, localizado a cinco minutos a pé da escola. O local é muito especial, dado que apresenta boa parte da história da cultura do tropeirismo, lembrando o legado dos Tropeiros para o desenvolvimento da região mineira e do Brasil. Não é à toa que na mesa do mineiro não pode faltar o arroz com o feijão tropeiro.

A dinâmica da roda iniciou-se com a apresentação da equipe de colaboradores que me acompanhava na atividade, sendo uma delas como observadora e as outras duas participando na logística. Seguidamente, foram feitas as orientações sobre a roda de conversa. Ao falar a palavra sexualidade houve muitos risos e brincadeiras entre os participantes.

A primeira dinâmica do círculo “**Não deixe a peteca cair**”, teve como elemento de jogo a peteca. Nas minhas observações durante a fase de imersão percebi que a peteca fazia parte do lazer da criança e do adolescente daquele distrito. Aquele jogo era para todo mundo, não excluía pelo fato de o sujeito ser homem ou mulher. Diferentemente do futebol em que os

rapazes e meninos se apropriavam da quadra, único espaço que se tinha para fazer atividade física, excluindo, assim, as meninas.

Foram lançadas as seguintes perguntas norteadoras 1). Como têm se falado ou abordado a sexualidade nos diferentes espaços de sua comunidade, onde vocês convivem no dia a dia?; 2). Pode relatar alguma experiência em que você tenha recebido informação ou orientação relacionada com a sexualidade?; 3) Como você se sentiu quando foi abordado ou mencionado o tema sexualidade?; 4). Por que se sentiu desse jeito? Essas perguntas foram construídas para explorar as experiências relacionadas com a educação na sexualidade, com o jogo de peteca, o participante que deixasse a peteca cair deveria responder a uma das questões norteadoras.

Ao fazer os questionamentos provocadores, a resposta predominante foi o silêncio e risos tímidos. Alguns adolescentes responderam, contudo com frases curtas como: *“não tem de que falar”*, *“não sei, não lembro, assim”*, *“eu não quero falar”*, *“acho só... em casa que tem mais desse assunto”*. Então, senti a necessidade de modificar as perguntas e disse a eles para não se preocuparem com as respostas pois naquela dinâmica não tinha “certo ou errado”. Assim, as seguintes provocações foram redirecionadas para contextos e situações mais específicas de como se vivenciava o tema da sexualidade na escola, na família, na internet e com os amigos. Um dos questionamentos foi a seguinte: quando você teve uma conversa sobre sexualidade como foi? Ainda, as respostas foram muito vagas e curtas como: *“tenho vergonha aqui de falar”*, *“se falei não lembro”*.

Eles começam a jogar e percebo que realmente são muito bons no jogo, porque demoram a deixar cair a peteca. Uma menina foi a primeira em deixar cair, faço a primeira pergunta. Ela disse que não sabe responder, os demais permanecem em silêncio. Ninguém se anima a responder a maioria deles baixa a cabeça mirando no chão, alguns riem baixo, mas não falam nada” (NO 12/07/2017).

Na tentativa de explorar a linguagem verbal curta e a linguagem não verbal do grupo que revelava um grande constrangimento ao escutar a palavra sexualidade, e ampliar a fala das turmas, senti que era importante explorar esse desconforto por parte deles. Foi então que fiz uma pergunta disparadora: por que é tão constrangedor falar e escutar a palavra sexualidade? Isso viabilizou uma discussão mais rica, em que emergiu, de fato, a fala deles, o universo vocabular sobre a realidade em torno da sexualidade. Nesse universo vocabular, a palavra vergonha surgiu como um vocábulo que era condizente com o modo de agir deles no círculo. Com isso, percebi que precisava explorar mais sobre o sentimento de vergonha suscitado neles, ao falarem sobre sexualidade.

A última pergunta foi direcionada para explorar as expectativas de como seria a melhor maneira, para eles, de discutir sobre sexualidade. As respostas apontaram para a dimensão íntima da educação na sexualidade, em que a confiança entre pares era fundamental para a participação.

A construção do diálogo sobre sexualidade requer laços de confiança entre os sujeitos, e como em todo processo educativo crítico e libertador, ele não se configura pelo simples contato com os outros, mas pelas relações entre os sujeitos e seus contextos. Além disso, neste círculo, os adolescentes manifestaram o desejo de abordar temas específicos como o corpo e o sexo a partir do enfoque biológico.

O primeiro círculo apontou desafios principalmente no que se refere a dizer e escutar a palavra “sexualidade”, pois há uma predominância de sentimentos como vergonha e julgamento entre pares. Evidenciou-se que o tema da sexualidade, tem sido silenciado, além de haver uma resistência nos diferentes contextos de convivência dos adolescentes. Contudo, ressalta-se a curiosidade dos adolescentes como um elemento potencial para a descoberta de informações e a partilha de experiências entre os grupos de amigos mais íntimos. Nesta mesma linha de pensamento o contexto no qual sejam desenvolvidas as atividades e os círculos de cultura deve propiciar confiança e privacidade para os adolescentes, ao abordar o assunto.

5.5.2 Primeiro círculo de cultura na Colômbia

O primeiro círculo de cultura aconteceu na quadra de futebol, no horário de manhã. O grupo era 29 adolescentes, sendo 12 homens e 17 mulheres, divididos em dois grupos menores, pela sugestão da coordenadora, para haver um melhor manejo e contenção do trabalho grupal.

A primeira dinâmica de aquecimento e integração chamada “a saudação”, consistiu em criar saudações em grupos. Assim, os estudantes dispersos pela quadra deveriam se agrupar de acordo com as orientações dadas sobre o número de integrantes a serem agrupados. Cada grupo conformado deveria criar uma maneira de fazer uma saudação, seguindo as minhas indicações. Por exemplo dava-se a ordem de fazer grupos de três pessoas, e em seguida cada grupo criava uma saudação que envolveria especificamente as seguintes partes do corpo: o cotovelo, a cabeça e dar um salto.

O objetivo desta atividade era favorecer o constructo de empatia pois como os participantes do círculo eram de diferentes turmas, poderia ocorrer um maior constrangimento para falar. A empatia nos processos pedagógicos facilita os processos de participação, de valorização dos aportes dos participantes evocando o respeito e a tolerância com aqueles que

são diferentes, pois de acordo com a perspectiva freiriana afirma que a empatia do professor deve “pegar os olhos dos alunos emprestados”, porém não é só a empatia do educador, como os educandos também entre eles. No trabalho de imersão observei uma forma de comunicação entre pares que continha uma certa dureza, com o uso de palavras ofensivas, pejorativas naturalizando formas de se relacionar hostis e até violentas no cotidiano.

Em seguida nos sentamos no chão em formato de círculo. A conversa começou com o relato da rotina dos participantes após a escola. Muitos dos adolescentes tinham tarefas relacionadas com a lavoura do campo e do lar, apresentando uma diferenciação na divisão destas tarefas entre homens e mulheres, porém muitos deles tomaram a pergunta de brincadeira e falaram de forma com sentido irônico.

R1: mi papá siempre me deja un trabajo en la finca puede ser recoger café, en las plataneras, el ganado ...
 R2: recoger maíz, espantar los pájaros. ((risos))
 R3: cuidar las hormigas ((risos e tôn irônico))
 P: ¿y las chicas?
 M1: yo solo tiendo la cama y ya
 M2: tender la cama, lavar la loza¹⁹.

A seguinte pergunta, teve foco no projeto de vida dos adolescentes, sobre o que gostariam de fazer após terminar o ensino médio, quais eram os desafios, possibilidades e estratégias para tornar seus sonhos realidade. Nesta pergunta apenas seis adolescentes fizeram interlocução e deram alguma resposta. A maioria ficou calado ou falou sussurrando. Foram poucos os relatos frente ao futuro após a escola. Os depoimentos trouxeram o fator econômico e apoio de suas famílias para conseguir aquilo que têm projetado em suas vidas.

P: ¿qué les facilitaría lograr esos sueños, esos proyectos y que los obstaculizaría?
 R1: La money
 M2: O sea yo miro pienso, de que uno se basa en el apoyo, porque si a uno no lo apoyan para ir a estudiar, porque uno se basa es desde el colegio, digamos uno se proyecta digamos que voy a estudiar en la Universidad el Bosque licenciatura en deportes entonces pues yo primero tengo que estudiar, aprender todo en el colegio...y si nadie me apoya para yo ir a estudiar²⁰.

¹⁹ R1: Meu pai sempre me deixa um trabalho na fazenda, pode estar colhendo café, nas plantações de banana, no gado ...R2: coletar milho, assustar os pássaros. ((risos)) R3: cuidar das formigas ((risadas e irônicas)) Q: e as meninas? M1: apenas arrumar a cama M2: arrumar a cama, e lavar a louça.

²⁰ P: O que tornaria mais fácil para você alcançar esses sonhos, esses projetos e o que os impediria? R1: o dinheiro M2: Quer dizer, eu penso que a gente se baseia no apoio, porque se a gente não tem apoio para estudar, porque a gente se baseia desde na escola, por exemplo, eu planejo que vou estudar licenciatura em esporte na Universidade el Bosque, primeiro eu tenho que estudar, aprender tudo na escola, mas e se ninguém me apoia para ir estudar? (Tradução nossa)

A segunda pergunta abordou as experiências de educação sexual feitas na escola. Este questionamento provocou nas turmas um movimento de chuva de ideias, um bombardeio de pensamentos sobre diversos temas da sexualidade e das experiências de educação sexual. Houve muita ansiedade e curiosidade dos adolescentes de esclarecer dúvidas sobre temas como a pornografia, o porquê da homossexualidade, marcas e qualidade de camisinhas, orgasmos, entre outros. Foi difícil para mim manter o foco do grupo em um tema específico. O grupo expressava as dúvidas e pensamentos sem filtros em suas cabeças. Isto confirmou a percepção da necessidade dos adolescentes de construir um espaço para falar, se expressar, rir sobre a sexualidade.

Figura 10 – Registro fotográfico do primeiro círculo de cultura-Colômbia



Fonte: Acervo da autora

Dando sequência aos pensamentos e ideias dos adolescentes, foi explorado se as informações e orientações recebidas sobre a sexualidade eram compreensíveis e claras para eles. Os depoimentos mostraram que a maioria das informações abordaram só o tema específico de prevenção da gravidez, e o grupo manifestou que não há profundidade nas informações e elas são direcionadas como uma advertência para se cuidar e não engravidar.

Na sequência, a discussão foi orientada aos sentimentos gerados ao dizer ou escutar a palavra sexualidade, reiterando um discurso permeado pela vergonha e timidez. Porém, quando há uma relação de confiança pode-se estabelecer diálogos compartilhando experiências e dúvidas, principalmente entre os pares.

P: ¿Cuándo ustedes escuchan la palabra sexualidad, que les genera?
 R1: como vergüenza o pena porque uno le da como pena hablar de estas cosas
 M1: pues depende [...]
 M2: depende de la confianza que uno tenga con la otra persona con la que está hablando
 R2: cuando son los amigos pues uno habla más seguido²¹

No final do círculo, perguntou-se aos participantes como gostariam que fossem desenvolvidos os temas. Os adolescentes responderam que através de jogos e dinâmicas e conversas nas quais eles pudessem falar e perguntar à vontade, pois as técnicas tradicionais de assistir um vídeo, ou ouvir uma palestra não atraem sua atenção.

5.5.3. Segundo círculo de cultura no Brasil: o monstinho e as cores das palavras

No segundo círculo de cultura no contexto brasileiro participaram 11 estudantes, sendo cinco deles homens e seis mulheres, das respectivas turmas do primeiro e nono ano do ensino. A faixa etária dos adolescentes era entre 14 e 16 anos. O círculo foi realizado no Museu do Tropeiro, em um espaço aberto. O objetivo deste círculo foi explorar ainda mais o universo vocabular dos adolescentes, concretizar as palavras-chave, bem como os temas geradores. Ao longo do círculo foram desenvolvidas duas dinâmicas, a primeira **“desenhando o monstinho”** e a segunda o **“retorno das palavras”**.

A primeira dinâmica individual chamada “desenhando o monstinho”, foi realizada com a finalidade de refletir sobre as diferentes percepções das pessoas a respeito da mesma realidade. Nesta dinâmica, cada adolescente desenhou em uma folha de papel “o seu monstro”, de acordo com as instruções dadas para o grupo sobre como deveriam pintá-lo.

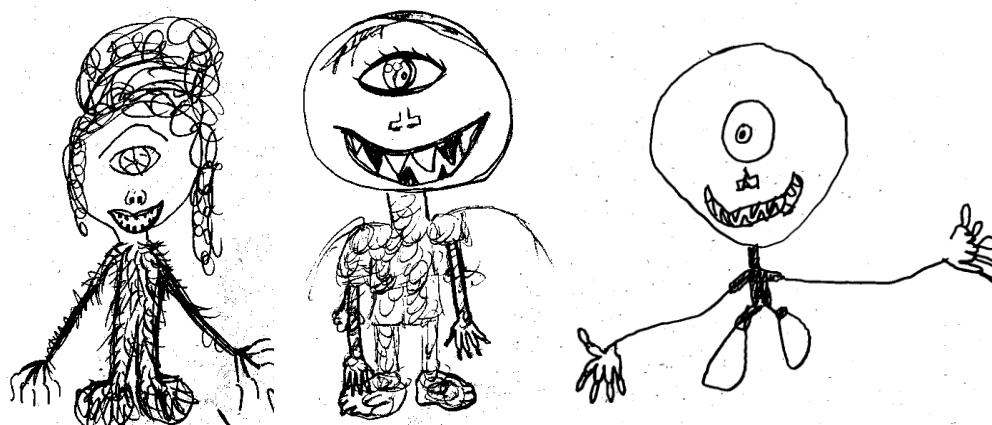
Em seguida, todos os participantes colocaram seu desenho individual no chão. Estas imagens serviram como elementos provocadores para facilitar o desenvolvimento da discussão a partir da seguinte pergunta: meninos, por favor, olhem e digam o que vocês conseguem perceber? Dessa forma o grupo refletiu sobre como a realidade é percebida de maneira singular, dependendo das experiências de vida, habilidades e oportunidades de cada um, ilustrados nos seguintes depoimentos:

M1: Eu consigo perceber que a apesar das instruções e das vezes, cada um é diferente do outro”

²¹ P: Quando você ouve a palavra sexualidade, o que ela gera? R1: tipo vergonha ou constrangimento, porque você sente constrangimento de falar sobre essas coisas. M1: bem, isso depende. M2: Depende da confiança que você tem com a outra pessoa com quem está falando. R2: quando são amigos, a gente fala com mais frequência. (Tradução nossa)

M2: Nossa imaginação também (+).e::: conforme você passou as instruções, a gente e::: cada um interpretou de um modo, o jeito que você passou cada um e:::deu seu conceito, sua opinião em relação do que ouviu

Figura 11 – Desenhos da atividade do monstinho de três participantes do círculo de cultura



Fonte: acervo da autora

A segunda dinâmica, “retorno das palavras”, aconteceu da seguinte maneira: 35 frases escritas em diversos papéis coloridos serviram como elementos disparadores para o grupo de adolescentes fazerem uma releitura de suas visões e opiniões. Estas 35 frases foram extraídas tanto da etapa de investigação quanto da transcrição na íntegra do primeiro círculo de cultura. Durante a releitura das frases, o grupo desenvolveu uma discussão na tentativa de agrupá-las dentro de diversas caixas de papelão, de acordo com a relação e o significado que elas tinham para eles. Assim, as frases foram agrupadas em cinco caixas de papelão.

Figura 12 – Registro fotográfico do segundo círculo de cultura – Brasil. Na direita caixas com as palavras chaves



Fonte: Acervo da autora

Posteriormente, o conteúdo de cada caixa foi discutido, dialogando sobre a relação entre as palavras e as frases. Ao final da discussão, os participantes escreveram, em cada caixa palavras, representativas que concretizavam o significado da discussão, gerando, assim as palavras chaves e os temas geradores. A construção coletiva através da problematização e agrupamento dos 35 enunciados apresentou como resultado cinco temas geradores mostrados no Quadro 6.

Quadro 6 - Consolidado das frases e palavras chaves do segundo círculo de cultura

Caixa No 1: Frases com ressonância	Palavras chave
Muita pessoa hoje não tem contato com as pessoas, nem conversa sobre isso, por que têm internet A gente tem que debater o máximo, pesquisar de internet, quando um consegue respostas tirar para outros Tipo melhores amigos Às vezes amigas	Diálogo Confiança Internet Maturidade
TEMA GERADOR: A PROCURA DO SABER NA SEXUALIDADE	
Caixa No 2: Frases com ressonância	Palavras chave
Por que ela envergonha Da um constrangimento falar sobre isso Por que a gente se expor Eu fiquei meio intimidada	Incompreensão Vergonha Timidez Tabu
TEMA GERADOR: DESAFIOS PARA O DIÁLOGO SOBRE A SEXUALIDADE	
Caixa No 3: Frases com ressonância	Palavras chave
Eu acho que se a gente falar, estão dispostas a fazer Julgam, têm muito julgamento Eu sei dessa bobeira que fala na sala Povo fala mais por alto, quando fala ainda o povo aumenta Mulher, mais ainda porque já diz...ah fala bobeira então já faz...mulher sem vergonha Eu acho melhor a escola, tipo com os pais é diferente Mulher é mais tipo, é mais preservada, homem pode pegar umas cinco mulheres. Agora “mulher”... Exemplo, cê da sua opinião, as pessoas..., se tiver errado, vão começar a rir, igual você vai ficara com a coisa errada meio que cê sua opinião, só que a verdade não é isso	

nem tudo mundo é igual. Assim, tipo cada um têm seu jeito de ser diferente não têm maturidade porque não tudo mundo, ninguém é igual de um grupo que têm mais melhores amigos acostuma respeitar mais a opinião do outro lá fora o povo fica, pega a conversa pela metade nosso aqui, já faz....sobre outra coisa ninguém pega pra abordar o tema as pessoas mais velhas pensam hoje, eu não preciso nem falar porque já nasceu sabendo, como eles falam a gente aqui falaria sobre opção sexual o homem não têm tanto peso sobre...tá legal, a mulher leva mais	Machismo Feminismo Julgamento Preconceito Opinião.
TEMA GERADOR: A DIVERSIDADE DA SEXUALIDADE	
Caixa No 4: Frases com ressonância	Palavras chave
Acho que só em casa têm mais desse assunto Hoje em dia nem pergunta, a gente descobre	Pesado Informação Discordância.
TEMA GERADOR: O SILÊNCIO DA SEXUALIDADE	
Caixa No 5: Frases com Ressonância	Palavras chave
Muitas sexualidades Tira roupa Sobre mudança do corpo Sexo cara, sobre como conscientemente fazer Fotos de desnudos, nuds Bobeira, sobre sexo Falar de sexualidade no detalhe Sentir, preservativo	Sexo é vida Cuidado Risco Puberdade Sexualidade
TEMA GERADOR: O CORPO- ENTRE INFORMAÇÕES DIALOGAMOS	

5.5.4. Segundo círculo de cultura na Colômbia

O segundo círculo foi realizado na quadra de futebol e participaram 19 adolescentes, compondo-se de 10 homens e nove mulheres, divididos em dois grupos. Foram desenvolvidas duas dinâmicas, a primeira “desenhando meu monstinho”, desenvolvida também no contexto brasileiro e uma segunda atividade chamada “o telefone roto sem fio”.

Na segunda atividade, os estudantes formaram duas equipes em duas filas, com os integrantes de cada fila sentados um atrás do outro. O primeiro participante de cada fila recebia um desenho de um livro, e esta pessoa deveria, através somente do tato esboçar nas costas do colega na frente o desenho e replicá-lo; os demais integrantes da equipe não poderiam olhar o desenho do livro, nem falar entre eles, para esboçar o desenho nas costas do colega, até chegar no último participante da fila.

O objetivo desta última atividade foi levantar uma discussão sobre a importância do diálogo para nos comunicar e como a ausência dele muitas vezes distorce a informação recebida. A problematização da segunda atividade foi iniciada pela seguinte pergunta: o que era necessário para que todos recebessem a mesma informação? As respostas deram sinais sobre elementos fundamentais para a construção do diálogo, uma escuta recíproca.

P: ¿Que hizo falta para que todos recibiéramos esa misma información?

R1: Atención y concentración

R2: escucharnos

R3: comunicación corporal

M1: comunicación ²²

Após as dinâmicas, os grupos se organizaram em círculo para desenvolver a última atividade do “retorno das palavras”. Para esta dinâmica, foram escolhidos 22 enunciados extraídos da fase de investigação e do primeiro círculo de cultura. A partir da problematização destas palavras no círculo de cultura, foi feita uma construção coletiva dos temas geradores. Em um primeiro movimento cada turma agrupou as palavras escritas em caixas de papelão, de acordo com suas respectivas opiniões e das conexões que eles faziam entre as palavras e frases.

²² P: O que é necessário para todos nós recebermos as mesmas informações? R1: Atenção e concentração. R2: nos escutar. R3: comunicação corporal. M1: comunicação (Tradução nossa)

Figura 13 - Registro fotográfico do segundo círculo de cultura - turma colombiana



Fonte: Acervo da autora

Na sequência, o conteúdo de cada caixa de papelão foi discutido, iniciando com a seguinte pergunta norteadora: por que vocês colocaram essa frase e como as relacionaram? Inicialmente os grupos estiveram em silêncio. Alguns dos participantes tentavam motivar os outros colegas para que falassem alguma coisa. Houve necessidade de incentivar a discussão, lembrando que essas frases eram pensamentos e opiniões muito valiosas, contudo era importante conversar com o que representavam essas palavras.

Como resultado, o primeiro grupo compilou 16 frases em três caixas e o segundo grupo agrupou 18 frases em quatro caixas. No final de cada discussão, o grupo representava suas reflexões escrevendo na caixa de papelão palavras-chave que abrangeram o significado daquilo que foi dialogado. A primeira caixa do primeiro grupo reuniu palavras significativas ao enfoque de risco da educação sexual em temas específicos como as doenças transmissíveis e a gravidez. A caixa número dois foi a mais extensa e continha frases que abrangiam a desigualdade de gênero. A terceira caixa representou os desafios e as dificuldades para construir um diálogo educativo sobre a sexualidade (Quadro 7).

No segundo grupo, a primeira caixa, contém frases sobre os estereótipos e preconceitos de ser mulher; na segunda caixa se agruparam frases que representaram a educação na sexualidade com foco na necessidade de proteção e cuidado; já a terceira caixa agrupou frases sobre as diferenças entre amor e sexo, e a quarta caixa, sobre os desafios do diálogo sobre a sexualidade.

Quadro 7 – Lista de enunciados e as palavras chaves grupo No 1 -Colômbia

Caixa 1	Caixa 2	Caixa 3
Pues que uno se tiene que cuidar condón, el gorrito²³ VIH-SIDA No meta las patas Planificar y protegernos.	Pues dicen que el sexo es diferente a hacer el amor Los errores que tuvieron los padres de jóvenes, Porno, pornografía es lo mismo que el sexo, A uno de niña siempre le están diciendo las cosas de la casa, usted tiene que lavar, que cocinar. Le ponen al hermano de celador para que salga con uno a todo lado Lo ven hablando con otro amigo entonces que ya se lo comió también	Bueno, no les gusta hablar de esto temas, se quedan callados, Obviamente con quien uno tenga más confianza yo pregunto y eso no dicen nada Pues no como informar sino dialogar sobre el tema En pocas palabras que se hagan respetar
Palavras-chave Advertencia Métodos anticonceptivos protección peligro y consejos	Palavras- chave Machismo y sociedad. Las mujeres como ser inferior	Palavras- chave Desconfianza Desinformación La caja de Hugo

Quadro 8 - Lista de enunciados e as palavras-chave grupo No 2 -Colômbia

Caixa No 1	Caixa No 2	Caixa No 3	Caixa No 4
En pocas palabras que se hagan respetar cuando sabe un hombre que una mujer es virgen Lo toman como recocha²⁴, como un juego otros con morbosidad Si necesitamos un consejo de sexualidad todo el mundo empieza, ah esta niña ya empezó tan chiquita Lo usual es que la mujer tenga rendimiento físico que un hombre	Condón el gorrito yo pregunto y a mí no me dicen nada es que la gente piensa que a los 15 años ya está bien desarrollada No metan las patas²⁵	porno, pornografía es lo mismo que el sexo Lo ven a uno hablando con otro amigo que ya se la comió también pues dicen que el sexo es diferente a hacer el amor yo me comí esta, esta y esta.	esta es una época de precaución y no de prohibición los errores que tuvieron los padres de jóvenes uno no puede confiar, así como así pues no como informar sino dialogar sobre el tema

²³ Camisinha²⁴ Recocho: significa brincadeira, piada. (Tradução nossa)²⁵ No metan las patas: significa não engravidar

Palavras- chaves: Machismo El hombre superior a la mujer Desigualdad	Palavras-chaves: Amor con cuidado Amor con protección	Palavras-chaves: Sem palavras escritas na caixa	Palavras-chaves: informate y dialoga
--	---	---	---

Neste sentido, se encontraram semelhanças nas palavras chaves escritas nas caixas dos dois grupos e, por conseguinte, aquelas palavras similares foram agrupadas tornando-se em três temas geradores.

Tema gerador: Os desafios do diálogo sobre sexualidade. Incluiu as palavras chaves: desconfiança, desinformação, a caixa de Hugo e informa-te e dialoga

Tema gerador: Os preconceitos e desigualdades de gênero na sexualidade. Compreendeu as palavras chaves: machismo, desigualdade, homem superior à mulher, machismo e sociedade, as mulheres como seres inferiores.

Tema gerador: Minha sexualidade é um perigo? Envolveu as palavras-chaves: advertência, proteção, métodos anticoncepcionais, perigos e conselhos, amor com cuidado, amor com proteção.

No final do círculo do segundo grupo, uma das moças se aproximou para que eu a ajudasse com a bandagem do braço, pois tinha colocado o implante hormonal subdérmico contraceptivo dois dias antes. Alguns rapazes começaram a fazer críticas; algumas outras moças com curiosidade perguntaram sobre o processo para colocar o implante. Para esta menina foi constrangedor falar sobre o assunto, situação que retratou os preconceitos e tabus que enfrentam os adolescentes mesmo entre eles.

A fase de tematização nos dois contextos levou em consideração os critérios de conteúdo prático da palavra, preconizados na pedagogia freiriana, isto é, o conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que as utiliza. “Já no levantamento do vocabulário popular, isto é, nas preliminares do curso, “busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa. Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida. ” (FREIRE, 1967 p 4).

Além disso, o processo reiterou que a utilização de dinâmicas e jogos são uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de processos pedagógicos criativos e críticos ao mesmo tempo, em que o educando é o protagonista da prática educativa. Neste sentido, os adolescentes camponeses, desprovidos e excluídos como sujeitos de espaços para pronunciar a palavra sexualidade dentro de um sistema educativo bancário e silenciador, no que se refere

a educação para a sexualidade ainda tão preconceituosa em nosso tempo, pedem mais que um letramento, informações e noções elementares de ciência na educação para a sexualidade (ARROYO, 2017).

5.5.5 Terceiro círculo de cultura no Brasil: a procura dos saberes sobre a sexualidade

O terceiro círculo corresponde à problematização do primeiro tema gerador nos dois contextos desenvolvidos. Especificamente no contexto brasileiro participaram nove estudantes (dois homens e sete mulheres). O grupo foi reduzido pois, neste dia eles estavam trabalhando, na escola com o projeto da semana da ciência e alguns deles ainda não haviam terminado seus projetos. O objetivo deste círculo foi problematizar como se configuram as relações de confiança e as ferramentas informativas disponibilizadas para a sexualidade.

A natureza da primeira dinâmica deste terceiro círculo de cultura, ao ser desenvolvida requeria cadeiras. Por esse motivo o local escolhido para a atividade foi uma das salas do Museu do Tropeiro, apesar de ser escura e pouco ventilada. Esta sala era destinada para as reuniões da comunidade e para realizar os artesanatos do grupo de mulheres idosas. O círculo iniciou-se com uma atividade chamada “círculo no ar”, destinada a quebrar o gelo do grupo. Esta atividade foi feita com o intuito de construir uma percepção de confiança tanto individual quanto coletiva.

Nesta dinâmica, os estudantes, reunidos no formato de círculo, sentados cada um em uma cadeira tinham que deitar no colo do colega que ficava atrás dele e tentar segurar o companheiro com as pernas enquanto eu puxava as cadeiras. Assim, conseguiram construir um círculo no ar com seus corpos. (Figura 15). A dinâmica foi desenvolvida pelos adolescentes entre risos, alegria e ansiedade, levando em consideração que era necessário ter responsabilidade com o colega para não o deixar cair no chão. Eu, por outro lado, com meu braço quebrado, tinha receio de puxar a cadeira de maneira errada e machucar alguém.

Após o término da dinâmica, foi feita uma discussão buscando refletir sobre os elementos que são necessários para a construção da confiança e os desafios que se apresentam em nossas relações.

M2: É tipo assim você::: espera (+) a confiança do outro, mas você tem que retribuir a confiança pro outro, por exemplo deitado em meu colo eu tinha que passar confiança para ele que eu conseguia aguentar ele, mas eu tinha que esperar a confiança da Sara sabe, Sara tinha que esperar a confiança de (+) e assim [...]

A seguir, para a segunda dinâmica, a partir do círculo de cultura anterior em que os participantes escreveram, em cada caixa, palavras representativas que concretizavam o significado daquela discussão, colocamos no chão algumas gravuras (Figura 14), que remetessem às palavras-chave (diálogo, confiança, internet, maturidade), da primeira caixa de papelão correspondente ao primeiro tema gerador “a procura do saber na sexualidade”. Essas gravuras serviram como o modo de codificação deste tema gerador. Assim, as primeiras palavras-chaves lembradas pelo grupo, foram internet e diálogo. Ao fazer esse exercício, relembramos o porquê foram escritas aquelas palavras, construindo assim, um círculo de memória que, na metodologia freiriana ocupa um lugar importante pois é através dela, da memória, que refletimos o dito, o falado e também nossas ações.

Posteriormente, foi lançada a primeira pergunta provocadora sobre os desenhos: quais eram os elementos que compunham aqueles desenhos? O segundo questionamento foi: qual é lugar que ocupam as pessoas nesses desenhos? A terceira pergunta foi: dos desenhos visualizados vocês acham algo parecido com a realidade de vocês.? Ou seja, a ideia ao ser feita esta pergunta foi a de levá-los ao processo de decodificação a partir das gravuras que representavam uma concretização do cotidiano dos mesmos. Dando continuidade ao processo de decodificação, durante a discussão foi lançada a pergunta qual era o lugar que ocupavam as pessoas nessas gravuras e a internet quando se procuravam informações sobre a sexualidade

M3: Uma das coisas que eu achei, apesar deles estarem próximos deles estarem se comunicando eles estão ao mesmo tempo distante porque a internet possibilitando a aproximação para eles conversar, mas ao mesmo tempo, mas eles estão tão distantes.

Figura 14 - Gravuras utilizadas como elementos provocadores no círculo de cultura



Fonte: <https://goo.gl/images/FdGPeb>

Figura 15 - Na direita, atividade círculo no ar. Na esquerda círculo de discussão sobre as gravuras.



Fonte: Acervo da autora.

Na discussão, foi debatido sobre as ferramentas que os adolescentes utilizam para “discernir” quais informações recebidas pela mídia e pela internet eram confiáveis. No final deste círculo, foi explorado sobre quais tipos de ações poderíamos realizar para promover o diálogo sobre a sexualidade. O grupo fez sugestões sobre como gostaria que fosse desenvolvido o próximo círculo de cultura, indicando que eles gostariam de perguntar sobre assuntos específicos relacionados à sexualidade sem que necessitassem expor suas identidades. Foi então que encerramos este círculo e voltamos para a escola por volta das 11h, ainda nos divertindo ao comentar sobre a dinâmica do círculo no ar.

5.5.6 Terceiro círculo de cultura na Colômbia: o olhar preconceituoso e desigual sobre o gênero.

O local escolhido para desenvolver este círculo foi a biblioteca da escola, pois nesse dia houve chuva durante toda a manhã. Participaram 19 estudantes (sete homens e 12 mulheres) divididos em duas turmas.

Para a primeira atividade foi replicada a dinâmica “os cegos” na qual os participantes foram dispostos em uma fila horizontal, com os olhos fechados por uma fita adesiva e em silêncio total; em seguida deveriam escutar 10 perguntas a seguir e respondê-las. Caso a resposta individual fosse o sim, daria um passo para trás, se para alguma pergunta a resposta fosse o não, deveria permanecer quieto no lugar em que se encontrava. Foram modificadas algumas perguntas com o objetivo de refletir sobre as atitudes violentas cotidianas na escola, o que ficou evidente na etapa de investigação, em que rapazes e moças utilizavam palavras

fortes, para se comunicar e batiam em colegas de sua turma. Na sequência, as seguintes perguntas foram lançadas:

- 1-Alguém já te falou ou você escutou que pelo fato de ser homem ou mulher ou homossexual faz errada alguma atividade?
- 2-Você já foi excluído de alguma atividade de lazer, jogos e conversas pelo seu gênero?
- 3-Você já sentiu medo de se expressar sua maneira de pensar?
- 4-Você envergonhou alguém pelo seu gênero ou orientação sexual?
- 5- Você tem dito palavras ofensivas ou humilhantes para se dirigir a alguém de um sexo diferente do seu?
- 6-Você já vivenciou uma situação como um tapa, um grito ou algum tipo de violência física em uma discussão com o seu parceiro (a) ou amigos?
- 7- Tem sido vítima de atitudes machista na escola?
- 8- Você maltratou alguém ou foi sexista com um parceiro na escola?
- 9- Tem discriminado alguém porque ele é de um gênero diferente do seu?

No decorrer da dinâmica, as perguntas 2, 3 e 6 foram aquelas que deslocaram mais participantes. Após responder todos os questionamentos, os adolescentes retiraram a fita de seus olhos e observaram a posição de cada colega e a própria posição. Nesta observação, nenhum participante ficou no posto do início da dinâmica. Evidenciou-se que todos os adolescentes tiveram alguma experiência relacionada com situações de desigualdade de gênero ou violência enunciadas nas perguntas.

Seguidamente, todos nós sentamos em formato do círculo e, curiosamente, as moças ficaram de um lado do círculo e os rapazes do outro lado. A primeira pergunta provocadora foi qual tinha sido o questionamento da dinâmica que mais chamou a atenção e o fez pensar mais para respondê-la? As respostas da turma ratificaram o observado na dinâmica: a pergunta três que abordava atitudes violentas nas relações, desafiou neles uma atitude mais reflexiva.

A seguir, foi desenvolvida uma segunda atividade codificando o tema gerador por meio de cinco charges que representavam atitudes de desigualdade de gênero. Os grupos observaram as charges e cada participante falou qual dessas charges chamou mais sua atenção e porque despertou o interesse.

Figura 16 - Registro fotográfico do terceiro círculo de cultura -Colômbia



Fonte: Acervo da autora

Figura 17 - Charges utilizadas como elementos provocadores no círculo de cultura



<https://goo.gl/images/kfNkK1>



<https://goo.gl/images/giJTJw>

Finalmente, na terceira atividade desenvolvida intitulada “a estátua e o escultor”, os adolescentes organizados em casais, caracterizavam um escultor e sua estátua de arte. Cada participante-escultor esculpiu sua estátua representando uma pessoa violentada ou humilhada pela condição de gênero. Em seguida, cada escultor como “dono” de sua estátua deveria atuar em uma situação em que ofendera ou atacara a estátua por ser de um gênero ou orientação sexual diferente. Vários dos adolescentes tiveram dificuldades para representar uma cena de violência com seu colega de turma.

Peço para o escultor de cada dupla que atuem de forma agressiva, mas eles não conseguem dizer alguma palavra ou gesto agressivo a seu parceiro da atividade. Aquela espontaneidade deles falando palavras grosseiras para seus colegas de turma no dia a dia da escola, não foi feita. (NC 6/04/2018)

Ao longo do círculo, foram problematizadas as atitudes machistas e de desigualdade de gênero com exemplos e experiências dos adolescentes dentro e fora da escola. Os acontecimentos abrangeram diversos contextos como o esporte, a relação docente, o desenvolvimento das aulas, e as piadas nas famílias. Foi problematizado que o machismo não é exclusivo do gênero masculino, visto como o gênero que impõe este tipo de atitudes opressoras, e ao mesmo tempo nem sempre a mulher é a vítima do machismo.

5.5.7 Quarto círculo de cultura no Brasil: desafios para o diálogo da sexualidade

O quarto círculo de cultura aconteceu com 14 estudantes (dez mulheres e quatro homens). A roda de diálogo foi realizada na biblioteca da escola, pois o Museu do Tropeiro encontrava-se ocupado pelas atividades do grupo de mulheres que faziam artesanatos. A biblioteca é um espaço pequeno, que tem apenas duas mesas. Durante a roda de conversa, a bibliotecária esteve no mesmo espaço, olhando e escutando, mas apesar disso os adolescentes não se sentiram incomodados com a presença dela. Outros alunos que entravam na biblioteca para retornar ou pegar livros ficaram olhando, curiosos para saberem o que nós estávamos fazendo. Ou seja, contudo, o grupo sempre manteve uma conversa ativa.

Figura 18 - Registro fotográfico do quarto círculo de cultura na biblioteca - Brasil



Fonte: Acervo da autora

O objetivo deste círculo foi problematizar a diferença entre a informação e o diálogo na sexualidade, além de abordar seus desafios. Começamos, então, com a dinâmica “telefone sem fio corporal”, com o propósito de romper o gelo da turma, mas também como um

elemento de codificação deste círculo. Essa atividade tinha como objetivo específico refletir sobre o processo de comunicação e as possíveis distorções do modo como a informação permeia nossas relações.

Os participantes se organizaram em formato de círculo, sendo que todos olhavam para fora da roda, enquanto eu, no centro do círculo, responsável por iniciar a brincadeira comecei chamando um deles pelo toque. A partir daí, após eu ter representado uma mímica para ele e saído do centro, este ocupou o lugar no centro da roda e replicou para o próximo colega a mesma mímica recebida, até chegar ao último participante da roda. A passagem da mímica de um colega para o outro deveria acontecer sem deixar que os demais colegas percebessem. Além disso, não poderia haver comunicação verbal de maneira alguma. Ao final da brincadeira, a primeira pessoa e a última pessoa deveriam representar a mímica da forma como foi repassada para eles. Com efeito, foi observado pelo grupo a distorção da mensagem corporal original que acontecia com momentos de muitos risos e curiosidade. Logo após, foi feita uma discussão sobre a percepção deste jogo mostrando que na transmissão de informação existe uma subjetividade modificando o sentido e significado daquilo que ouvimos ou vemos.

Imediatamente, passamos para uma das mesas da biblioteca e começamos a dialogar com dois questionamentos provocadores: vocês, o que acharam do jogo e porque falhou a replicação da mímica? Estas perguntas, possibilitaram a problematização de vários tópicos como: a transmissão de informação sem o diálogo; como a subjetividade nas percepções dos sujeitos pode modificar o sentido e o significado daquilo que ouvimos ou vemos e como se configuravam os processos informativos e de comunicação em relação à sexualidade.

Depois foram lembradas as palavras chaves da segunda caixa (incompreensão, vergonha, timidez, tabu, intimidade). Com o objetivo de codificar estas palavras, pediu-se para cada participante do círculo escolhesse uma dessas palavras-chave e fizesse um desenho que representasse a palavra escolhida. Em seguida, cada adolescente socializou com o grupo a escolha da palavra desenhada, fazendo uma descrição dos elementos pintados na gravura. Assim, seis participantes desenharam a palavra tabu, dois adolescentes escolheram a palavra incompreensão, um deles a palavra intimidade, outro a palavra vergonha, um outro integrante a palavra timidez e os três restantes não escolheram uma palavra especificamente, incluindo todas as palavras em um só desenho.

Figura 19 - Desenhos feitos pelos adolescentes representando as palavras-chave.



Fonte: Acervo da autora

Cada adolescente relatou o porquê de sua escolha e do desenho. Ao final da atividade o grupo fez sugestões e propostas a serem desenvolvidas no próximo círculo de cultura.

M4 [...] dinâmica e teia de aranha com barbante

R3 não, eu queria fazer, pá perguntar de um para outro, a gente poderia fazer da teia de aranha

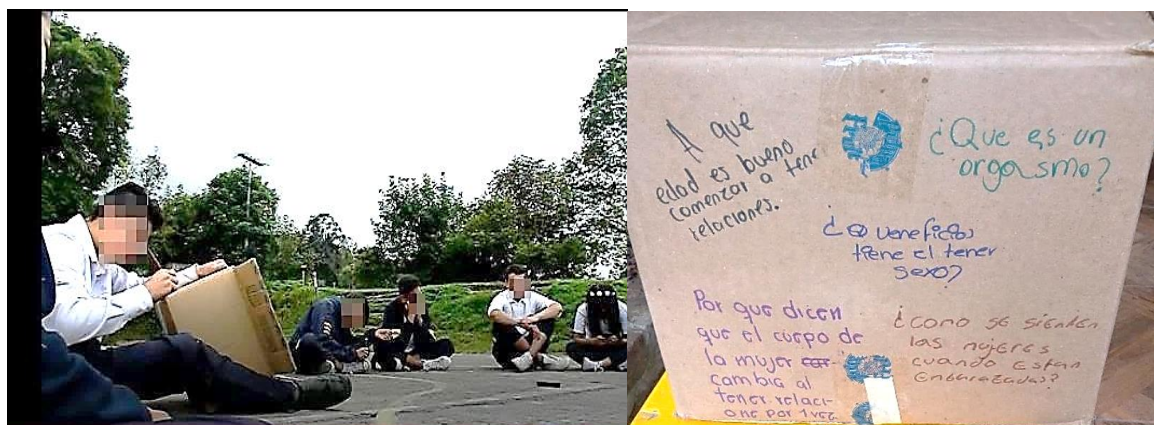
5.5.8 Quarto círculo de cultura na Colômbia: os desafios do diálogo na sexualidade “a caixa do Hugo”

O quarto círculo aconteceu na quadra de futebol e participaram 12 adolescentes (seis mulheres e seis homens). O objetivo deste círculo foi problematizar os elementos que dificultam construir um diálogo sobre a sexualidade. Para isto, foram realizadas duas atividades sendo a primeira dinâmica chamada “telefone sem fio corporal”, porém nesta ocasião, a turma colombiana estava muito ansiosa para falar e foi um desafio estar em silêncio; assim, os participantes fecharam a boca com fita adesiva, pois a atividade tinha foco em comunicar uma mensagem só com o corpo sem fazer uso da fala.

A seguir, sentados no chão no formato de círculo, foi desenvolvida a atividade da caixa de Hugo como elemento de codificação. No primeiro momento, os adolescentes foram motivados a lembrar o porquê de eles chamarem essa caixa com o nome de “Hugo” problematizando seu significado. Os depoimentos dos adolescentes relacionaram a dificuldade em compreender informações sobre sexualidade muito semelhante às suas experiências de ensino na aula de um professor de matemáticas na escola, chamado Hugo.

Logo após, os adolescentes foram convidados para escrever na parte externa de uma caixa de papelão, que representava a caixa de Hugo, temas ou informações recebidas que eram confusas e as dúvidas relacionadas com a sexualidade. Os temas escritos, tiveram foco nos aspectos biológicos como por exemplo o HIV, orgasmo, o ponto G, o prazer, e a virgindade, menstruação.

Figura 20 - Grupo de adolescentes escrevendo perguntas na caixa de Hugo.



Fonte: Acervo da autora

Em seguida, o grupo foi dividido em seis duplas, e cada casal de adolescentes pegaria um papel com informações corretas sobre os diversos temas expostos. As informações eram diversas, poderia ser uma imagem sobre a anatomia dos sistemas reprodutivos, fases do ciclo menstrual, informações sobre dados específicos de aspectos biológicos da sexualidade. Logo após, colocamos no chão um cartaz em branco na metade de nossa roda de conversa. Cada casal deveria explicar aos outros integrantes da turma o que compreendeu das informações recebidas naquele papel, e fazer seus aportes no cartaz em branco. Porém a dupla não poderia falar entre eles nem com outros membros do círculo para esclarecer ou entender melhor as informações recebidas.

Enquanto a dupla de adolescentes tentava explicar as informações recebidas ou depositadas neles, sendo esta uma característica da educação bancária; os outros participantes foram provocados a contribuir na explicação sobre o tema. Desta forma, realizou-se uma construção coletiva de conhecimentos e saberes sobre a dimensão biológica da sexualidade. No final foi refletido sobre a importância de se compartilhar saberes e dúvidas e construir uma educação para a sexualidade de maneira coletiva.

5.5.9 Quinto círculo de cultura no Brasil: o silêncio

O quinto círculo de cultura foi realizado no pátio do Museu do Tropeiro. Os participantes foram 10 estudantes (seis mulheres e quatro homens). O objetivo principal deste círculo foi criar por meio do diálogo, possibilidades de fratura para desnaturalizar as atitudes do machismo, o feminismo e o preconceito em relação à diversidade sexual. O primeiro elemento de codificação deste círculo foi a dinâmica “os cegos”. Nesta atividade os participantes foram dispostos em uma fila horizontal com os olhos fechados por uma fita adesiva. Logo após, foram dadas as indicações para desenvolverem a dinâmica. Os participantes em silêncio total deveriam escutar nove perguntas e respondê-las com sim ou não. Caso a resposta individual fosse o sim, daria um passo à frente, subentendendo-se, com isso, que uma pessoa ao responder as nove perguntas ficaria distante da fila, lembrando, ainda, que esta pessoa daria nove passos à frente em relação aos demais colegas. Já se para alguma pergunta a resposta fosse o não, deveria permanecer quieto no lugar em que se encontrava. As perguntas eram:

-Alguma vez, quando estavam conversando sobre um assunto de sexualidade, você calou ou foi calado por alguém?

- Alguma vez você já foi xingado por sua orientação sexual?
- Você já foi excluído de alguma atividade de lazer, jogos, conversas pelo seu gênero?
- Alguém já te falou ou você escutou que, pelo fato de ser homem ou mulher, você fez errado alguma atividade?
- Você já sentiu medo de expressar sua maneira de pensar?
- Você envergonhou alguém pelo seu gênero ou orientação sexual?
- Você acha que sexualidade, sexo e gênero são a mesma coisa?
- Você sente que em sua família ou seus amigos tem preconceito?
- Você ou sua família tem atitudes de machismo?

Ao longo desta dinâmica, os adolescentes tiveram muita vontade de expressar suas respostas verbalmente, também de perguntar para seus colegas ou indicar para os outros o que deveriam responder. Neste sentido, tive que intervir lembrando ao grupo sobre as indicações em relação à dinâmica. O silêncio, para propiciar um ambiente de anonimato e evitar julgamento entre pares, era imprescindível nesta atividade. As perguntas feitas trouxeram situações relacionadas com a realidade na qual temos sido oprimidos ou opressores.

Após terminar as perguntas, eles permaneceram no posto e abriram os olhos, conferindo a posição em que estava cada colega. Observaram que nenhum deles ficou no posto inicial da fila horizontal pois todos caminharam para frente. A discussão começou, então, pela reflexão sobre o lugar em que cada um deles ocupou ao final da dinâmica. Somos tão vítimas como replicadores de atitudes preconceituosas na sexualidade.

M5[...] foi interessante ((duas meninas responderam ao mesmo tempo)), por que aí ninguém ficou com vergonha de ir andar frente uai, e também não foi por influência cê olhar seu colega, cê foi por você.

Através da dinâmica dos cegos se promoveu o senso de anonimato e intimidade diminuindo a percepção de julgamento entre pares, por se expor diante das outras pessoas as situações vivenciadas. A atividade visibilizou de uma maneira silenciosa as relações emocionais e sociais estabelecidas com seus colegas, familiares e amigos. Foi de certa maneira um silêncio que precedeu a reflexão, o diálogo crítico interno e de se questionar sobre a própria postura relativa à sexualidade.

Logo após, foi configurado um segundo movimento de codificação e decodificação, apresentando para o grupo charges que enunciavam atitudes preconceituosas sobre o gênero na sociedade. A charge, como elemento ilustrativo humorístico cultural e temporal, representa um discurso sarcástico e crítico sobre um modo de pensar, uma situação atual, ou contexto através do humor, possibilitando ao sujeito uma leitura e reflexão de uma situação (BIDARRA; REIS, 2013; TOLEDO, EDILAINÉ GONÇALVES, 2011). A discussão sobre as charges foi orientada pelas perguntas:

- O que está representando as charges? Qual é sua percepção sobre elas?
- Temos experiências no dia a dia que têm a ver com essas charges? Por que acontece esse tipo de situação em meu contexto?
- Será que eu tenho atitudes radicais de preconceito pelo gênero? Por que será que acontece essas posturas radicais ou extremistas?
- Quais são as possibilidades de mudar um olhar preconceituoso e de julgamento na minha comunidade?

Figura 21 - Na direita dinâmica dos olhos fechados. Na esquerda círculo de cultura sobre as charges



Fonte: acervo da autora

5.5.10. Quinto círculo de cultura na Colômbia: preconceitos e desigualdades de gênero na sexualidade

O quinto círculo realizou-se após de três semanas de afastamento, devido à minha saúde e uma cirurgia realizada. Nesse período de tempo, aconteceram mudanças na escola como a implementação da jornada integral e dos espaços disponibilizados para as aulas e diferentes atividades. Assim, a partir daquele momento a sala de educação física disponibilizada para guardar os elementos esportivos seria nosso local dos encontros. Nesta

oportunidade participaram 19 adolescentes (oito homens e 11 mulheres) divididos em dois grupos. A roda começou com a dinâmica de SIM ou do NÃO, na qual os estudantes deviam se deslocar para alguma das duas opções conforme eram lidos os seguintes enunciados:

- As mulheres têm um pênis.
- As mulheres são mais férteis que os homens.
- Todo relacionamento sexual precisa ter uma ereção ou um orgasmo.
- As pessoas são totalmente heterossexuais ou totalmente homossexuais.
- O corpo ou genitais de um homem ou mulher são a parte mais importante de sua identidade.
- A pessoa que se masturba com frequência é porque ele não tem a capacidade de ter um relacionamento?
- O hímen é a prova da virgindade?
- A mulher deve cuidar melhor de si mesma do que o homem para não engravidar.
- A homossexualidade é uma alteração hormonal.

Os enunciados geraram risos, pois alguns deles, eram tidos “bizarros e incoerentes na perspectiva deles” sobre a sexualidade. A intencionalidade de pronunciar temas sobre sexo e sexualidade de uma maneira excêntrica e atípica no contexto da escola rural, foi um elemento provocador de codificação para motivar a decodificação através do debate entre as diferentes posturas do grupo.

Logo após, todos sentados no chão, iniciou-se a problematização dos enunciados e as respostas dos estudantes. Para isto, foi utilizada atividade do “barbante”, na qual a cada vez que um adolescente falava sobre alguma informação ou percepção era jogado para ele um barbante. Ressalta-se que no decorrer da atividade houve várias interrupções quando estudantes externos à nossa atividade batiam na porta e entravam na sala para levar ou trazer elementos usados nas aulas de educação física, e às vezes os estudantes do círculo interrompiam suas falas até que os estudantes externos saíam da sala.

A discussão começou com o seguinte questionamento provocador qual pergunta daquelas que eu fiz causou-lhes dúvidas, ou duvidaram mais para respondê-la? A resposta do grupo foi de que o enunciado sobre a homossexualidade como uma alteração hormonal tinha

sido muito instigadora, desenvolvendo uma discussão entre aquelas pessoas que responderam de uma maneira afirmativa e aquelas que tinha uma postura diferente. Assim, emergiram argumentos desde as experiências vividas o às informações recebidas. Destaca-se a maneira respeitosa de como escutaram os colegas da turma e fizeram suas intervenções sobre o tema.

M2: [...] en el internado en que yo estaban había una niña, que era desde niña una niña, pero todas sus actitudes, su físico eran de un hombre, entonces ella me decía, que ella era así, porque las hormonas de ella, ella nació para ser hombre., sino que los genitales le cambiaron, si eran en relación a algo hormonal, de hombre

Outros dois enunciados provocadores foram destacados pelo grupo: se as mulheres tinham pênis e se as mulheres eram mais férteis que os homens. Neste sentido a discussão trouxe elementos como a desigualdade de gênero relacionada ao uso de anticoncepcionais e prevenção da gravidez. Para mim trouxe sentimento de alegria olhar como eles falavam sobre posturas, suas experiências sem medo ou receio. Conforme os estudantes se animavam a intervir na discussão tecíamos uma teia de aranha de ideias e de perspectivas do tema.

A seguinte atividade foi elaborada com o objetivo de reforçar a importância do diálogo e a construção coletiva da educação na sexualidade, na sua dimensão biológica. Foi evidente na fase de investigação e no desenvolvimento dos outros círculos de cultura a reiteração de falar sobre o corpo, sendo o corpo da mulher o que instigava mais curiosidade. Assim, considerou -se o tema como uma necessidade educativa em saúde a ser dialogada e construída com os adolescentes.

Figura 22 – Registro fotográfico da dinamica do Sim-Não e do círculo de cultura



Fonte: Acervo da autora

Ainda que com pouca destreza para o desenho, levei três cartazes com gravuras que correspondiam a aspectos anatômicos e biológicos concretos da sexualidade como elementos a serem decodificados (um aparelho reprodutor feminino e ciclo menstrual), que eram apenas desenhos e não tinham nada escrito. Os cartazes foram expostos ao grupo com o intuito de realizar o exercício de compartilhamento de saberes sobre os dois aspectos “básicos”. A primeira pergunta norteadora foi: Vamos olhar os desenhos atentamente, e eu quero que todos me digam que conseguem entender ou identificar nesses desenhos? Os adolescentes que conseguiam identificar alguma parte do desenho escreviam no cartaz o que eles acreditavam do que se tratava. Porém evidenciou-se que o grupo tinha dificuldades para encontrar a palavras; muitos deles reconheciam o que era, mas não sabiam como dizer o que era.

R1:(...) este Cómo, como que le digo la parte..., no a la vagina, sino como lo más notable, como le digo (+) un:::

P: ¿La parte externa?

M1:si eso, es que acá me confundo, ¿estas son las trompas de Falopio cierto?

P: sí

M1: ¿Ósea eso que viene siendo? aquí es este cosito que va aquí²⁶

Então falei que o importante é que eles escrevessem da maneira que eles compreendiam a leitura de seus saberes sobre o corpo. Isto tirou dos adolescentes a pressão e os julgamentos por não saberem a “palavra certa” para expor seu conhecimento do tema, e os estudantes foram mais participativos e descontraídos em suas falas. O círculo foi um movimento de problematizar a dimensão biológica da sexualidade. Ao longo da dinâmica, cada um compartilhou seu saber, completou o do outro e, no final os desenhos estavam preenchidos de informações que eles conseguiam ler e compreender.

5.5.11. Sexto círculo de cultura: o corpo, entre informações dialogamos

Neste círculo de cultura participaram 11 pessoas, sendo oito mulheres e três homens. A roda aconteceu no pátio do Museu do Tropeiro. O objetivo foi problematizar o corpo biológico como eixo central da sexualidade. Começamos com a dinâmica de codificação chamada “sim ou não”, sendo uma delas do SIM e a outra do NÃO. Enquanto eu fazia uma

²⁶ R1: (...) isso Como, como eu digo a parte ..., não para a vagina, mas como a mais notável, como eu digo (+) a:::

P: a parte externa?.M1: Sim, isso, é que aqui eu fico confuso, essas são as trompas de Falópio, certo? P: sim
M1: ou seja, o que seria isso mesmo? Aqui é essa coisinha que vai aqui

série de perguntas, os adolescentes deveriam deslocar-se individualmente para algumas das duas opções conforme suas respostas. As perguntas foram os mesmos enunciados utilizados no quinto círculo de cultura da Colômbia.

Ao terminar a dinâmica demos sequência ao processo de decodificação que foi iniciado com uma pergunta provocadora: “o que acharam das perguntas e quais chamaram mais sua atenção?” Assim, a discussão foi conduzida para refletir sobre a escolha das respostas de cada um sobre as perguntas feitas na dinâmica.

Para dar continuidade à problematização foi implementada outra ferramenta didática chamada a “teia de aranha”, sugerida pelo grupo de adolescentes no círculo de cultura anterior. Nesta atividade, cada participante do grupo escreveu de maneira anônima, dúvidas sobre a sexualidade em um pedaço de papel. Todos os papéis foram colocados em uma sacola. Na sequência, foram distribuídos para o grupo, sendo que cada um dos integrantes deveria retirar um ou mais papéis contendo as perguntas. O objetivo era construir entre todos uma resposta para aqueles questionamentos. A cada vez que um adolescente colocava algum saber, informação ou percepção, na tentativa de dar resposta à pergunta feita, era jogado para ele um barbante. Com isso, ao longo dessa troca e partilha ia se construindo uma “teia de aranha”, ou seja, de conexões e informações para a construção de uma resposta ou mais perguntas.

A práxis educativa construída pelo educando é profundamente satisfatória. Eles como sujeitos se reconhecem como pensantes, críticos e com capacidades de criar. A educação crítica e participativa para a sexualidade que dá o lugar que merece à palavra do adolescente.

Figura 23 - dinâmica da teia de aranha com o barbante no círculo de cultura



Fonte: Acervo da autora

5.5.12 Círculo de Cultura: Mapa Corporal Coletivo – Avaliação

No último círculo participaram 11 adolescentes do contexto brasileiro e 19 no contexto colombiano. Os participantes foram divididos em pequenos grupos de trabalho, dando como resultado o desenho de quatro mapas corporais da turma brasileira e três mapas corporais dos participantes colombianos. A atividade teve como eixo de codificação e decodificação o mapa corporal. O objetivo foi aprofundar a percepção individual e coletiva dos participantes sobre nosso processo educativo, dialogado e crítico, desenvolvido ao longo dos círculos de cultura. Foi também uma forma de avaliação para, assim, reconstruir um novo olhar crítico da sexualidade através desta técnica artística.

Quadro 9 - Grupos de participantes para o desenho do mapa corporal- Brasil e Colômbia

Cenário	Grupos	Mulheres	Homens	No de Participantes
Escola Manoel Soares -Ipoema Brasil	1	2	1	3
	2	1	2	3
	3	2	1	3
	4	1	1	2
Escola Nuestra Señora de la Salud-Supatá Colômbia	1	6	2	8
	2	2	3	5
	3	6	0	6
Total	7	20	9	29

Fonte: Elaborado pela autora

O mapeamento corporal envolve a criatividade, usando desenho, pintura ou outros materiais para representar visualmente aspectos das vidas das pessoas, bem como seus corpos. O mapeamento corporal, originado na África do Sul foi um método desenvolvido como terapia de arte para mulheres vivendo com HIV / AIDS, em 2002. O mapeamento corporal pode ser entendido como uma maneira de se contar histórias e percepções através do desenho do corpo, muito parecido com os totens, contendo símbolos com diferentes significados e que só pode ser entendido em relação ao criador e sua experiência (GASTALDO *et al.*, 2012).

Para esta atividade, foi configurada uma adaptação coletiva da técnica artística, que originalmente tem sido desenvolvida de maneira individual. Assim, a turma de 12 estudantes foi dividida em quatro grupos, cada um deles conformado por três estudantes, dando como resultado quatro mapas corporais. Justifica-se esta adaptação pelo princípio de diálogo freiriano ao longo do projeto, o que permitiu a construção de uma relação de confiança, intimidade e respeito em cada discussão.

A primeira dinâmica deste círculo foi um exercício de valorização da memória coletiva do processo pedagógico construído com o grupo. O lugar da memória é afirmar que a história de nós enquanto sujeitos, é estar presente nela para tornar-nos agentes de mudança (STRECK *et al.*, 2010 p 205). A memória lembra quem e porque somos. Para isto, foram colados, nas prateleiras e em espaços da biblioteca registros fotográficos de todos os círculos e dinâmicas feitas durante o percurso do projeto. Seguidamente, cada grupo visualizou as fotos, lembrando o itinerário, e as experiências vivenciadas nos anteriores círculos de cultura. Isso posto, a memória dos eventos vividos trouxe para os adolescentes risos, gargalhadas e comentários positivos. Para mim, significou sem dúvida a alegria de aprender e ensinar, a esperança de poder dialogar e de dizer a palavra sexualidade sem medo.

Figura 24 - Turmas da Colômbia e do Brasil, lembrando a dinâmicas e atividades através de um mural de fotos.



Fonte: Acervo da autora

Em seguida, foi realizada uma introdução com cada grupo sobre a técnica do mapeamento corporal e as orientações de como seria desenvolvida essa atividade artística. Os grupos tiveram à sua disposição diversos materiais como tinta, lápis de cores, papel de cores, tecidos, cola dentre outros, para serem utilizados na criação dos seus desenhos. Antes de começar, os participantes retiraram os calçados e qualquer roupa/acessório excessivo como por exemplo: chapéu/boné, blusa/jaqueta volumosa, bolsa e outros elementos. O roteiro utilizado com cada grupo ao longo da construção e desenho do mapa corporal foi:

1. Cada grupo terá como material um pedaço de tecido branco do tamanho (1.75x1.50) o grupo deverá dialogar para escolher a forma ou posição do corpo que mais representava o conceito de sexualidade.

2. Depois cada um deve traçar o contorno da posição do corpo escolhida com um lápis, pedindo a aos participantes que escolham uma cor de tinta para dar cor á parte do corpo que mais represente individualmente sua sexualidade, relatando o porquê dessas escolhas.

(Pergunta individual)

3. Quais símbolos vêm à sua mente quando você pensa sobre a sexualidade? Desenhe-os.

Respondam o porquê desses símbolos (Pergunta individual)

4. Selecione a experiência, tema ou a conversa mais significativa para cada um de vocês e represente no mapa corporal. Por que foi a mais significativa? (Pergunta individual)

5. Sobre as experiências que tiveram ao longo dos círculos de conversa, na sua opinião elas mudaram algum conceito ou ideia e por quê? (Pergunta individual)

6 Depois de todos os círculos de conversas que a gente vivenciou, como acham que poderiam cuidar da sexualidade de vocês agora? Dialoguem e combinem para representar sua resposta com um símbolo ou imagem (Pergunta coletiva)

7. Agora gostaria que vocês olhassem seu mapa corporal por alguns minutos e pensassem sobre o que ele diz; falem e dialoguem sobre um título para ele. (Pergunta coletiva)

As perguntas que requereram depoimentos individuais promoveram a interlocução entre os participantes, demonstrando que foi construído um grau de confiança e cumplicidade entre eles o que possibilitou uma comunicação constante ao longo da confecção do desenho. Os grupos tiveram momentos de máxima concentração em que o silêncio ou alguma música no celular acompanhava sua criatividade.

Figura 25 - Construção dos mapas corporais coletivos





Fonte: Acervo da autora

A construção do mapa corporal de maneira coletiva utilizada como ferramenta avaliativa, foi coerente com o conceito de avaliação preconizado por Paulo Freire: “*Avaliar a prática é analisar o que se faz*”. Fazer uma avaliação do significado do processo pedagógico ainda mantendo a coletividade como ponto de referência deste processo educativo, reforçou que os processos horizontais e dialogados constroem uma perspectiva crítica e respeitosa pela deferência ao outro, pela diversidade de olhares e da sexualidade.

A dinâmica artística do mapa corporal permitiu que fosse uma experiência avaliativa prazerosa, alegre, criativa e honesta, elementos necessários para que aquilo que foi aprendido e ensinado permaneça na memória de todos. Além, disso, o mapa corporal valorizou as singularidades dos significados das diferentes dinâmicas e do processo construído. O simbólico materializado nos desenhos e corporificado nas práxis educativa sustenta a emancipação dos sujeitos tradicionalmente encaixados em uma educação bancária e silenciosa da sexualidade.

6. SINGULARIDADES DA ESCOLA RURAL E DOS MODOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS

Matizado por nuances significativas, o ser que fala carrega em si toda a construção identitária: da roça, da cidade, de aqui, dali, da acolá, de um entre-lugar, de um não lugar ou de todos os lugares juntos (RIOS, 2011).

A prática educativa transformadora incorpora em todo o processo educativo a cultura como uma atividade essencialmente humana e humanizadora, uma vez que *“ela é criada e recriada pelos homens e mulheres que aceitam e respondem aos desafios, alterando e dominando continuamente a natureza acrescentando algo a ela de que ele mesmo é fazedor vai temporalizando os espaços geográficos”* (FREIRE, 1967 p.43). Aliás, a partir da cultura como um constructo essencialmente social, identitário coletivo e individual, exigi-me compreender e aprofundar as singularidades dos dois cenários e dos sujeitos da pesquisa. Assim, as características dadas na temporalidade e no espaço específico foram captadas principalmente na primeira fase do estudo que incluiu a imersão no campo e a investigação do universo vocabular do itinerário freiriano. Isto me permitiu escutar relatos e realizar leituras sobre as experiências e visões dos diferentes sujeitos que faziam parte do contexto escolar, como também do cotidiano dos adolescentes camponeses escolarizados e dos professores, porteiros, diretores, administradores e motoristas das rotas escolares.

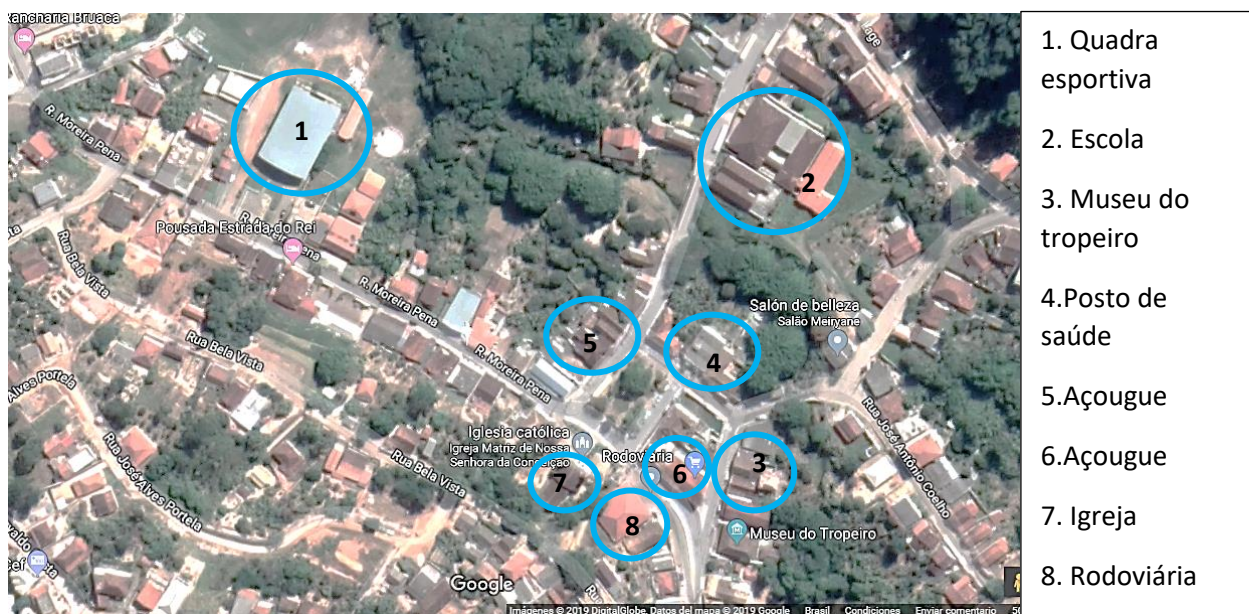
Deste modo, a experiência de imersão nestes contextos escolares, elucidou a diversidade dos modos de vida, dos processos educativos, dos corpos dos educandos, da sexualidade e da educação para a sexualidade que impactaram meu olhar sobre a prática educativa a ser desenvolvida em torno da sexualidade. É válido ressaltar que para a realização destas atividades utilizei a observação direta, observação participante e os registros do diário de campo como os principais instrumentos de captação das particularidades de cada contexto.

6.1 Singularidades Escola Manoel Soares -Distrito Rural Ipoema Minas Gerais

Para contextualizar as singularidades da cultura e da comunidade da escola Manoel Soares optei por falar inicialmente de sua localização geográfica. Localizada dentro da zona urbana do distrito rural de Ipoema, esta instituição configura dinâmicas particulares nos processos e ações educativas desenvolvidas. Neste sentido, a escola apresenta um lugar que permite o fortalecimento de vínculos entre os pares e também com a comunidade da área

urbana. Isso torna mais acessível os recursos que se centralizam na área urbana como a saúde (posto de saúde), a mercadoria (açougues e vendas antigas) e outros tipos de redes comunitárias como a igreja.

Figura 26 - Mapa da zona urbana do Distrito rural de Ipoema-MG..



Fonte: Google maps 2019

Outro elemento que é válido mencionar foi uma particularidade observada em diferentes momentos da jornada escolar, como por exemplo nos intervalos de aula e principalmente, nas aulas de educação física; a carência de espaços dentro da escola para realizar atividades físicas, de esporte e de lazer. Assim, tais atividades eram desenvolvidas na quadra de futebol do distrito rural e exigiam um deslocamento dos estudantes fora da estrutura física da escola para desenvolver este tipo de atividade. E era por meio desse deslocamento que os alunos aproveitavam para transitar na pequena zona urbana do distrito e providenciar as encomendas de suas famílias.

Interlocutores: Professor e pesquisadora Situação: Conversa sobre como são desenvolvidas as aulas de educação física. Local: Quadra de futebol	“Não adianta proibir, eles sabem que está proibido sair, mas às vezes na aula de educação física eles aproveitam para fazer encomendas de seus pais ir para o posto de saúde para pegar exames, receitas, comprar o pão para levar para a casa, ir ao supermercado pois os pais não têm como vir para a cidade e fazer isso” [...] não pode ser rígida a aula, nem pouco flexível pois a escola é o único espaço onde eles se encontram e a aula de educação física permite isso, pois como eles moram longe, lá na zona rural não têm espaços para jogar. Às vezes eles se encontram com o amigo ou colega de turma só aqui pela distância entre uma casa e outra, então a gente tem que deixar que eles brinquem e ser flexíveis na aula” (NC 7/06/2017).
--	--

Sobre essa dinâmica do cotidiano, os relatos dos professores evidenciaram a existência de um olhar flexível por parte deles em relação às dinâmicas familiares e contextuais do adolescente camponês e seus processos educativos ao quebrar as normas escolares. E por isso foi necessário, por parte dos professores, adaptar-se às realidades e necessidades do estudante, que pelo fato de ter uma maior aproximação e uma maior interação com o contexto urbano no cotidiano, assume desde cedo as atribuições e responsabilidades da vida adulta nas diferentes esferas da dinâmica familiar. Além disso, o fato de as crianças e adolescentes transitarem fora do regime protetor da escola, isso faz com que haja um ambiente de confiança já implícito entre docente e discente para que este tipo de prática ocorra sem nenhum tipo de punição e discordância com as normas institucionais.

Em vista disso, a escola como aparelho social de normatização e controle dos corpos de crianças e adolescentes utiliza e cria dispositivos para a regulação do comportamento e do corpo a fim de se estabelecer como um local que promova segurança. Nesse sentido, durante minha observação identifiquei um sistema de videocâmaras espalhadas em toda a escola com o centro de vigilância localizado na sala da área administrativa, substituindo o de alguma forma a ausência de uma figura do porteiro.

Em relação à regulação do uso da tecnologia e internet, a escola delimita a utilização. Isso acontece por meio de diversos mecanismos de controle, tais como cartazes colados em algumas salas de aula sobre a proibição do uso do celular, e também pela restrição da acessibilidade tempo-espacial da internet para os estudantes, em razão de que a escola possui duas redes de internet. Uma das redes é exclusiva e aberta durante todo o tempo para a área administrativa, e a outra é disponibilizada pela coordenação somente nos horários do lanche ou do almoço para os estudantes. O segundo ponto de acesso encontra-se na sala de informática que funciona apenas para as aulas desta disciplina; o resto do tempo a sala permanece fechada.

Em tempos em que a tecnologia permeia os modos de vida dos adolescentes camponeses detentores de uma maior acessibilidade e habilidades para a manipulação dos recursos

tecnológicos, é recorrente o uso do celular como dispositivo do cotidiano e da construção de identidades nas relações sociais com seus pares. Nota-se que era comum encontrar as turmas ansiosas na entrada da sala administrativa pedindo a ligação da rede de internet na hora de lanche, na disciplina e em alguma atividade que fosse desenvolvida na quadra de futebol. Outro fato que acontecia era de que os jovens aproveitavam para tentar conectar-se à rede da pousada que ficava em frente à quadra de futebol, uma das razões pelas quais as moças permaneciam fora da quadra sentadas em um pequeno parque ao lado da mesma. Esta era a única forma de conseguir segurar o sinal de internet em seus celulares por mais tempo.

Situação: jogo do campeonato escolar de futebol Local: Parque da quadra de futebol Data: 31 e maio de 2017	Há muito rapazes e moças que ficam fora da quadra e eles não têm interesse no futebol, eles ficam mexendo no celular, as vezes estão juntos, mas não conversam, gostaria de ter a oportunidade de interagir mais com o grupo de adolescentes que ficam fora da quadra, mas não sei como. Posso perceber que o celular permeia todas as esferas sociais e todos os espaços, aqui fora da quadra a galera consegue ter internet de graça pois eles pegam o sinal da Pousada Quadrado e aproveitam (NC 31/05/2017).
--	---

O território do adolescente camponês escolarizado implica em fazer trajetos longos de ida e volta para conquistar o direito à educação. Inclui ainda fazer caminhadas pelas trilhas, além do trajeto feito pelo meio de transporte disponibilizado. No caso de Ipoema, o que me chamou atenção foi o meio de transporte fornecido para as crianças e adolescentes, porque tratava-se de um ônibus muito bem equipado, onde cada rota escolar centrava-se sobre o cuidado de um monitor que vigiava o comportamento das turmas e o uso de cinto de segurança, principalmente para os menores.

Cenas como a mãe com o bebê no colo e o animal de estimação, usualmente vira-lata, aguardando pelo seu filho ao lado da estrada de terra, adolescentes que caminham por estradas e trilhas de terra no meio do mato para chegar ao ponto da parada da rota escolar na escuridão, antes mesmo do amanhecer ou até para terminar seu trajeto de regresso à casa. Enfim, cenas que incluem corpos que aprendem no cotidiano a confiar na natureza e a conviver com ela, corpos que reconhecem desde cedo as irregularidades e desigualdades de ser do campo revelam sujeitos que trazem o significado da terra na poeira ou lama avermelhada nos sapatos em suas roupas, na luta e na conquista de estar na escola.

Figura 27 – Registro fotográfico das crianças e adolescentes da escola retornando para suas casas.



Fonte: Acervo da autora

Mas que corpos de educandos são aqueles que transitam pela escola e pelas comunidades rurais de Ipoema? A apresentação desses corpos escolarizados nos evidenciou a diversidade racial e identitária que se encontra ali. Isso se observa nas diversas formas de se mostrar as suas identidades corpóreas, porque não há uma forma padronizada e regulamentada pela instituição de como cobrir e vestir os corpos dos estudantes. Observa-se que a autonomia do adolescente e sua possibilidade de escolha constroem novas formas de mostrar seu corpo, novas formas de consumo e de estética de seus corpos, ilustram como estão sendo construídas as identidades mais urbanizadas e as relações sociais. Isso nos mostra que o adolescente camponês tem uma maior interação entre o campo/cidade.

Os corpos, que em sua maioria são negros, de cabelos cacheados, gostam de montar a cavalo, de músicas modernas da cidade como o funk, se relacionam pelas redes sociais e marcam seu estilo com suas roupas. As moças usam maquiagem com cores de batom fortes, olhos delineados. Algumas moças pintam seus cabelos de cores diferenciadas (azul, roxo) os rapazes usam bonés, misturam roupas de época de inverno com verão; por exemplo, era comum ver os meninos no inverno usando chinelos com meias; observa-se então que os jovens se vestem com autonomia e vontade.

Figura 28 - Grupo de adolescentes participantes nos círculos de cultura -Ipoema



Fonte: Acervo da autora

Frente aos corpos dos adolescentes estão suas experiências em torno da sexualidade, como eles exploram e criam formas de viver o prazer, o desejo, a amizade, a confiança com seus pares. Assim, no decorrer de meus diversos encontros com os adolescentes, aconteceram situações e diálogos em torno dessas experiências, apontando as diferenças de gênero e as suas posturas tradicionais da sexualidade na comunidade e em suas famílias.

Interlocutores Situação: Aula de Língua Portuguesa Local: Escola	A turma se encontra trabalhando em duplas desenvolvendo exercícios de língua portuguesa, observo que as meninas mais novas, gostam de usar batom de cores fortes, os meninos gostam de usar bonés ao estilo rapper, têm um menino com um piercing na orelha está sentado diante de mim. As meninas a maioria muito arrumadinhas, usando maquiagem, mais do que eu (NC 12/05/2017)
Interlocutores: Adolescente da jornada integral e pesquisadora Situação: Horário do lanche Local: Pátio da escola	[...]ela começa a me falar sobre ficar. Eu pergunto o que é ficar, ela me explica “é tipo assim (+) dar um beijo e pronto (+), têm vários jeitos de ficar, pode ser entre amigos ou quando alguma menina tá na seca, aí os amigos arrumam um menino para ela, ou às vezes, faz uma roda e um menino pode ficar com duas meninas”. (NC 12/05/2017)
Interlocutores: Dois adolescentes da jornada integral e pesquisadora Situação: Intervalo de aula Local: Pátio da escola, perto da sala administrativa	[...] Estávamos conversando e um amigo dela, que estava jogando, para e pergunta sobre o jogo “desafio”. Ela olha para mim, sorri e fala que contaria para mim, mas que eu não poderia contar para ninguém. Eu falo com ela que eu não sou professora da escola e que o objetivo da minha presença aqui, não é avaliar e nem cobrar nada deles. Começa a relatar que têm um jogo, com uma garrafa, e esse jogo dá a oportunidade de poder ficar com algum menino. A menina fala que o jogo acontece quando não têm professor, geralmente naquela aula lá na esquina (sala turma de 8º ano) aponta a menina. Eu pergunto por quê? Ela me explica que nessa sala os professores não conseguem olhar nem pelas câmaras. (NC 17/05/2017)

Os adolescentes criam formas de interagir, de explorar, de sentir sua sexualidade no espaço escolar, em que o lúdico, as brincadeiras são representativas e possibilitam, contudo, construções autônomas das relações. Neste sentido salienta-se o caráter do lúdico como “dispositivo promotor de práticas coletivas e mediador do processo pedagógico, pois carrega intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência” (COSCRATO; PINA; MELLO, 2010). Princípios que convergem com uma prática educativa crítica.

Os processos pedagógicos constituem-se por meio da relação docente e discente e o projeto pedagógico institucional como instrumento que direciona e sistematiza a práxis educativa e seu conteúdo. Observei no decorrer de minha coleta de dados, o diretor e a coordenadora da escola, nos diferentes tempos e espaços compartilhando com os estudantes. Era comum ver o diretor conversar com algumas turmas de rapazes, jogar baralho nas horas “vagas” de aula e também era comum ver a coordenadora junto às professoras e compartilhar o mesmo espaço, na hora do almoço ou lanche, como práticas habituais.

O fato de o diretor ter estudado nessa escola, ser filho de uma professora da escola, ter sua filha estudando neste local, e ser relativamente novo, com um pouco mais de 30 anos de idade, facilitava a interação e a construção de relações mais confiantes e horizontais com os estudantes. Além disso, ser moradores de Ipoema propiciava-lhes ferramentas para fazer leituras dos processos e das situações dentro da escola que enxergavam nessas realidades e dinâmicas familiares das crianças e adolescentes rurais. Assim, o educador de uma escola rural reconhece que existem atributos e singularidades históricas, sociais e do contexto geográfico que exigem processos educativos diferenciados e um olhar flexível para manter os adolescentes engajados e escolarizados

Interlocutores: Administrativo e Professor, pesquisadora. Situação: Conversa para o planejamento de acompanhamento da rota escolar Lugar: sala do diretor	“é bom que você faça, pois, para eles chegarem aqui na escola, é uma luta. Muitos desses meninos acordam às 4 horas da manhã, por isso eu falo que não dá para trata-los igual. Eles precisam ser tratados diferente. É uma luta, é uma conquista chegar aqui na escola. A gente não pode vir e brigar com eles, não dá para ser desse jeito”. (NC 31/05/2017)
---	---

Ser adolescente camponês escolarizado significa acordar muito cedo, caminhar por trilhas desde a casa até o ponto de parada do ônibus escolar, permanecer no transporte escolar durante quatro horas diárias (ida e volta), sapatos com lama vermelha em época do inverno. Especificamente em Ipoema, significa almoçar até chegar em casa perto das duas ou três horas da tarde e depois ajudar na lavoura e nas tarefas da roça, além de enfrentar desvantagens e

desigualdades na educação, relacionadas com a jornada curta de apenas quatro horas diárias de ensino e dispor de infraestrutura física insuficiente para desenvolver atividades extracurriculares e de lazer.

Não foi estranho olhar, nas primeiras horas de aula, alguns estudantes cochilando. Em várias turmas e aulas observei que vários alunos, os homens principalmente, não faziam anotações das aulas, às vezes não levavam os elementos “necessários” para o aprendizado como caderno, caneta dentre outros. Também percebi que os professores não se incomodavam com o fato de o aluno dormir em sua aula, não havia reclamações ou cobranças por este tipo de comportamentos.

Nas aulas em que participei, de língua portuguesa, educação física, história, geografia e química, com exceção da aula de educação física que exigia um formato diferente pela atividade física, foram predominantes as metodologias de ensino tradicionais. O professor na frente dos alunos entregava uma série de conteúdos e fazia perguntas sobre os mesmos. Alguns professores deixavam tarefas e guias de trabalho na aula para trabalhar de maneira individual ou em duplas, e os alunos entregavam no final da aula. Esse tipo de metodologia era muito comum quando os estudantes precisavam fazer recuperação da disciplina. Porém, algumas maneiras diferenciadas de ensinar foram identificadas, principalmente nas aulas de história e geografia, trazendo elementos da realidade dos estudantes e desenvolviam aulas em torno delas.

Interlocutores: Turma de 8 ano Situação: Aula de geografia Local: Escola	Ao falar sobre os tipos de lazer discutem sobre as opções que têm de Ipoema para fazer em comparação com os brinquedos, locais de lazer nas cidades maiores. Eles percebem que Ipoema está ruim que não tem muita coisa para fazer. A professora dá um exemplo que tem menino das cidades que na vida não tinha visto um pintinho, uma galinha, ou um cavalo de perto e às vezes as pessoas viajam para lugares como Ipoema para ter essa oportunidade que eles têm todos dias isso, se chama turismo ecológico. A professora pergunta se na atualidade é fácil viajar e fazer turismo? Os meninos respondem que sim. Mas por que? Não sabem responder e a professora fala das opções de parcelar as viagens e pergunta quem financia e parcela as férias? A turma responde <i>“o pobre”</i>, mas um menino responde <i>“não é o pobre são as pessoas com menores condições financeiras”</i> e a professora parabeniza a fala dele e aplaudido pela turma, termina a aula. (NC 30/05/2017).
--	--

Interlocutores: Turma de 9 ano Situação: Aula de História Local: Escola	Hoje, na aula de História o tema é sobre a África e a escravidão, sobre as diferentes religiões da cultura Africana e como elas chegaram América. A turma está difícil hoje, estão muito dispersos, conversando muito então é difícil captar tudo, de repente alguém falou a palavra “Oprimido” ... uma das meninas pergunta, “mas o que é oprimido, como assim?” . A professora responde que é deixar sofrer, dar, bater em o outro de muitas formas e aplicar autoridade para conseguir isso. A professora tenta continuar com a aula, mas a turma está difícil demais, então ela para e chama a atenção deles de uma forma dialogada ela não fala com raiva, ela faz uma reflexão sobre o propósito da vida deles e sobre às decisões que vão definir o destino deles sobre o que significa o trabalho dela pois ela já fez suas escolhas na vida, e que a visão do mundo muda com a educação e permite tirar preconceitos de algo que não se conhece, porque se adquire o conhecimento. (NC 6/06/2017)
--	---

A aula de educação física tinha várias particularidades como o fato de não ser desenvolvida dentro da estrutura física da escola. Aliás, a maneira como os corpos de moças, rapazes e crianças eram dispostos naquele espaço apontava características de dominação de gênero nos processos pedagógicos. Nas aulas de educação física para as crianças percebia-se, de maneira sutil as diferenças de exigências entre meninas e meninos, por exemplo, na prática de capoeira. Regularmente o docente desenvolveria nos primeiros 20 a 30 minutos algum tipo de atividade física mais heterogênea, como um circuito de exercício físico para toda a turma; porém frequentemente as moças não terminavam a rotina de exercício físico e manifestavam algum tipo de reclamação ao professor sobre a atividade física. Ao contrário, os rapazes eram ansiosos para terminar a aula e monopolizar a quadra para jogar futebol, enquanto as meninas ficavam sentadas batendo papo, no celular e caminhando para fora da quadra.

Interlocutores: Professor e pesquisadora Situação: Aula de educação física Local: Quadra de futebol	Na minha conversa com o professor surgiram temas sobre a disponibilidade de atividades de lazer e as aulas de educação física em Ipoema, o professor diz que quando a turma, sobretudo as meninas, não querem participar no jogo (quase sempre) pegam uma peteca e jogam. Me relata que quando começou a trabalhar nesta escola foi aos poucos trazendo outras alternativas como o voleibol, handebol e até tênis, mas que é difícil fazer com que os estudantes joguem outra coisa além do futebol. Acho que o futebol aqui é que exclui a oportunidade de as meninas desenvolverem habilidades pois elas não se inserem (NC 7/06/2017).
Interlocutores: rapazes da turma e pesquisadora Situação: Intervalo da turma de tempo integral Local: Quadra de futebol	[...] eles se estão organizando para jogar bola na quadra de futebol, porém está sendo difícil armar as equipes pois têm desacordos no número de jogadores, além disso as meninas da turma querem jogar, mas os meninos não querem que elas joguem, perguntei para os meninos por que as meninas não poderiam jogar? Um dos meninos responde “mulher não sabe jogar, não joga bem” e eu falei então, mas se elas têm vontade não dá? (NC 12/05/2017)

Interlocutores: Situação: Aula de educação física ensino fundamental Local: Pátio da escola	Fiquei no pátio olhando uma turma de crianças do ciclo inicial fazendo capoeira com o professor de educação física. Na brincadeira de capoeira sempre dança duas meninas ou dois meninos, vejo que os movimentos e manobras são mais complexas para os meninos que para as meninas e às vezes o professor tem uma maior exigência com os meninos de como executar a dança. (NC 08/06/2017)
--	--

Outras singularidades dos processos educativos e das formas de organização da escola correspondem à configuração do tempo integral e das características dos estudantes inseridos. Fundamenta-se na identificação da vulnerabilidade ou do risco social dos estudantes em virtude dos conhecimentos das realidades e do monitoramento por parte dos professores e dos diretores e das dinâmicas familiares e sociais dos estudantes. Ressalta-se que a turma de tempo integral foi uma das primeiras turmas em que iniciei minha imersão do campo e consegui a particularidade de ser uma turma misturada de adolescentes da zona urbana e rural. Ainda, a maioria dos estudantes estavam em uma faixa etária entre os 11 e 14 anos.

Interlocutores. Diretor da escola e pesquisadora Situação: Primeiro dia de entrada no campo Local: Sala do diretor	A escola tem três jornadas uma jornada integral com meninos que têm um maior risco social, desde o sexto ano até o nono ano; essa turma é misturada com estudantes da zona rural e urbana e recebe aulas diversas de teatro, capoeira, acompanhamento de tarefas no horário de manhã. [...] perguntei como eles definem o risco social dos meninos da jornada integral? O diretor me responde que “a comunidade de Ipoema é pequena e dá para conhecer muito bem o contexto, a gente conhece bem a realidade e desde pequenos a gente já vai olhando, esse menino vai ter dificuldades pelo contexto ”. Sem um protocolo de como fazer eles se baseiam no cotidiano da comunidade, das famílias para olhar as necessidades dos meninos”. (NC 10/05/2017).
--	--

Assim, por meio das atividades desenvolvidas, tais como o teatro, capoeira, esporte e o acompanhamento de tarefas na modalidade do tempo integral, como extensão da jornada escolar, aqueles corpos precarizados historicamente junto às suas difíceis realidades às vezes ocultas no sistema educativo tradicional, foram visíveis. Neste sentido, a integralidade “significa oportunizar lhe hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade” (SANTOS, 2013).

Por meio da efetivação destas atividades e disciplinas diferentes das regulares, o tempo integral é uma ferramenta pedagógica com potencial de promover a reflexão-ação-reflexão e a criatividade das crianças e adolescentes sobre seus modos de vida, construídos pela tríade campo-escola – vulnerabilidade social, possibilitado fissuras na padronização do ensino.

Porém, pode reforçar leituras preconceituosas dessa vulnerabilidade e daqueles estudantes como crianças e adolescentes violentos, indisciplinados, com problemas de conduta e de aprendizagem (ARROYO G; DA SILVA, 2012).

Interlocutores: estudantes e a professora Situação: Ensaio peça de teatro Local: Sala de aula do tempo da turma do tempo integral	(...) O segundo grupo de estudantes tem um roteiro de uma peça de teatro criada por eles, chama-se Pobre versus Rico. Trata-se de uma história de dois amigos, um deles é rico e pediu para a mãe comprar um celular. A mãe com uma postura bem permissiva, compra o celular mais caro para seu filho. Um outro menino pobre, pede também para sua mãe um celular, (...) a mãe explica que não tem dinheiro para comprar o celular, o menino insiste e consegue levá-la até uma loja de celulares, a mãe faz um esforço combina um desconto e o parcelamento para pagar o celular. Quando a professora pergunta qual foi o objetivo da escolha desse tema, um menino do grupo respondeu “desigualdade” a professora pergunta por que eles escolheram esse tema? Eles respondem “é assim na vida”, a professora questiona se eles percebem que seja assim nos supermercados, no restaurante, nas lojas, eles responderam “ sim, quando a gente faz compras a gente sente diferença, iphone: pobre não dá”. Depois eles fazem outro exercício de escrever individualmente alguma coisa que lhes gerem medo ou ansiedade, depois eles jogam todos os papéis em uma sacola e cada menino escolhe um papel para ler. A professora pede aos meninos para dar um conselho para essa pessoa de acordo com os medos ou anseios escritos. Os medos relatados são angústia, ansiedade, perder a família, sair na noite sozinha, medo da morte, o futuro não ser muito bom, tenho amigos falsos, ficar sozinho o resto da vida. (NC 10/05/2017)
---	---

O tempo integral pode ser o tempo de transformação cultural. O que seria do tempo desses meninos com maior vulnerabilidade se eles não estivessem inseridos na escola em tempo integral? A maioria deles ficariam sozinhos em casa. Isso porque vários rapazes da turma são filhos de mães solteiras, que trabalham o dia todo; outros moram com os avós, e têm dificuldades de obter apoio em casa, no desenvolvimento das tarefas e na compreensão das aulas regulares. Outros estariam destinados às lavouras do campo e às tarefas do lar. Neste caso, portanto, o tempo integral com espaço e tempo coletivo, lúdico e humanizador com direito a uma melhor educação, de caráter mais democrático e solidário se estabelece como o ideal para aqueles cujos corpos da infância e da adolescência carregam vulnerabilidades socialmente históricas, que culminam na precarização de seu lugar no mundo.

Durante as aulas regulares foram captadas poucas experiências que abrangeram algum tema relacionado à sexualidade. Mas foi observado que mesmo na visão biológica e de risco dessas experiências, predomina um contexto sem trocas entre o professor e a turma de estudantes sobre o assunto.

Situação: Aula de geografia turma 10º ano Local: Sala de aula	A última aula de hoje é de geografia trata-se do planejamento urbano, regulação da população e fala um pouco da função dos métodos contraceptivos como um instrumento de saúde que regula a natalidade e têm impacto na pirâmide populacional, na expectativa de vida, os espaços para agricultura e o acesso à saúde e o aumento da expectativa de vida na população idosa. (Vejo no quadro da sala, uma frase escrita que fala “sempre vai haver uma forma de superar”) (NC 6/06/2017).
Situação: horário de lanche - conversa com professores Local: Sala de professores	Tomando um cafezinho e comendo umas quitandas que ofereceram, uma das professoras faz perguntas sobre meu projeto, e fala que esses meninos já nasceram “aprendidos” eles sabem mais que nós o que a gente ensina para eles (NC 6/06/2017).

Já fora da sala de aula, nos momentos de partilha com as turmas, foi identificado que a educação para a sexualidade acontece como uma ação isolada e desarticulada dos processos pedagógicos da escola. Além disso, foi apontada a resistência para se estabelecer diálogos sobre a temática.

Interlocutores: 3 estudantes - turma 9 ano e pesquisadora Situação: intervalo de aulas Local: sala de aula	Conversando sobre o projeto de sexualidade ficaram curiosas A moça de cabelo azul me perguntou sobre o tempo que eu ficaria aqui com o projeto, quando iria começar ...muita curiosidade Elas me perguntam sobre meu projeto, eu falei que é sobre sexualidade e elas acharam legal “ aqui ninguém gosta de falar disso, aqui teve o ano passado no 8º ano aulas bem superficiais, eles não aprofundam muito e não têm nada disso aqui ” (NC 6/06/2017)
---	--

6.2 Singularidades da Escola Nuestra Señora de la Salud Supatá- Cundinamarca

A estrutura física da escola, de aparência nova, muito bem cuidada, salas de aula amplas com uma tela de televisão em cada uma delas somada a zonas verdes amplas junto a um espaço chamado “La Granja” onde são desenvolvidos os projetos agroindustriais, não se encaixava no padrão das escolas rurais públicas que eu conhecia. A escola em questão tinha apenas dois anos de funcionamento neste novo prédio. Mas anteriormente a escola estava localizada ao lado da prefeitura e do comércio do município, em uma casa antiga com poucos espaços de lazer e sem zonas verdes.

A distância entre a localização da escola e a zona urbana do município não permite deslocamentos imprevistos por parte de professores e estudantes. Além disso existe uma portaria da instituição como um dispositivo de controle e de regulação de entrada e saída de pessoas externas e dos estudantes. Os pais dos filhos da zona rural devem sempre informar à coordenação se seu filho precisa sair ao longo da jornada escolar se deslocar para a área urbana.

Figura 29 - Mapa da zona urbana de Supatá-Cundinamarca.



Fonte: foto do google maps e adaptações da autora

A portaria, (figura 30), uma casinha reformada e adaptada pelo porteiro Pachito, era um lugar tão aconchegante que todos os professores e até os coordenadores sempre passavam no início, intervalos e final da jornada escolar para bater papo, tomar café ou comer algum lanche e torresmo às quartas feiras. A empatia do porteiro e o acolhimento maravilhoso de seu sorriso, acompanhado sempre de um bom café feito na hora ou um chá de ervas frescas cultivadas no jardim na entrada da escola, era para todas as pessoas que chegavam na escola todos os dias, sem importar sua procedência. Assim, foi nesse lugar em que vários encontros e conversas informais se deram, principalmente com os professores.

Com relação ao transporte escolar para os estudantes das zonas rurais, pertenciam à frota automobilística jipes e também carros de carga particulares aptos para as estradas de terra. Tais automóveis eram contratados pela prefeitura, pois tratava-se de um transporte mais rústico, típicos da região. Os estudantes usualmente iam na parte de trás da caminhonete, sozinhos. Os motoristas, oriundos da região, com décadas à serviço da escola, conheciam de perto as famílias dos estudantes.

Figura 30 - Casinha da portaria da escola Nuestra Señora de la Salud-Supatá



Fonte: Acervo da autora.

A Colômbia, considerada um país laico, de tradição religiosa católica, materializa a categoria do adolescente escolarizado por meio do uniforme até os dias atuais. Nesse sentido, o uniforme carrega historicamente a necessidade de controle sobre o corpo, além da disciplina e por outro lado reforça o *status* de menor de idade protegido pela sociedade, junto aos discursos higienistas do início do século XX, quando se instaurou como código social para homogeneizar os corpos e permitir por um lado, um maior controle da massa, como também individualmente.

O uniforme escolar faz os corpos das crianças e adolescentes corpos "distintos", corpos que podem ser identificados como parte de uma instituição e que, portanto, expressam um sistema de valores por meio de sua compostura (BAUTISTA, 2016). Além disso, determina e hierarquiza entre a educação pública e privada, uma hierarquização que socialmente tem olhado para nossos corpos escolarizados no público, com menor qualidade do ensino dentro do sistema educacional colombiano.

O uniforme da escola pública é o mesmo para todos, rurais, urbanos, regiões quentes ou frias. Nestas só se acrescenta um casaco azul escuro padronizado. A estética do corpo conserva tradições do que significa ser mulher no campo, cabelos longos, escasso e sem maquiagem, com brincos discretos. Os rapazes apresentam alguns cortes de cabelo mais ousados evocando algumas figuras do futebol atuais, mas sempre de cabelos bem curtos.

Observei que a escola participava ativamente das práticas religiosas da comunidade durante a Semana Santa e isso significava para os adolescentes da zona rural uma oportunidade de aproximação da zona urbana. O uniforme nesta época modificava-se para atender o

significado de sobriedade e solenidade da igreja. Assim, para participar deste tipo de celebrações religiosas, os estudantes trocavam algumas peças de seu uniforme quando assistiam à missa e para a colocação das cinzas. Homens e mulheres deveriam trocar a camisa de manga curta do uniforme por uma camisa manga longa e não usavam casaco, vestiam gravata azul escura ou preta e ficavam de olho na limpeza dos sapatos na hora de entrar na igreja.

Figura 31 - Turma de estudantes saindo da igreja e no horário de lanche



Fonte: Acervo da autora

Embora esses corpos cobertos, padronizados e discretos fossem corpos que manifestam e comunicam a sexualidade de diversas formas, observei que os estudantes configuravam seus espaços para se encontrar com seus namorados ou “ficantes” nos arredores da quadra de futebol e da biblioteca, onde eram os espaços mais comuns para se encontrar casais de adolescentes, conversando, beijando e manifestando seu carinho um para com o outro.

Interlocutores: Situação: assistindo jogo de futebol no horário de lanche Local: quadra de futebol	Un grupo de chicas que están sentadas a mi lado están realizando una especie de cartelera o afiche, dice el nombre de un chico y la frase “me gustas muchísimo” mientras que ellas lo decoran, una de las chicas va y regresa varias veces de hablar con un grupo de chicos que están al otro lado de la cancha de futbol y lleva aquella pequeña cartelera que hicieron entre todas. Después de algunos minutos uno de los chicos se acerca al grupo de chicas y se sienta al lado de una de ellas y empiezan a conversar, Las otras amigas dejan sola a la pareja. La chica le dice que le gusta mucho. Al final del cortejo el muchacho un poco serio le dice que si quiere ser la novia y ella dice que sí. (NC 15/02/2018) Um grupo de garotas que estão sentadas ao meu lado está fazendo uma espécie de poster ou cartaz, diz o nome de um garoto e a frase "eu gosto muito de você" enquanto decoram, uma das moças vai e volta várias vezes para conversar com um grupo de rapazes que estão do outro lado do campo de futebol e entrega aquele pequeno cartaz. Depois de alguns minutos, um dos rapazes se aproxima do grupo de meninas e se senta ao lado de uma delas e começam a conversar, as outras amigas deixam o casal sozinho. A garota
--	--

	diz a ele que gosta muito dele. No final da conversa o menino, um pouco sério, pergunta que se ela quer ser a namorada e ela responde que sim. (Tradução nossa)
--	---

Identifiquei que, dentro desse contexto tradicional e conservador, as mulheres têm um rol mais ativo e a amizade traz um significado de parceria, na construção das relações com os rapazes. E percebe-se que não há um preconceito forte com o fato de que uma menina tenha a iniciativa de expressar seus sentimentos e de agir.

O uso da tecnologia é um dispositivo relevante nas formas como estes corpos tecem suas relações sociais, se comunicam e se informam na atualidade. O acesso à tecnologia é regulado pela disponibilidade dos recursos tecnológicos na estrutura física e pelas normas institucionais. As únicas partes do prédio que disponibilizam sinal de internet são a biblioteca e a sala de informática, porém a biblioteca funciona três dias na semana (segundas, quartas e sextas) no horário de 8h até as 12h. Isto porque a bibliotecária é responsável pelo funcionamento da biblioteca do município às terças e quintas. Era comum observar também, nos intervalos de aula, as turmas de adolescentes nos horários dos lanches das turmas de adolescentes, perto desses dois locais, para captar o sinal da internet.

Figura 32 - Adolescentes em intervalo do projeto agroindustrial



Fonte: Acervo da autora.

A escola norteia seus processos educativos pelo Projeto Educativo Institucional (PEI) denominado “**Gerando Expectativas Agropecuarias e Agroindustriais**” do ano 2016, e define claramente os objetivos de ensino dos estudantes focados na solução de problemas relacionados com o ambiente, a inserção da vida laboral na produção agrícola e para o empreendedorismo agroindustrial.

Direcionar a instituição levando em conta os aspectos: diretivo, acadêmico, administrativo, pedagógico e comunitário, com inovação, flexibilidade, pertinência e pertinência; levando em consideração os avanços tecnológicos, a proteção do ambiente, especialmente no uso racional da água e no manejo adequado dos resíduos sólidos, e a modalidade técnica oferecida²⁷ (INSTITUCIÓN TÉCNICA EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA SALUD SUPATÁ -PEI, 2016. (Tradução nossa).

Neste sentido, destacam-se os projetos transversais inseridos no projeto pedagógico da escola: Projeto “escola eco sustentável”, Projeto de cidadania e democracia, Projeto agroindustriais e o Projeto de educação sexual. Os dois primeiros estão ligados com disciplinas regulares como ciências sociais, ciências naturais, entre outras. Ressalta-se a forte vinculação dos processos educativos, o investimento e a organização em torno do desenvolvimento do projeto agroindustrial dos estudantes a partir do nono ano do ensino médio com o SENA. Os profissionais e técnicos na área agroindustrial do SENA da cidade de Bogotá, viajam para fazer o acompanhamento e orientações aos estudantes, participando de todas as fases de seus projetos. Além disso, houve dias destinados aos estudantes para dedicarem toda sua jornada escolar participando de projetos agroindustriais e em várias disciplinas, nas quais os professores articulavam suas aulas e o conteúdo para nutrir as ementas do projeto. É válido ressaltar que as ideias relacionadas ao projeto agroindustrial eram iniciativas criadas pelos estudantes, baseadas nos recursos, necessidades e características geográficas, climáticas da região.

Figura 33 - Turma de 10 ano de ensino médio trabalhando no projeto agroindustrial



Fonte: Acervo da autora.

²⁷ Fragmento extraído do documento Projeto educativo institucional

No desenvolvimento dos projetos, mulheres e homens participavam igualmente nas lavouras onde capinavam, semeavam e faziam aportes sobre como seria a melhor maneira de fazer as tarefas. Além disso, observei que as turmas estavam muito engajadas e alegres com seus projetos. Com relação ao projeto de educação sexual ainda não havia sido efetivado, além de não haver um planejamento e direcionamento sobre como seria desenvolvido pelos professores responsáveis. Porém, alguns professores me relataram experiências de outras instituições que haviam implementado projetos sobre a sexualidade, ancorados nas diretrizes nacionais do ministério de educação.

Interlocutores: Professor de matemáticas e pesquisadora Situação: Horário de lanche Local: Casinha da portaria da escola	[...] El profesor me relata una experiencia de un proyecto de educación sexual, desarrollado en otro municipio. Este proyecto consistió en que parejas de adolescentes se hicieron cargo de cuidar un bebe robot el cual simulaba todas las necesidades que tenía un bebé humano. Los estudiantes debían cuidarlo como a un hijo por un periodo de tiempo. El objetivo de este proyecto era prevenir el embarazo en adolescente, pero tuvo un efecto contrario según cuenta el profesor. Lo significativo de este proyecto dice él, fue que los adolescentes que decidieron ser padres a temprana edad lo hicieron con más conciencia de lo que implicaba tener un hijo. (NC 8/02/2018) O professor relata uma experiência de um projeto educativo sobre sexualidade em outro município da Colômbia. No projeto, casais de estudantes eram responsáveis por cuidar de um bebê robô que simulava todas as necessidades de um bebê de verdade como se fosse um filho deles. O objetivo deste projeto foi prevenir a gravidez na adolescência, mas o professor descreve que a experiência com o robô teve o efeito contrário, ainda ressalta que o mais significativo sobre este projeto foi que, os adolescentes que decidiram se
--	---

Além disso, reconheceram-se como as experiências pessoais em outras fases da vida do docente, além de destacar influências na perspectiva do que se refere à educação para a sexualidade mostrando as dificuldades para abordar as questões relacionadas ao tema.

Interlocutores: Professora da equipe do projeto de educação sexual da escola e pesquisadora Situação: Intervalo de aula Local: Grama quadra de futebol	Los adolescentes dicen que los padres les dicen que se tienen que cuidar, pero nunca les dicen cómo deben hacerlo, la Profesora se ríe y habla “<i>Dios mío yo tengo un hijo hombre y yo nunca hable de sexualidad con él y él me dice, a mí mami usted nunca hablo conmigo sobre eso</i>”. (NC 4/02/2018) Falei para a professora que os adolescentes falam que seus pais dizem que eles têm que se cuidar, mas nunca falam como têm que fazer isso, A professora ri e diz “<i>meu Deus eu tenho um filho homem e nunca falei com ele sobre sexualidade, até ele me diz mãe você nunca falou comigo sobre isso (Tradução nossa)</i>”.
--	--

Interlocutores: Professor e Pesquisadora Situação: intervalo de aula tomando café Local: casinha da portaria	El me comenta sobre la experiencia con su propio hijo, del tema de la tecnología frente a la sexualidad, “por celular llegan cosas absurdas que distorsionan lo que es el sexo y la sexualidad, que esos aparatos maquillan e distorsionan las cosas”. (NC 12/02/2018) Relato do professor de matemática sobre a experiência com seu próprio filho em relação à sexualidade. “Pelo celular chegam coisas absurdas do que é o sexo e a sexualidade, esses aparelhos fazem maquiagem distorcem as coisas” (Tradução nossa)
--	--

Um outro elemento tem a ver com as visões de preocupação de manutenção da população do campo, em que se enfoca o desafio da diminuição da população rural na dinâmica reprodutiva dos adolescentes:

Interlocutores: Professor e Pesquisadora Situação: Horário de lanche Local: Casinha portaria da escola	Estábamos hablando sobre mi proyecto y el profesor me dice que “no les vaya hablar que no se embaracen pues no hay casi niños para matricularse en el colegio., que después no quieren tener hijos”, llegue a pensar que estaba molestando (NC 8/02/2018) Estávamos falando sobre meu projeto com o professor e ele diz para eu não falar que não podem engravidar, pois não tem quase crianças para matricular no ensino fundamental, “depois eles não vão querer ter filhos”, achei que o professor estava brincando. (Tradução nossa)
--	--

No entanto, o número de nascimentos no município tem diminuído nos últimos 10 anos, sendo similar a todo o departamento de Cundinamarca (DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADISTICA -DANE, 2018). O decréscimo da população infantil e adolescente relaciona-se com os fenômenos migratórios internos das últimas décadas em que as escassas oportunidades de trabalho nas regiões rurais forçam os pais jovens a criar seus filhos fora de sua terra. Além disso, algumas famílias com maior capacidade de renda enviam seus filhos para a capital assim que terminam o ensino médio, com a ilusão de que tenham um futuro melhor.

As experiências de educação para a sexualidade desenvolvidas, eram iniciativas esporádicas de agentes externos da escola, como o hospital municipal ou posto de saúde, e tanto estudantes como docentes manifestaram a ausência de espaços geradores para a educação sexual, como se evidencia nas seguintes notas do diário de campo.

Interlocutores: Professor, turma de 10 ano Situação: Intervalo de aula	Entro en el salón de clase e veo que el grupo de estudiantes está bajo la supervisión del profesor de educación física, pero no están haciendo alguna actividad académica, estaban como matando tiempo, hable con él por cierto bastante joven y le comento sobre mi intención de hablar con la clase sobre sus experiencias de educación sexual y la sexualidad. El profesor muy tranquilo me dice aquí la verdad sobre el tema no, de pronto algún profesor que les haya hablado sobre el tema, porque el año pasado se iba hacer un proyecto sobre sexualidad, pero al fin no se aplicó. Entonces no creo que le hayan dicho algo sobre eso. El profesor incluso les pregunta si les han dado algo sobre el tema, y los estudiantes que están
--	---

Local: sala de aula	cerca de él, le responden con un NO rotundo. Una de las estudiantes y el profesor recuerda que el año pasado solo vino una vez la psicóloga o algo así y ya. Les indago un poco si en alguna materia tienen incluido algo sobre el tema a lo que varios de ellos me responden que “no”. (NC 14/02/2018) Entrei na sala de aula e vejo que a turma está sob a supervisão do professor de educação física, mas não estão fazendo alguma atividade acadêmica, parecia que estavam matando aula, conversei com o professor de educação física bastante novo e falo sobre a minha intenção de conversar um pouco com a turma sobre suas experiências de educação sexual e sexualidade. O professor muito calmo me conta que “a verdade aqui sobre o assunto não tem, de repente algum professor que falou com eles sobre o assunto, porque no ano passado um projeto sobre sexualidade seria feito, mas no final não foi implementado”, então acho que eles não tenham falado nada sobre isso. O professor até pergunta para a turma eles receberam algo sobre o assunto, e os alunos que estão próximos a ele respondem com um NÃO. Um dos alunos e o professor lembraram que o ano passado só uma psicóloga veio ou algo assim e já. Perguntei se em alguma disciplina incluíam algum tópico ao qual vários deles responderam que NÃO (tradução nossa)
----------------------------	--

As ações pontuais de educação para a sexualidade desenvolvidas, eram iniciativas externas que replicavam as formas tradicionais e passivas de ensino das disciplinas regulares. Aliás, os professores justificavam este tipo de pedagogias bancárias recontextualizando e deslocando as suas percepções e atitudes em torno da sexualidade como se fossem próprias dos adolescentes, isto ficou evidente nas narrações captadas a seguir.

Interlocutores: Professor, turma de 10 ano Situação: Intervalo de aula Local: sala de aula	la “charla” da psicóloga del año pasado según cuentan los estudiantes fueron una exposición con diapositivas sobre el tema (NC 14/02/2018) a "palestra" da psicóloga no ano passado de acordo com a fala dos estudantes foi uma exposição com slides sobre o tema.
Interlocutores: Professora da equipe do projeto de sexualidade e pesquisadora Situação: Intervalo de aula-conversa sobre como desenvolver um projeto de educação sexual na escola Local: quadra de futebol	La profesora me pregunta qué tipo de actividades podría desarrollar en su proyecto de educación sexual si hacer talleres, charlitas...yo le respondo que piense en hacer debates, conversas, que ellos participen, “ella dice que aquí, los grupos son muy tímidos y nunca se ha hecho de esa manera”. (NC 4/02/2018) A professora me pergunta que tipo de atividades eu poderia desenvolver em seu projeto de educação sexual se eu faria workshops, conversa fiada, falei para pensar em fazer debates, conversar, deixar eles participarem e ela diz que “aqui os grupos são muito tímidos e nunca foi feito dessa maneira.” (Tradução nossa).

É importante dizer que a escola está configurada em uma jornada única integral, que funcionando regularmente é das 7h às 15h. Porém, uma particularidade foi apresentada durante a coleta de dados, que ocorreu no período de fevereiro e março de 2018. Assim, o tempo definido como integral das 12h até as 15h não estava sendo implementado pela falta de recursos financeiros e departamentais, que garantiriam o funcionamento do restaurante escolar para

prover o almoço dos estudantes, sendo assim, a jornada escolar terminava às 12h30min. A partir do mês de abril o restaurante escolar entrou em funcionamento e o tempo integral se efetivou, embora eu tenha percebido que não havia um plano sobre as atividades a serem desenvolvidas nesse tempo integral, em que várias das turmas ficavam aguardando na sala até chegar o horário do final da jornada, enquanto outras turmas dedicavam o tempo para trabalhar nos projetos agrícolas.

Durante a jornada escolar observei atentamente as interações e como transitavam os corpos de professores, administradores e adolescentes. Identifiquei que havia uma relação mais distante entre os diretores e estudantes, que se limitavam a assuntos específicos tratados em seu despacho. No que se refere a minha interação com o diretor, a mesma só aconteceu no momento em que apresentei o projeto de pesquisa. A comunidade escolar sabia da presença do reitor no prédio pela caminhonete antiga de cor bege em frente à sua sala de despacho. As interações da coordenação com os estudantes em espaços fora da sala de aula eram focadas no cumprimento das normas escolares, chamadas de atenção e manutenção do controle. Com relação aos docentes e discentes, havia vários matizes, fora da sala de aula e eram muito esporádicas as trocas, conversas de estudantes com os docentes. Porém, no interior da aula, alguns professores tinham uma relação mais próxima com as turmas e estabeleciam conversas sobre aspectos mais pessoais, íntimos ou dúvidas; contudo, os estudantes não sentiam confiança para se expressar.

Interlocutores: Professor, turma de 10 ano Situação: Intervalo de aula Local: sala de aula	Nuestra conversación pasa por la percepción de confianza que tienen con los profesores del colegio al hablar del tema, incluso el mismo profe de educación física les pregunta, la mayoría dice que no, no hay una disposición por parte de los profesores para esto. (NC 14/02/2018) Nossa conversa passa pela percepção de confiança que eles têm com os professores da escola, quando falam sobre o assunto, até mesmo o professor de EF pergunta a eles a maioria diz não, não há disposição por parte dos professores para isso (Tradução nossa).
--	--

Em várias conversas informais com os professores foram desveladas situações limites e uma percepção determinista em torno do projeto de vida dos adolescentes. O projeto de vida de um ser humano tem a ver com suas escolhas, com as relações que são construídas, com o ideal de vida, com aquilo que, para o sujeito, poderia ser felicidade ou sucesso. É na construção da sexualidade que o adolescente desenvolve sua autoestima, junto com sua identidade para configurar as relações sociais e emocionais. Isso terá influência direta no que se refere às escolhas dele quanto à esperança e busca de oportunidades. Para o adolescente constitui-se uma maneira de vislumbrar suas oportunidades para fazer dos sonhos uma realidade,

“promovendo a reflexão do adolescente a respeito de si mesmo e do mundo e como ele se vê nesse mundo”(GOMES *et al.*, 2013). Contudo, as percepções sobre o futuro do adolescente perpassam por um senso coletivo de incerteza e adversidade. Em várias situações foi desvelada como a perspectiva de vida, do futuro, envolve o corpo, sua função reprodutiva e as desigualdades na qualidade da educação.

Interlocutores: Secretaria da escola e Pesquisadora Situação: tomando café e conversando sobre o tema do projeto Local: sala administrativa	[...]ela fica curiosa sobre meu trabalho e achou legal abordar o tema da sexualidade, e me relatou sobre o caso de uma menina que ficou grávida e teve que se afastar da escola por que estava próxima para dar à luz “ é uma pena ela é muito boa estudante ”. (NC 11/05/2017)
Interlocutores: Professor de Educação física e pesquisadora Situação: Indo para aula na quadra de Ipoema Local: rua	“Depois do ensino médio acabou, muitos deles não se encontram de novo e começam a trabalhar em fazendas ou arrumam alguma coisa lá na roça” (NC 7/06/2017).
Interlocutores: diretor e pesquisadora Situação: Conversa para conhecer a dinâmica da escola Local: sala da área administrativa	No meio da conversa perguntei: o que há depois do ensino médio? “Aqui em Ipoema acabou. Aqui é o último espaço que disponibiliza o estado” (NC 10/05/2017)
Interlocutores: Psicopedagoga e Turma de primeiro ano de ensino médio Situação: Aula de português e divulgação de atividade Local: sala do primeiro ano ensino meio.	Nesse momento entra na sala a psicopedagoga para dar informações sobre uma feira ou mostra de profissões da UFMG, a escola arca com as despesas de transporte e de um lanche. Várias estudantes estão tão emocionadas que até pulam na sala e uma delas diz, “ não acredito que vou para a UFMG na faculdade onde eu quero entrar”. Entretanto, tem outros alunos que ficam calados, nem olham as opções que existem e nem, tampouco preenchem a ficha de inscrição. (NC 7/06/2017)
Interlocutores: Adolescente e Pesquisadora Situação: Voltando da aula de educação física. Local: rua	Eu falei que poderia olhar outros caminhos, conseguir uma bolsa para a faculdade estudar para passar no ENEM, mas ela me respondeu “aah mas é muito difícil passar no ENEM” . (NC 8/ 06/2017)
Interlocutores: grupo de três moças de ensino médio e pesquisadora Situação: Voltando da aula de educação física. Local: rua papelaria	As meninas relatam que conseguir o ENEM seria um sonho, uma coisa de não acreditar, seria um acontecimento muito importante em suas vidas se alguma delas conseguisse passar. (NC 31/05/2017)

O adolescente camponês está inserido em uma dinâmica que confronta sonhos e realidades na tentativa de manter a esperança. Contudo, a dinâmica do cotidiano, da situação econômica e a desigualdade social reforçam uma perspectiva determinista do futuro,

vislumbrado como sombrio, vazio ou incerto. Isto tem a ver como os adolescentes valorizam seu território como uma possibilidade de vida. A construção social de territorialidade de acordo com Fals Borda (2000) abrange, além do território geográfico, as dinâmicas populacionais, econômicas e culturais para concretar sonhos e qualidade de vida (RAMÍREZ, 2006). As barreiras em torno à padronização da educação, somadas à insuficiência da qualidade e dos recursos para educação rural, determinam a escola como o início e o fim do adolescente rural.

A escola é, sim, um espaço que oportuniza aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, porém como instituição do estado provedora de letras e números não possibilitará uma transformação social. Quando um docente diz que a escola é o último espaço, cabe a pergunta qual tem sido o papel de transformador dela, se fora de suas paredes não há nada mais? Cabe refletir sobre a ausência da intersetorialidade, sobre a responsabilidade da sociedade, do estado em expandir o potencial da educação.

Os achados na imersão no campo, revelaram singularidades de cada lugar relacionadas ao contexto geográfico, disponibilidade e organização de recursos na educação, configuração dos processos e projetos educacionais na construção da sexualidade. Aliás, foram identificadas construções sociais similares ao que se refere às visões conservadoras e tradicionais sobre a sexualidade. Isso inclui a ausência de processos pedagógicos da sexualidade e uma falta de articulação entre a área da saúde e educação para efetivar os processos educativos com caráter emancipador. As singularidades expressadas dentro dos contextos das escolas de Ipoema e Supatá afirmam a necessidade de identificar e acolher as vulnerabilidades, compreendendo-as como um reflexo histórico social do sujeito. Segundo PORTO (2007) as vulnerabilidades fazem a conexão entre as dinâmicas globais da sociedade e os espaços mais localizados nos quais os riscos se realizam ao atingirem territórios e populações particulares. [...] essas vulnerabilidades reproduzem relações sociais que geram e mantêm desigualdades”(PORTO, M. F., 2007).

Nesse sentido, compreender as vulnerabilidades sociais é imprescindível para construir espaços diferenciados e ações educativas que acolham as crianças e adolescentes submetidos a modos de vida precarizados desde a lógica socioeconômica com a escassez de recursos disponibilizados no território escolar rural até no contexto familiar camponês. Aliás, as vulnerabilidades vão além dos determinantes socioeconômicos e geográficos, dado que os adolescentes rurais destes contextos são vulneráveis.

Essa vulnerabilidade acontece muitas vezes pelo não reconhecimento de seu corpo para além da dimensão biológica, o que restringe a um olhar punitivo que oprime. E esses corpos,

além disso, são vulneráveis nas relações sociais tecidas e isso faz com que se reforce o hábito do silêncio e do julgamento em torno da sexualidade. De acordo com o conceito de Bordeu, hábitos são um reflexo das disposições adquiridas mediadas pela interação social (PORTO; FERREIRA; FINAMORE, 2014), e pela não efetivação da educação para a sexualidade como um direito.

Olhar para as particularidades corrobora a importância de se ter uma visão flexível na construção dos processos pedagógicos sendo coerente aos diferentes modos de vida, dado que uma educação não vinculada à realidade e só centrada na palavra de fato e seria uma visão muito ingênua do papel transformador da educação, e não da consciência crítica da realidade e da palavra (FREIRE, 1967). Um olhar flexível não significa que será menos rigoroso, muito pelo contrário, a minha exigência como educador será mais consciente e requer esforço, investigação para identificar e compreender, criar processos e ações educativas humanizadoras que levem à politização e à democratização dos adolescentes.

Assim, as compreensões das dinâmicas escolares nos dois contextos reforçam o modelo tradicional dentro de um enfoque ainda funcionalista, que direciona até hoje as formas de organização e de reprodução de uma sociedade nos contextos rurais para responder às lógicas capitalistas. Nessa lógica, apresenta-se o não lugar da educação para a sexualidade legitimado pelos significados e experiências subjetivas da comunidade escolar em torno da sexualidade. A ausência de uma articulação entre a saúde e educação, além da censura e do descrédito das crianças e dos adolescentes como sujeitos com uma sexualidade dinâmica e ativa, distancia o sujeito de uma prática transformadora; alimentado a manutenção dos mesmos problemas, dos mesmos desafios no que se refere à educação para a sexualidade.

As vivências no campo reafirmaram que as crianças e adolescentes não são folhas em branco em que se imprime e escreve algo novo, e sim o oposto, trazem história e constroem reflexões de suas experiências. Minha responsabilidade como educadora é ler atentamente aquela história, acolher suas vulnerabilidades e dialogar sobre aquilo, pois as vulnerabilidades desde uma visão sociopolítica e ecológica, refletindo como as relações de poder sustentam as desigualdades sociais dentro de um território, tem um potencial de transformação e emancipação (PORTO, DE S. M. F.; FERREIRA; FINAMORE, 2014).

Nesse sentido, a escola constitui-se como potencial contexto produtor de transformação recíproca do docente e discente e possibilita o lugar da educação para a sexualidade e sua transversalidade. Aliás, no campo específico da educação para a sexualidade, uma verdadeira sinergia entre a educação e a promoção da saúde é um fazer imprescindível para assumi-la. Compreende-se que a educação para a sexualidade no campo dos direitos sexuais e reprodutivos

compromete minha prática educativa visando que esse direito seja respeitado e efetivado nos diferentes contextos, “na ampliação do conhecimento e saberes de maneira recíproca e na emancipação e dos interesses dos grupos sociais neste caso dos adolescentes camponeses” (SOUZA; TYRRELL, 2007 p.48 grifo nosso).

7. O SILENCIAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL SIMBÓLICA DA SEXUALIDADE DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO RURAL

O silêncio é definido desde suas múltiplas funcionalidades nas relações sociais e na comunicação, e na linguagem dos indivíduos existem silêncios reflexivos que antecedem a palavra, silêncios como formas de resistências, silêncio como forma de escutar a palavra. Porém, quando o silêncio passa do substantivo ao verbo como uma prática, uma ação sobre o outro exercida pelas relações de dominação, trata-se do silenciamento como prática social hegemônica, sustentada na análise do texto e do discurso da sexualidade e dos processos educativos em torno dos adolescentes camponeses.

Assim, se faz relevante compreender os elementos que reiteram o silêncio como norma simbólica no discurso da sexualidade e o silenciamento como uma prática social, projetando permanentemente as estruturas das relações sociais instauradas e ordens do discurso em torno a sexualidade no contexto da escola rural.

Uma primeira dimensão analisada corresponde à esporadicidade das ações informativas que limitam e determinam seu conteúdo na proteção e o risco referente ao fazer do corpo como é mostrado nos excertos F1 e F2:

F1

R1: experiencia sexual como tal acá, no

M2: el año pasado hicimos una reunión abajo que vinieron la policía y todo

R4: se puede decir que sí, pero osea eso dicen que se proteja y ya nada más

M1: y el VIH

R2: osea no no, vienen una vez al año como que no le insisten a uno a planificar, no insisten a enseñarle eso uno, como que llegan hacen lo que tienen que hacer y se van²⁸ [...]. (Primeiro Círculo de cultura – Colômbia)

F2

M: ah senti normal, foi o ano passado, o no outro não sei (+) até uma psicóloga foi e falou sobre sexualidade mas para mim foi normal.

P: e você lembra de algum tema específico, por exemplo, como foi abordado o tema?

M: não

A descontinuidade das ações educativas, distantes de ser um processo pedagógico democrático, representam paradoxalmente a continuidade da precariedade histórica e social da educação rural: **(osea [...] vienen una vez al año...)] llegan hacen lo que tienen que hacer y**

²⁸ Todos os fragmentos amostrados no idioma original Espanhol, estão disponíveis em Português no apartado Apêndice -C- páginas 202-208

se van, foi o ano passado, o no outro, não sei) representa desigualdades em termos educativos e sociais. Aliás, o corpo do adolescente camponês, esquecido como corpo político e multidimensional pela reiteração e sobreposição da dimensão biológica, constitui para os adolescentes a principal necessidade, no que se refere à educação para a sexualidade efetiva, sendo prioridade para eles preencher lacunas de conhecimento sobre o fazer do corpo e a proteção dele, conforme ficou demonstrando nos excertos F3 e F4

F3:

M: [...] sólo nos dicen como que cuídense no tengan relaciones sexuales en tan poca edad, pero no nos, no nos (+), ósea no nos dicen más de lo normal como que no se profundiza.

F4

M1: ah eu ia querer falar muito sobre mudança de corpo, sobre...

M4: mudança do corpo!! Vai se mudar do corpo... ((risos))

P: deixa que a coordenadora Talita está falando

M: ((risos, acharam engraçado)), respeita

M1: falar muito sobre sex também...

R1: o que sexo?

M1: sexo cara ...sobre como conscientemente fazer

M2: Sexo consciente?

M: é:

R2: informação de riscos

M1: o que pode contrair

M2: remédio

R:2 remédios (+) é::

M3: você pode ficar grávida

M1: depois que cê faz lá sem preservativo por exemplo, você que deve tomar

R3: as doenças...

M1: as pre...precauções (Primeiro círculo de cultura-Brasil)

Nestes excertos é evidenciada uma interdiscursividade entre o discurso biológico, biomédico e de risco (**sólo nos dicen como que cuídense no tengan relaciones sexuales, falar muito sobre falar muito sobre mudança de corpo, remédio, as doenças, o que pode contrair, sexo cara, sobre como conscientemente fazer**). O modelo biomédico que incorporou fortemente uma perspectiva curativa, corretiva e disciplinaria sobre as múltiplas consequências derivadas de práticas sexuais com o corpo a partir da décadas dos 80 e 90 (THEUMER; MUÑOZ, 2011), mantém-se naturalizado dentro do significado e da concepção da educação para a sexualidade. Aliás, há uma nominalização do processo educativo sobre a sexualidade como proteção e cuidado das relações sexuais.

Os modelos biomédico e biológico vigentes caracterizam-se nestes contextos pela carência e precariedade na abordagem e nas informações oferecidas aos adolescentes camponeses, transformando-se em uma necessidade sentida pela população (**no nos dicen más**

de lo normal como que no se profundiza). Isto é corroborado em várias pesquisas que abordam a população rural (ZANATTA *et al.*, 2016).

Neste sentido, as lacunas e desafios que apresentam estes modelos biológico e biomédico em termos de efetividade nas comunidades rurais relacionam-se com as experiências de pais de família e professores e a falta de subsídios, tanto de informações técnico-científicas como de estratégias pedagógicas democráticas para abordar o corpo sexual na infância e adolescência, Além do despreparo e da insegurança, carregamos e reproduzimos tabus como herança repressiva de nossa sociedade (FIGUEIRO DAMICO, 2009, p 142). Essas características de como acontece a educação para a sexualidade na escola rural, esporádica e precária, centrada no modelo biomédico e biológico, convoca o silêncio do corpo permanentemente.

O adolescente camponês, no processo de construção de identidade e de reconhecimento de seu corpo e sua sexualidade, ainda dentro do modelo biomédico e biológico e sexista, utiliza a tecnologia como forma de contestação ante essa precariedade e ausência de uma educação para a sexualidade. Desta forma, a tecnologia como parte dos modos de vida do adolescente camponês na atualidade traz um senso de conforto e abertura a temas relacionados com o corpo e o sexo. Contudo, carrega lógicas da globalização e do capitalismo que precisam ser problematizadas.

A tecnologia (internet, redes sociais e TV) como dispositivo social, interfere no sistema cultural, na construção de relações sociais e aquisições de saberes sobre a sexualidade dos adolescentes camponeses, operacionaliza modos e estratégias que convocam o silenciamento e o silêncio como norma simbólica do corpo e da educação na sexualidade. Na análise dos dados, identificou-se o modo de dissimulação, através da estratégia de eufemização, que ao nível do texto fica demonstrado nos excertos F5, como uma cadeia de presunções valorativas positivas da tecnologia.

F5

P: Vocês acham que esses desenhos têm a ver com a realidade de vocês, com sua cotidianidade?

M2: **eu acho que principalmente** essas que têm internet, ligado nesse meio

M1: Têm vez que tipo assim (+) a gente fica tão distante

M3: Em um dia, assim por exemplo, que a gente não conversa nada e quando chega em casa e fica conversando pelo WhatsApp fica horas conversando

M1: é. **eu falo assim**, rede social encoraja muito as pessoas, **você não consegue às vezes conversar com a pessoa pessoalmente, não consegue falar muitas coisas para ela, mas por uma rede social te encoraja de todas maneiras**

P: E por que a gente consegue ter essa coragem pelas redes?

R2: Tipo por que não tá vendo

M3: Tipo não tá perto da pessoa

M4: Não tá vendo o que está pensando

R2: pensando?

M2: **Como se tivesse no meu mais íntimo, consigo falar por exemplo para mim mesma.**

T: ((Vozes sobrepostas))

M2: **Eu posso falar com a pessoa pela internet sim**, aí se a pessoa a pessoas me dá um esculacho, me dê um fora, **qualquer coisa eu apago a conversa e ninguém fica sabendo por exemplo, que ela mora distante.** (Terceiro Círculo de Cultura– Turma Brasil)

Essas valorizações positivas atribuídas ao entorno virtual encontram-se no texto como avaliações particulares do desejável para estabelecer uma relação com seus pares (**eu falo assim, rede social encoraja muito as pessoas, como se tivesse no meu mais íntimo, eu posso falar com a pessoa pela internet sim [...]qualquer coisa eu apago a conversa**) relacionadas em uma aparente autonomia, confidencialidade e confiança, e representam um ocultamento do corpo e da identidade. De acordo com LE BRETON (2007), o espaço virtual como modo de linguagem, de culturas e práticas possibilita a eliminação do peso do corpo, a desaprovação e possíveis estigmas sobre ele. O corpo existe na medida em que se estabelece uma interface da comunicação com aquela outra identidade corpórea que não necessariamente corresponde à realidade (LE BRETON, 2007).

Os achados afirmam que os contextos virtuais se legitimam como um espaço protetor de identidades em construção, provêm de senso de segurança e o instinto de preservação para os adolescentes: **(tipo por que não tá vendo, tipo não tá perto da pessoa, não tá vendo o que está pensando)**. Porém, é preciso questionar o que está por trás dessas construções que sobre valorizam a tecnologia e essas ingênuas possibilidades que oferecem o ciberespaço? Seria a manutenção da lógica do ocultamento dos corpos e da sexualidade, dos preconceitos, em detrimento de um verdadeiro reconhecimento de seus corpos camponeses e suas marcas históricas. Além de um ocultamento do corpo, a internet e a mídia funcionam como veículo provedor eficiente de informação e seduz com sua generalização e velocidade de circulação da informação daquilo que está fora do alcance deles sendo evidenciado no excerto F6.

F6

M2: Às vezes (+) **eu também acho** tipo a internet (+) sei lá uma amplitude total tanto de pesquisa, **você encontra basicamente qualquer coisa** então você **pensa que é meio que um instrutor seu tempo tudo**, então sempre você vai ter alguma coisa se você não encontra nada, se cê não encontra a pergunta eu pergunto para Raissa se não fala alguma coisa, **a internet sempre vai ter alguma coisa sempre vai ser minha opção.**

M3: **E todo é bem mais rápido talvez, parece que mesmo não sendo um tratamento particular no início que a gente estava falando, parece que tipo tá ajudando de alguma forma** porque a gente se sente como (+) sei lá. (Turma Brasil – terceiro Círculo de Cultura)

Neste sentido é sinalizado o modo de dissimulação por meio da estratégia de eufemização em que os adolescentes concentram sua perspectiva positiva na abrangência e amplitude oferecida pela internet e a mídia (**você encontra basicamente qualquer coisa, a internet sempre vai ter alguma coisa sempre**). Além disso, observou-se uma compensação positiva ante um possível argumento negativo da generalização da informação na internet (**parece que mesmo não sendo um tratamento particular [...], parece que tipo tá ajudando de alguma forma**). Na análise textual dos excertos dos adolescentes aparecem formas de avaliação, como apreciações individuais (**eu também acho, vai ser minha opção, a mim me parece**).

Os achados mostram que esse desdobramento “ilimitado” de informações da internet sobre a sexualidade dilui e apaga as especificidades e as necessidades de educação para a sexualidade de acordo com realidade no contexto rural. A tecnologia e a mídia funcionam como dispositivos de invasão cultural que, de acordo com ARROYO (2012), mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o polo rural (ARROYO G; DA SILVA, 2012) de alguma forma o espaço virtual oferece um senso de igualdade justamente pelo fato de esse espaço colocar o corpo e sua especificidade e contexto histórico entre parênteses (LE BRETON, 2007 p 142). A virtualidade e mídia e sua função expansiva de práticas e discursos mostram-se como um ator, um ilustrador e instrutor do que é a sexualidade evidenciada nos excertos F7, F8 e F9:

F7

M2: a gente descobre na televisão por exemplo (+) cê tá vendo uma novela lá, aí aí **começa a ver uma relação entre os dois** (+) cê fica oh:::aqui

T: ((risos))

M1: tipo assim, eu comece a descobrir a sexualidade através de novelas, eu comece a descobrir a sexualidade **através de novela que eu ouvia fazer um:::**

M2: você vê desde pequeno beijando lá (segundo Círculo de Cultura- Turma Brasil)

F8

R: yo había visto un documental, una historia basada en hechos reales, que entre el hombre y la mujer hay una diferencia que no es muy constante, pero si alcanza a ser un poco más evolutiva, que, de 100 de 100 hombres, 98 pueden llegar a ser fértiles y de mujeres 97 -96 (primeiro Círculo de Cultura-Colômbia)

F9

M: Yo vi un documental, que cuando la mujer tiene el ciclo menstrual ósea tiene el periodo, hace relaciones con el hombre, el hombre puede enfermarse por la mujer tener el periodo (primeiro Círculo de Cultura; Colômbia)

A análise textual, reflete uma interdiscursividade projetada pela mídia, convocando o discurso heteronormativo da sexualidade (**ver uma relação entre os dois, que entre el hombre y la mujer hay una diferencia**), o discurso comportamental e biológico da sexualidade (**eu comecei a descobrir a sexualidade a través de novela que eu ouvia fazer, la mujer tiene el ciclo menstrual ósea tiene el periodo, hace relaciones con el hombre**). Além disso, evidenciam o rol das crianças e adolescentes como consumidores passivos receptores e seus corpos alvo e objeto de uma erotização da sexualidade por meio da mídia (LOURO; FELIPE; VILODRE, 2013 p 57) sendo, contraditoriamente, a curiosidade do adolescente sobre o fazer do corpo, o modelo mais punido e repressor pela sociedade. O adolescente é inserido nessas contradições e ambiguidades de forma isolada, sem poder ter a possibilidade de um diálogo sobre aquilo posto por meio da tecnologia.

O adolescente torna-se um espectador e receptor de experiências e informações, algumas distantes de sua realidade. Por um lado adormecem a consciência crítica que “caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico”(STRECK *et al.*, 2010 p 87) e por outro lado sustentam a consciência intransitiva ou ingênua. Nas palavras de Freire “escapa-lhes a apreensão de problemas que se situam além de suas esfera biológica, vital e por isso não são capazes para o compromisso histórico”(FREIRE, 1967 p 60).

Além disso, a passivação do adolescente como sujeito criador e ativo nos processos educativos, conforme demonstrado no excerto F10, legitima a mídia e a tecnologia como um agente de mudanças e transformações sociais.

F10

R1: Pues **a mí me parece** que en este momento **la sociedad está haciendo muchas cosas por ejemplo en la televisión** mi abuela se da cuenta y si tú ves las propagandas de WINNY((marca de fraldas)), la de los pañales ya no solo aparece la mama soltera sino aparece también un papa con un hijo, como por ejemplo las propagandas de corona ya son los hijos ayudando a limpiar la loza, el papá alistando la mesa, ósea **son pequeñas cosas que están haciendo un cambio** (Terceiro círculo de cultura-Turma Colombia)

A mídia e a internet se alienam com as características da educação bancária preconizada por Freire, na qual prevalece a sonoridade da palavra e não sua força transformadora. “ A tecnologia como dispositivo expansivo da sonoridade da palavra sexualidade em um mundo globalizado “enche” aos adolescentes dos contextos rurais de discursos e conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram. Essa visão ganha

significação”(FREIRE, 1987., p. 33 grifo nosso) silenciando as singularidades de sua comunidade e a problematização da realidade.

Por outro lado, a convocação do discurso erótico e biológico em torno da educação para a sexualidade é legitimado pela estratégia de racionalização em que aspectos biológicos justificam a priori, a incapacidade do adolescente de lidar com informações sobre a sexualidade evidenciados nos seguintes fragmentos.

F11

M1: es que uno no tiene como confianza con los profesores porque uno dice profe necesitamos un consejo de sexualidad entonces todo el mundo empieza “ah esta niña ya empezó **tan chiquita ya empezó a tener relaciones sexuales**”

P: ¿y porque creen que piensan que los nosotros los adultos pensamos eso cuando nos hacen esas preguntas?

R2: unos unos, como amargados

M2: porque nosotros **estamos en la edad en eso de hormonas alborotadas**
(Primeiro Círculo de Cultura- Colômbia)

F12

M3: Tipo, a sociedade não permite, **sua idade não permite, você não está na hora de pensar nisso**

M2: **Você não está pronta para ter esse tipo de informações** tipo isso sei lá.
(Segundo círculo de cultura- Brasil)

F13

M2: [...] tipo **os pais ou algumas pessoas que evitam falar** porque acham que falando de sexo já estão mandando praticar, já pode fazer, já está na idade, já engravidou a pessoa que falou de sexo (Quarto círculo de cultura-turma Brasil)

A racionalização pode ser diferenciada nos seguintes fragmentos das narrativas (**estamos en la edad en eso de hormonas alborotadas, ya empezó tan chiquita, você não está pronta, não está na hora de pensar nisso**). Essas falas demonstram como é vulnerável o estatuto do adolescente como sujeito social e político devido à “incapacidade” de lidar com a responsabilidade e a moral das informações sobre a sexualidade. O adolescente é colocado no status de criança outorgando-lhes, um papel passivo e totalmente subordinado ao raciocínio do adulto dentro da educação para a sexualidade (ARROYO G; SILVA, 2012., p. 165). Aliás, os achados são uma reiteração do conceito de educação para sexualidade, legitimado pelo discurso biológico e protetor sobre o fazer do corpo: (**necesitamos un consejo de sexualidad[...] ya empezó a tener relações sexuais**”). Esse discurso demarca uma ideologia sexista e binária (homem, mulher) e o silenciamento como prática hegemônica, dado que estas restrições se apresentam de maneira desigual entre os gêneros nestes contextos. É a mulher, a menina, a moça que não pode e não deve ser exposta a este tipo de saberes e conhecimento. Isto pode ser

observado quando a maioria das ocorrências das falas são “das” adolescentes que manifestam este tipo de restrições e ocultamento da sexualidade e foram mais frequentes nos grupos focais.

Existe uma articulação intrínseca entre gênero e educação que se dá além da família. Neste contexto, e a escola engloba um complexo de tensões, forças e processos que implicam os sistemas de valores e culturas representados pela mídia, internet, literatura, cinema, dentre outros (LOURO; FELIPE; VILODRE, 2013 p.19). Nesse complexo, crianças e adolescente aprendem, constroem-se e se reconhecem dentro de um grupo e uma sociedade, como homem ou mulher em que o binarismo instituído nos contextos rurais envolve estratégias já naturalizadas, que convocam uma desigualdade e inequidade em torno a um direito sexual e reprodutivo que, de longe, é problematizado.

Ainda, a curiosidade da adolescente (mulher), respeito à sexualidade, é atravessada por preconceitos e tabu representados por um discurso moralista sobre o corpo da mulher. Esse discurso é proporcional à aquisição de saberes e conhecimento sobre a sexualidade que “demoniza” a educação para a sexualidade. A análise textual revelou a intertextualidade por meio do discurso indireto (**tipo os pais[...] acham que**), em que as vozes dos pais aparecem como sujeitos possuidores de uma racionalidade superior aos adolescentes, ressaltando as diferenças de poder e o autoritarismo sobre a dimensão da sexualidade que exerce o adulto sobre o adolescente.

Outras formas instauradas para a expansão do silenciamento relacionam-se aos fluxos comunicativos neste tipo de contextos geograficamente pequenos e delimitadas. Os processos de socialização da adolescência nas comunidades rurais apresentam uma produção de relações que envolvem interações próximas com sujeitos e locais como a escola, posto de saúde, igreja, açougue que fazem parte do modo e vida do camponês, em que a convivência e a forma em que os corpos dos adolescentes transitam, sua intimidade e sexualidade, sejam mais expostas e vulneráveis ao julgamento e à punição, evidenciados nos excertos F14 e F15:

F14

M2: [...] acá es terrible porque la demora es que, por ejemplo, si se tiene un novio y se perdió la virginidad con ese novio terminaron y si lo ven a uno después hablando con otro amigo entonces que ya se lo comió también, juzgan como mucho ese tipo de comportamientos (Turma Colombia-primeiro Círculo de Cultura)

F15

P: Vocês têm um acesso aos métodos anticoncepcionais aqui em IPOEMA, por exemplo se eu preciso de uma camisinha eu posso ir tranquila comprar lá?

R1: no posto também tem

M3: Eu acho perigoso comprar essas coisas

M2: Porque realmente se eu vou para o posto para pegar, de aqui a três horas meu pai já vai ficar sabendo. (Turma-Brasil-sexto círculo de cultura)

Esses relatos confirmam o modo de operacionalização de fragmentação entre o adolescente e sua comunidade por meio da identificação da estratégia de expurgo do outro, (**“acá es terrible, acho perigoso”**); são apreciações negativas construídas pelos adolescentes sobre sua própria comunidade. Justamente nesse conjunto dinâmico de processos de socialização que o adolescente constrói objetivamente e subjetivamente sua identidade (ARROYO G; SILVA, 2012 p 168) e os significados sobre os diversos aspectos da sexualidade que, especificamente nestas comunidades, se dá forma punitiva e negativa. Outro ponto que chama atenção é como a fragmentação coexiste no nível dos grupos mais íntimos de adolescentes:

F16

P: Aqui em Ipoema, o tema da sexualidade como é que é aqui na cidade?

R1: em uma boa de chegar para conversar não tem isso, o povo fala mais alto quando fala ainda o povo aumenta

R2: aumenta muito.

P: umm entendi

M1: comunidade fode isso aqui

T: fofoca nú!

M2: por exemplo a gente tá na escola por exemplo, aí vai tomar palestra sobre isso e você vai fazer uma pergunta, tipo considera escrota, esse trem assim, aí, **chega uma pessoa lá de dentro e já fala e espalha pela cidade assim já fala outra coisa que você tá fazendo**

R1 igual, aqui é um espaço aberto para justamente conversar sobre isso, só que lá fora o povo fica pega a conversa pela metade nosso aqui, já faz sobre outra coisa, ninguém pega pá abordar o tema (Turma Brasil -primeiro Círculo de Cultura)

No fragmento F16, há uma reiteração do modo de fragmentação por meio da estratégia de expurgo do outro pela expressão (comunidade fode isso aqui). Aliás, representa um expurgo dentro do mesmo grupo de adolescentes (**chega uma pessoa lá de dentro e já fala e espalha, o povo fica pega a conversa pela metade nosso aqui, já faz sobre outra coisa,**). Sabe-se que as comunidades rurais são diferentes das sociedades urbanas, sendo a população mais homogênea no sentido da diversidade étnica e racial encontrada nestas pequenas comunidades rurais possuindo, muitas vezes, um único grupo religioso, profissional, educativo e linguístico (BUSANELLO; SILVA; OLIVEIRA, 2009). Há que se considerar que as opções de acesso a diferentes bens e serviços são restritos a um só local. Isto leva a tensões nas relações entre o adolescente e sua comunidade, pois a sexualidade do adolescente é monitorada mais intensamente e dilui as fronteiras entre o público e o privado.

7.1 Tabus e Preconceitos: Dispositivos sociais para o silenciamento da sexualidade

Os tabus em torno da sexualidade são dispositivos sociais e históricos que contribuem para efetivar e manter as práticas silenciadoras na sociedade. Entende-se que o tabu designa um veto, o relacionado a todos os mecanismos sociais de obediência e de comportamentos “perigosos ou imorais”, que estão fora da norma. O tabu gera uma marginalização ou um senso de aparente “proteção” do corpo (DOMINGUEZ, 2005 p 144).

Como se operacionaliza o tabu na sexualidade? O primeiro quesito do tabu a ser visibilizado neste estudo, refere-se à palavra e à ação, em que a palavra dita é, inevitavelmente transformada em uma ação carregada de presunções negativas e moralistas, quando se assume que o adolescente pensa e atua sem capacidade de reflexão e de forma errada e que, ainda, tem práticas sexuais que atentam contra a forma adequada de viver a sexualidade, o que pode ser evidenciado nos excertos F17, F18 e na nota de campo (NC 9/02/2018).

F17

M1: as pessoas ter vergonha de falar agora com adolescentes

P: e por que é tão vergonhoso?

M2: eu acho que se agente falar (+), está disposta a fazer

M1: **não e também, já tipo assim, ah::: se você vai conversar sobre esse assunto vou tomar prioridade vou querer fazer mais**

M2: **mulher mais ainda porque já diz ah fala bobeira então já faz... Mulher sem vergonha**

F18

M4: Pues a mí (+) yo pregunto eso, pero no::(++)

P: ¿qué te dicen?

R: ¿Le cambian el tema?

M4: No les gustan hablar de esos temas.

P: Que te responden, dame un ejemplo que te acuerdes

M4: Pues (++)

P: ¿Que fuiste a preguntar y que te dijeron?

M4: Pues (++)

M4: Pues, si yo pregunto esas cosas ahí, pero no:::, no dicen nada

R: Se quedan callados

M4: No les gusta casi de hablar de esas cosas.

M: Pues yo opino que ellos creen **que, si ella ya sabe que por ejemplo que protección usar un ejemplo, ellos van a creer que ella ya va a ir a tener relaciones sexuales**, ósea ellos no lo tomen por el lado de que ella se cuide más adelante sino porque ya va a ir a tener...

A professora me relata uma experiência, que teve há um ano atrás com duas alunas que chegaram atrasadas na escola. As meninas se aproximaram, para explicar a razão pela qual tinham chegado atrasadas, elas estavam em uma consulta médica de planejamento familiar. A professora diz que as estudantes falaram para ela, que o médico teria supostamente dito nessa consulta que com a NORPLANT estariam protegidas contra doenças sexuais e gravidez. A professora questionou dizendo que não poderia ter falado isso o médico, que não era possível, que provavelmente elas entenderam erradas as informações pois o único método que protegia contra uma doença sexual era o preservativo. Eles insistiram que o mesmo médico tinha falado, mas que ela não pensasse que se estavam consultando sobre anticoncepcionais era

porque estavam transando com todo mundo, só que elas queriam planejar com anticoncepcionais. **A professora respondeu que se elas não estivessem fazendo sexo, então porque tinham tanta pressa e desejo de planejar** (NC 9/02/2018).

Nesta perspectiva, o tabu sobre o corpo da mulher e o direito de falar sobre a sexualidade é ainda mais opressor e mais silenciador como é representado na fala do fragmento F17: **“mulher mais ainda porque já diz ahh fala bobeira então já faz”**. Identifica-se o modo de racionalização, em que se justifica a restrição do acesso a informações sobre a sexualidade devido às atribuições do corpo do adolescente como um objeto que aciona e verbaliza as informações sobre sexualidade sem ter a capacidade refletiva antes e depois da ação **“você vai conversar sobre esse assunto vou tomar prioridade vou querer fazer mais, ellos van a creer que ella ya va a ir a tener relaciones sexuales”**. Aliás, a palavra sexualidade é reduzida da práxis à uma ação apenas focada na funcionalidade de risco das relações sexuais e da gravidez. Paulo Freire nos ajuda a analisar tal assertiva quando “denuncia as diversas facetas da palavra que mantêm o sujeito mudo e sob o jugo da opressão e da cultura do silêncio. O contexto da palavra é a desconfiança na capacidade de “pensar certo, de querer e de saber” (FREIRE, 1987 p. 26 grifo do autor).

O tabu também é construído sobre as transformações físicas do corpo desde que os adolescentes são crianças, por meio da exposição para o público da esfera privada da sexualidade da mulher expandindo o controle sobre o corpo, tutelado não só pela figura adulta responsável, mas também pelas instituições.

F19

M3:Na minha primeira menstruação minha mãe já tinha me...por coincidência ela chegou no outro dia que minha mãe me levou pra pra **a enfermeira me passar informação** nem foi ela, foi a enfermeira por coincidência no outro dia já tinha chegado no outro dia de tarde, ai fiquei um fim de semana, .ai minha vizinha foi lá, ai como **minha mãe contou pra ela, falou pra os professores tudo**, ai passou o fim de semana na segunda feira, **tipo a escola já estava toda sabendo** porque a minha vizinha contou pra nossos coleguinhas (++) e os professores... tipo eu com oito anos, meio queria sumir nessa idade, minha menstruação chegar mas as minhas coleguinhas nem saber, ai **tinha professor parando no corredor “você virou mocinha”** que não sei o que, **na primeira foi chorar** quem foi conversar comigo foi a xxxx , **eu tipo isolei**

O excerto de F19 remete para uma experiência corpórea, “a menarca” como experiência sexual em que o corpo é alvo de avaliação e monitoramento pela comunidade e pela escola. A mudança biológica do corpo da menina, representada pela expressão “você virou mocinha”, representa uma determinação e presunção social comportamental a partir de um fato biológico,

e convoca o discurso moral em que a mulher deve ser ainda mais reservada e cuidadosa sobre sua sexualidade. Ao tornar-se de domínio público processos marcantes do corpo da sexualidade que pertencem a um domínio mais íntimo do sujeito, e ser compartilhados com as instituições como a escola, condensa-se o ideal naturalizado e legitima o poder da cultura escolar, sob a utopia civilizadora, normatizadora e normativa com suas disposições, regulamentos e advertências, presumindo garantias de segurança, cuidado e educação sobre o corpo (THEUMER; MUÑOZ, 2011). Desta forma, o domínio público da sexualidade molda e normatiza o corpo por meio do sistema valores, crenças, ritos, identidades e roles da comunidade. A escola, o posto de saúde e a comunidade como instituições tornam-se o panóptico sobre o corpo da mulher, funcionam como maquinarias em constante alerta, reproduzindo o poder biopolítico sobre o corpo discutido por Michelle Foucault (CÉSAR, 2009).

Outros achados são os tabus em torno da virgindade no contexto rural. A palavra virgindade está submetida à experiência privada do coito e à penetração na relação sexual, exclusiva da mulher, que envolve uma relação de dominação hetero-normativa homem-mulher.

F20

M3: Hay hombres que simplemente se acercan a una mujer porque saben es virgen no sé qué tiene el privilegio de la

P: ¿Por qué es tan interesante que una mujer sea virgen?

R2: Porque pues yo he escuchado que dicen que **ya no están usadas, que como recién salidas de fábrica**, dijeron por hay

M4: La virginidad de una mujer, pero ellos les interesa el privilegio que uno sea virgen

M3: Pues que la verdad ellos le ven a uno la virginidad **como un trofeo para ellos**

M4: el niño que se coma una niña...bueno que se dice comer que se coma una niña virgen mejor dicho es un héroe

[...]

R: superior, es como si la estrenara

R: darle al peluche²⁹

R3: **Porque para las mujeres, quien le quito la virginidad es porque le tuvo confianza, porque todo...entonces va ser como su primer hombre si**

[...]

M2: **como ese primer amor que a uno nunca se le olvida de verdad, como esa que a uno...**

No fragmento F20 podemos identificar uma interdiscursividade expressa pelo discurso que convoca a coisificação do corpo da mulher referindo-se à sua utilidade e qualidade e à hierarquia sexual do homem sobre a mulher, bem como o discurso romântico e idealista sobre a sexualidade. O modo de operacionalização identificado é a dissimulação por meio do tropo: **(no estan usadas[...])como recién salidas de fábrica, como um trofeo para ellos**. Estes

²⁹ Darle al peluche: expressão usada que significa transar, fazer sexo (tradução nossa)

fragmentos refletem como o status social da adolescente é relacionado com à posse do corpo do homem sobre o corpo da mulher. Além disso, o discurso romântico e idealista representado nos excertos (**porque le tuvo confianza [...] como esse primer amor**) refletem a estratégia de dissimulação por meio da eufemização que simboliza o primeiro ato sexual da mulher. Os achados amostrados reforçam a ideia de que a manutenção da virgindade é uma referência clara à estreita associação da sexualidade das moças (SAAVEDRA; NOGUEIRA, CONCEIÇÃO MAGALHAES, 2010) e o romance/amor, por contraponto ao prazer e vitória nos rapazes.

Os achados mostrados convergem com os resultados do estudo de BACCARAT DE GODOY MARTINS (2012) sendo os tabus relacionados como a menstruação, virgindade e gravidez os mais predominantes (BACCARAT DE GODOY MARTINS *et al.*, 2012). Ressalta-se que são temas que atingem e ferem diretamente o corpo da mulher. Estes tabus configuram-se para conter aquilo privado e íntimo, por meio do medo e da vergonha sobre práticas e palavras que “transgredem” ordem social e moral do corpo e suas práticas corpóreas e na esfera social da sexualidade, em que o tabu funciona como uma estratégia de controle e regulação daquilo que “pode ser falado”, instaurando limites que desestimulam a curiosidade e passivam aqueles discursos que fogem da normatividade da sexualidade, mas que fazem parte da realidade.

Outros dispositivos opressivos sobre o corpo são os preconceitos, que são identificados e operacionalizados textualmente como formas de presunções e avaliações negativas sobre as identidades dos sujeitos que, de alguma forma, são segregadoras dentro de uma comunidade, porém sendo camufladas por diversas estratégias no discurso.

F21

M2: Cara, “eu não teria um cabelo duro”, por exemplo, cê tá sendo preconceituoso

R1: quem diz que o cabelo duro quer dizer que o cabelo é ruim

M3: mas no mesmo sentido de jogar

M4: cabelo não têm nada ver com preconceito

M2: mas que cabelo feio eu não usaria assim, sim

M5: têm, têm sim

M4: Mas isso não é preconceito

M3: Você me falou que o cabelo duro, isso é preconceito

R1: é opinião

((todos falando ao mesmo tempo-incompreensível))

M5: o preconceito é uma visão distorcida do que realmente é, por exemplo e vejo a Raissa e já julgo ela é uma menina...

R2: não uai, se você acha que ele inteligente você acha que é preconceito?

R1: mas as vezes não é caso de preconceito é opinião própria que leva como preconceito, se eu falar que seu cabelo é feio é minha opinião

M5: preconceito, eu acho é confundir preconceito com discriminação, discriminação é você julgar e ridicularizar aquilo, preconceito é você uma visão preconcebida, antes de você (21:30)

R1: vou deixar ai, vou deixar aí, ooh::: DEYS, DEYSAV “calma”

P: Mas então deixa te perguntar, então será que o preconceito não é ruim? Então porque a gente fala ahh você é preconceituosa

R1: as vezes a palavra não é ruim, vamos supor eu tenho um preconceito da Raissa, só que meu conceito que eu tenho sobre ela é pelo lado positivo e essa palavra os outros já olham essa palavra tudo negativo só que não, só que a palavra não tem nada a ver

F22

P: qual é o conceito que vocês têm de machismo?

R1: Macho

M5: é tipo assim, o cara o homem se colocar frente da mulher ou achar que está superior a ela

((++))

R1: o povo acha que tudo é machismo mas acaba que não é machismo é a realidade.

M5: tipo o que?

R1: carregar o sax sem mim para experimentar

((vozes sobrepostas))

M4: mulher mais frágil que o homem

((vozes sobrepostas))

M5: fala Thiago

P: deixa escutar, gente deixa escutar os demais assim, a gente não consegue

R1: em caso do estrutural, a mulher é inferior ao homem

((vozes sobrepostas))

R1: mas em caso estrutura física, a mulher é inferior o homem, não é não?

M5: ele falou estrutura física no sentido muscular, eu acho a mulher mais frágil o corpo da mulher não tem uma estrutura muscular têm um negócio, só que você esquece que mulher de cabeça, está comprovado em uma pesquisa que a mulher tem uma coisa no cérebro dela consegue ter superatenção maior que o homem, ele tem as habilidades mais...

No excerto F21, identificam-se as estratégias de eufemização, ao colocar no mesmo nível o preconceito como uma forma de opinião dissimulando o efeito segregador do preconceito sobre o corpo. No excerto F22, há uma naturalização do machismo, mesmo sendo de fato uma realidade, justificado pelo discurso anatômico e biológico de fragilidade do corpo da mulher. Aliás, existe um modo compensatório que ainda reitera a fragilidade do corpo da mulher no físico, porém compensado como a capacidade cognitiva e habilidades da mulher.

Considerando que os mitos e tabus reforçam o padrão sexual e a cultura de uma determinada população e que podem contribuir ao silenciamento de um grupo, existe um total apagamento de outros gêneros na sociedade.

A análise sobre a prática social nestes contextos integra elementos novos que subsidiam a compreensão do fenômeno do silêncio e processo do silenciamento. Sustentada no referencial operacional proposto por Thompsom sobre os modos de conformação ideológicos, pode-se analisar que o silenciamento como prática social nos modos de vida afirma-se como uma multimodalidade operacional da ideologia do corpo, que corresponde à complexidade do contexto e às construções simbólicas da sexualidade.

Os resultados demonstram uma estrutura de como é produzido o silenciamento como prática social baseado em uma vulnerabilidade corpórea e social que fazem parte dos modos de vida dos adolescentes rurais. Este conceito abrange uma territorialidade e valoriza as singularidades do contexto, o modo em que se dão as relações dentro de uma sociedade para a produção e reprodução social. Neste sentido os modos de vida do adolescente rural são configurados na atualidade por práticas e relações sociais ambíguas entre o rural e o urbano, entre o conservadorismo e a globalização, entre identidades híbridas e conservadoras. Esses modos de vida são, porém, marcados pela subordinação dentro do processo de produção das relações sociais, sexuais e afetivas que são estabelecidas dentro do modelo ideológico hegemônico da sociedade.

Figura 34 - Esquema de síntese do silenciamento como prática social



Fonte: Elaboração da autora

Em síntese, apresento um esquema da análise produzida nesta Tese (figura. No 34), apropriando a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (1992, p. 101). Os achados do estudo permitiram compreender que, na dimensão do texto, encontram-se principalmente textos produzidos relacionados à funcionalidade do corpo que engloba função reprodutiva e a função biológica, operacionalizadas principalmente pelas formas de tabus, presunções e avaliações que, ao mesmo tempo configuram as estratégias típicas simbólicas propostas por Thompson.

A prática discursiva revela como os discursos são produzidos, distribuídos e ganham força, representados neste estudo pela intertextualidade de instituições como a escola, tecnologia, família e comunidade como as principais vozes que produzem e reproduzem os discursos biomédico com enfoque de risco, biológico e erótico, legitimando uma interdiscursividade que pode ser evidenciada na multimodalidade operacional identificados.

Finalmente na prática social encontram-se as orientações sociais, econômicas, culturais e políticas que são evidenciadas pela vulnerabilidade corpórea e a vulnerabilidade social representadas nas singularidades e nos modos de vida dos sujeitos.

Assim, foi possível desvelar lógicas e modos de operacionalização das ideologias que na concepção crítica de Thompson postula a ideologia é, por natureza, negativa e hegemônica. Por outro lado Chouliaraki e Fairclough (1999) as definem como “construções discursivas em uma contínuo processo de formação e suplantação e convoca que essa estabilidade é relativa e aponta para possibilidades de fissuras e mudanças na prática social” (RESENDE; RAMALHO, 2004 p. 198 grifo do autor). Assim, as possibilidades de contestações ao silenciamento e às ideologias dominantes podem ser fissuradas pelas reflexões carregadas pela práxis na experiência pedagógica crítica e humanizadora proposta por Paulo Freire.

8. A POSSIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA DO CORPO CRÍTICA: DE UM EVENTO ESPORÁDICO A UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO.

A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo ao final deseja, aponta, protesta, se curva, se ergue desenha e refaz o mundo. (FREIRE, 1991, p. 92)

A possibilidade de transformar a educação para a sexualidade, de um ato esporádico, bancário, determinista e passivo para uma prática educativa crítica, democrática e transformadora, começou desde meu questionamento sobre minha prática educativa e do rol exercido como enfermeira e educadora na área da saúde. Neste processo, compreendi que a educação para a sexualidade deveria se dar como uma cadeia de ações pedagógicas ligadas nos constantes questionamentos e reflexões, pois a sexualidade é diversa e está em uma constante produção e reprodução de relações e simbolismos na esfera privada e social sobre a sexualidade.

Cada elo dessa cadeia implicou deslocar-me do paradigma tradicional da educação em saúde, que muitas vezes subordinava e tutelava os sujeitos ao conhecimento científico e curativo da medicina, transmitido de forma vertical de cima para baixo, sobretudo na população de crianças e adolescentes.

Acreditar que existem outras maneiras de apreender e ensinar com esta população, significou não só realizar um reconhecimento dos cenários e suas singularidades, implicou aproximar-me dos modos de vida nestes contextos. Isto exigiu-me fazer uma leitura do meu objeto de estudo desde lugares que fugiam de minha formação disciplinar tradicional na Enfermagem.

Assim, entendendo que nestes contextos o corpo, carregado de preconceitos, e silêncios e vulnerabilidades exigia-me escutar para construir uma relação de empatia, qualidades, muitas vezes ausentes em nossos dias. Escuta e empatia são palavras imanentes na experiência. Segundo Freire (1997) “Fechar os ouvidos a dor, a indecisão, a angústia, a curiosidade do diferente, mata no diferente a possibilidade de ser”³⁰. Nesse processo de escuta, promovem-se relações horizontais para a compreensão da realidade e as situações limites percebidas pelos adolescentes. Assim, a escuta antecede a construção de laços de confiança, imprescindíveis para dialogar sobre a sexualidade.

³⁰ Esta fala, foi resultado de uma gravação foi realizada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997

F23

P: No contexto de vocês, da sua casa, da escola, de Ipoema [...], como a gente faz para construir um diálogo, quando vocês precisam falar sobre sexualidade e têm dúvidas, como a gente faz?

M3: Tipo, os projetos desses aqui são legais para gente

M: é::

P: Por que?

M1: o projeto que falam assim com a gente é legal, eu acho que abre a mente um pouco, desmistifica as coisas sobre sexualidade...

M1: **Eles têm que aprender a., tipo a entender melhor nosso olhar, as pessoas pensar mais com a gente, eu acho** (Turma Brasil)

Dessa forma, as representações dadas sobre o que deveria ser relevante para construir o processo pedagógico sobre o corpo envolviam reconhecer seus saberes, olhares sobre o corpo e a educação para a sexualidade. O processo pedagógico crítico democrático é aquele que engaja ao sujeito e se assume como criador e protagonista. Reconhecendo que ensinar e aprender não são práticas que se sobrepõem uma sobre a outra, nem os sujeitos envolvidos no processo (**pensar mais com a gente**). Questionei: como fazermos isso? A pergunta não só me envolvia como educadora, mas era também uma pergunta provocadora para os adolescentes.

Assim, um processo pedagógico não teria como ser significativo e com potencial de transformação se não envolvesse as dimensões de um processo humanizador (sentimentos, emoções, saberes, história e cultura e práxis). Nessa lógica por que não dialogar sobre algo tão latente como o constrangimento percebido ao pronunciar a palavra sexualidade?

F24

P: por que vocês acham que é tão vergonhoso mesmo sendo entre vocês

R2: porque julgam têm muito julgamento

P: tipo assim, vocês podem me contar qual seria o melhor espaço para falar sobre sexualidade, que vocês se sentam cómodos, tranquilos e não sentam essa vergonha. Como seria o jeito de falar?

R1: em casa.

P: mais vocês acabaram de falar que em casa também então.

T:((risos))

P: qual seria o jeito de fazer para não que vocês não sentam tanta vergonha de falar a palavra sexualidade?

M2: com os colegas

T: os colegas ((risos))

P: mas aqui estamos com os colegas e também não...então?

M5: mas não em uma roda assim,

P: então me conta como? Dá esse segredo

M2: tipo melhores amigos

T: è:::, sim assim, mas o menos assim

M2: sabe essa parte toda aqui junta em um lugar só pá conversar, mas o menos isso, porque não tudo mundo negue é igual de um grupo que têm mais melhores amigos acostuma a respeitar mais a opinião do outro. (Segundo círculo de cultura- Brasil)

Abrir os ouvidos e ser sensível aos sentimentos e sensações que gera nos adolescentes a tentativa de dialogar sobre a sexualidade significa acolher os limites e as vergonhas. Isto leva a uma empatia corpórea, entender que existem diversas corporeidades que se manifestam e vivem de maneira diferente da minha corporeidade. Porém, nessas diferenças, existem pontos de encontro seja pelas convergências ou divergências sobre a manifestação do corpo. O ponto de encontro significa que cada linguagem do corpo tem a possibilidades de ser escutado, possibilitando a desconstrução de hierarquias corpóreas.

A adolescência é a etapa em que o desenvolvimento é absolutamente central e decisivo na construção da identidade. O adolescente se reorganiza, se recria partindo das experiências da infância e pelas contradições sociais dadas pelas influências de seus pares, as tradições e sistemas de valores familiares e os preconceitos e prejuízos sociais sobre os diferentes modos de vida dos próprios adolescentes (sexo, moda, tecnologia, imaturidade, sujeitos sem perspectiva do futuro). Nesse sentido, para tratar de temas álgidos e controversos como a sexualidade compreende-se que a confiança é determinante nos processos educativos dialógicos sobre a sexualidade, pois ela dá abertura a todos os olhares e visões.

F25

P: quando vocês sentem que podem confiar em uma pessoa, essa pessoa que tem para que vocês achem ah eu posso confiar em ela?

M3: Eu acho que ela tem que partilhar alguma coisa comigo.

M4: é:::, se ela partilha alguma coisa importante para ela comigo, eu vou compartilhar com ela, porque ela confiou em mim eu posso confiar em ela.

M3: A partir do momento em que a pessoa te respeita e você também, acho que influencia bastante, que ela não te julga

M1: Então, confiança é convivência, respeito, você saber aconselhar a pessoa e o conselho acho que vai além entre aspas

P: e para ter o diálogo têm que ter confiança, se não a gente só faz uma conversa

M2: isso, a pessoa retribuir por exemplo, eu conto uma coisa para a Luiza, ela tem de alguma forma me contar alguma coisa para que você saber que você não tá só confiando nela que também confia em você têm que ter uma reciprocidade (Turma - Brasil)

O excerto F25, demonstra que, a confiança entre pares é indispensável para manter uma dinâmica do grupo respeitosa e crítica. As discussões sobre a sexualidade em um contexto mais íntimo propiciariam um sentimento de liberdade para se expressar. Segundo Paulo Freire (1987) a confiança se dá em um espaço de acolhimento, respeito e disponibilidade para o diálogo. A confiança, promove a partilha e a troca de experiências que visibiliza situações limites que nos atravessam de forma similar, promovendo um senso de solidariedade dos desafios, dificuldades e das soluções.

Um outro elemento problematizado foi a diferença de diálogo e informação. Os educandos refletiram seus processos de ensino, quebrando o paradigma tradicional instaurado da educação na sexualidade, evidenciado nos excertos a seguir.

F26

R: ¿Informar es por ejemplo decir mañana no hay clase y dialogar es uyy no hay clase por qué será? vamos a averiguar

R: exacto

T: Si

R: Como el día de las mujeres que entro Robinson el profe, llevo Robinson y dijo mañana no hay clase y paso una hoja y ya

R: Y la gente se quedó callada y ya

R: si, y la verdad era que

R: dialogar seria mañana no hay clase, ¿profe y por qué no hay clase?

R. exacto

P: ¿entonces para dialogar se necesita de qué?

R: de un tema

R: no, no:::

R: confianza

R: de tú y tú

F27

P: ¿Entonces ustedes que quieren informarse de la sexualidad o dialogar de la sexualidad?

R: Dialogar

P: ¿Por qué?

R: Porque es diferente no, informar **es que yo le doy una información usted no tiene derecho a preguntar** nada, como a preguntar

M: como la clase del profe Hugo

T: “uyy si::”

R: uyy si porque es que uno no le entiende nada

R: póngale la caja de Hugo

P: ¿bueno esta caja de Hugo Cuéntame Porque ustedes la nombraron así?

R2: no pero no era que no hablara es que explicaba las cosas quiero muy enredado y uno no captaba lo que él decía

P: porque no le entendían nada

R1: Lo explicaba como él lo comprendía, yo creo que tal como le llegaba al cerebro lo decía

P: ¿Y de qué era la clase?

T: matemáticas

P: Y ustedes qué creen porque no lo graban comprender, porque era experto en el tema

R2: yo creo que le explicaba para para el mismo

R3: como explicaba en el Antiguo colegio ósea le valía si uno aprendió o no aprendía

Os excertos F26 e F27 representam a diferença entre diálogo e informação, que se concebe na possibilidade do “por que”. Freire em sua pedagogia defende a autonomia de dizer a palavra em desafiar uma situação concreta por meio da pedagogia da pergunta. Para ele nada mais democrático do que aprender pela pergunta e a perguntar.

Nesta narrativa, os educandos refletiram sobre a importância de construir o espaço do por que, não só como uma ação de verbalizar a curiosidade se não como um direito, pois todo processo educativo começa com um por que, tanto do educando como do educador. Quando não se dá uma pedagogia da pergunta, se castra a curiosidade e se instaura um movimento linear, vertical e hierárquico de informações (FREIRE; FAUNDEZ, 1998). Por sua vez, a problematização sobre o distanciamento entre conteúdo e realidade permite refletir sobre o distanciamento relacional verticalizado entre os estudantes e docente. Aliás, o adolescente identifica uma relação de dominação do conhecimento científico e uma padronização dos conteúdos nas práticas educativas **(como explicaba en el antiguo colegio ósea le valía si uno aprendió o no aprendía)** e reafirmar o diálogo, como o processo que possibilita uma visão democrática da realidade, isto também foi evidenciado no F28.

F28

M: Informar es saber, [...], no solo es que no se (+), es como lo que usted nos está diciendo nos está informando que el condón es el tipo de protección como para no quedar embarazada e para no tener ninguna enfermedad y **dialogar es lo que estamos haciendo todos ósea que estamos diciendo desde nuestro punto de vista desde lo que sabemos ósea eso es lo que yo entiendo**

P: Y para ustedes ¿qué es más importante informarse o dialogar?

M: Informar, bueno las dos

R: Yo diría que dialogar no::: informarse

P: Porque por ejemplo uno por televisión recibe información, uno por internet recibe información, ¿cierto?

R: si

P: ¿y el diálogo que hace diferente?

R: Que en el diálogo usted si está seguro que esa persona si sabe, en le internet no

M: Porque por lo menos usted tiene otra persona (+) al frente que yo veo y que le está diciendo a uno, pero por Internet cualquiera puede llegar a escribir burrada que se le antojo (Terceiro círculo de cultura- Colômbia)

A coletividade e a participação dos adolescentes, inclusive até na criação de técnicas e dinâmicas a serem realizadas, compromete ainda mais o sujeito com seu próprio processo de aprendizado. A lúdica como elemento diferenciador de um processo pedagógico crítico motiva a participação, sentir a alegria de aprender, refletir e questionar. Assim, cada atividade foi construída coletivamente, com a intencionalidade de gerar provocações e vontade de pronunciar sua palavra. Uma vontade traduzida em autonomia de se expressar, libertando-se da vergonha e do medo imposto pela sociedade conservadora e punitiva do contexto rural. Este envolvimento dos participantes é mostrado nos siguientes fragmentos.

F29

P: ¿Cómo les gustaría que fueran desarrollados esos temas?

R1: un tipo de juegos, actividades

P: ¿pero qué tipo de actividades?

M1: yo creería que con juegos...

R2: como actividades de aprendizaje

P: ¿como cuáles, vamos a ser más específicos, que les gustaría, ustedes como se sientan chévere me gusto esa clase, me gusto lo que aprendí?

R3: con una película

R4: actividades lúdicas, dinámicas

R3: juegos

M2: más que teórica, más como lúdica

M3: ósea como digamos (++) como documentales o cosas así

R2: Pues, a mí no me parece documentales porque siempre, siempre que ponen documental nadie le pone cuidado al documental

M1: si se ponen a jugar en el celular

R2: o a hablar con el compañero

M1: pues yo diría así en una charla y que todos preguntemos sin pena, porque la mayoría tenemos pena. (Segundo círculo de cultura-Colômbia)

F30

P: nossa próxima roda como gostariam que fosse desenvolvida? Alguma atividade que vocês gostem além das perguntas?

M3: dinâmica e:: teia de aranha com barbante

((vozes sobrepostas))

P: mas que precisamos para isso?

M3: uma roda de barbante e balão

((vozes sobrepostas))

M2prefiro da teia de aranha

P: vamos fazer essa atividade na próxima eu trago o barbante

R3: não, queria fazer, pá perguntar de um para outro, a gente poderia fazer da tela ranha

aí, depois que fica assim cê vai tenta passar por ela. (Quarto círculo de cultura-Brasil)

Nos fragmentos F28 e F29 expressa-se o apelo próprio dos adolescentes, por formas ativas e dinâmicas para desconstruir sistemas e técnicas que reproduzem as desigualdades e hierarquização na escola, isto é, formas de educação bancária. Aliás, a lúdica tem um papel importante na construção de processos significativos de aprendizado. Segundo CASTRO, TREDEZENNI (2014), “o jogo nos âmbitos educativos proporciona um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento, com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições. Deve-se, assim, facilitar esta construção através do respeito à liberdade de pensar, do incentivo à descoberta e do encorajamento à criatividade” (CASTRO; TREDEZIN, 2014. p 178 grifo nosso).

A criatividade e a aprendizagem significativa envolvem a integração de física, emocional, sensorial e social dos sujeitos. Porém, não teríamos como realizar uma educação para a sexualidade significativa e crítica, e com potencial de transformação, sem problematizar

as situações-limites partindo do discurso biológico e funcional do corpo, que nos levaram para questionamentos e discussões dos outros discursos sobre o corpo social. Segundo Freire

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 13).

A possibilidade de transformação sustenta-se na possibilidade de deslocar o discurso centrado no corpo biológico para um corpo biológico e social, de forma crítica e coletiva. Isto logrou ser efetivado ao longo dos diferentes círculos de cultura, em que a discussão e o diálogo aberto de temas silenciados sobre o corpo levaram-nos a discussões sobre outros temas que percorrem e constituem a sexualidade.

No Círculo de Cultura. No 5, por meio de perguntas provocadoras, desencadeio um diálogo sobre a fertilidade dos homens e as mulheres na perspectiva da funcionalidade reprodutiva e os métodos anticoncepcionais.

F31

R1: No pues, o sea pues lo que dijo Castañeda, la mujer deja de ser fértil a tal edad pues es por lo que deja de producir óvulos

M1: pero no sabe es porqué

P: ¿bueno cuál sería la respuesta la mujer es más fértil que el hombre?

R2. no

M2:no

P: ¿Y entonces, si no somos más fértiles contando el número de días porque nosotras que tenemos que cuidarnos más?

M1: porque somos las que vamos a cargar el niño 9 meses (risos)

M2: Pues porque en sí la ciencia no tanto la ciencia sino genéticamente, nosotras las mujeres somos las que nos preocupamos más...

M2: lo eso que nosotras somos como más más atenta para cuidarnos porque nos da más miedo el embarazo **siempre el papá de uno está pensando que uno estudie y que salga adelante pues si uno queda embarazado pues paila**

P: ¿Y ustedes qué piensan de las formas que existen para cuidarnos y de las formas que existen para que se cuide el hombre, Qué diferencias hay?

R1: qué ósea para, ósea hay más formas cuidarse para un hombre el condón en cambio para la mujer está el condón la pastilla la pastilla del día después hay, más formas

P: ofrecen más métodos anticonceptivos para las mujeres que para el hombre eso es cierto, y ¿por que ofrecen más métodos para las mujeres que para el hombre?

R2: Pues porque las mujeres son las que van a cargar con el chino

M2: protección para la mujer, Pues yo diría para evitar un embarazo,

T: Pues sí pero porqué, porque

M1: Pero porque sólo a nosotras, eso también se lo podría poner el hombre

P: Pero porque se preocuparon más por desarrollar más cosas para la mujer que para el hombre

M3: Pues porque una mujer teniendo un niño tiene menos probabilidades de conseguir un trabajo tiene que preocuparse por el niño o por el trabajo

M2: ¿y e un hombre no es igual??

R2: Y pues sí, pero no, un hombre más...

M2: un hombre es más fresco en eso, Pues pienso yo

R1: no más fresco sino póngame cuidado o sea Castañeda y Rojitas, Rojitas queda embarazada de Castañeda, obviamente Rojitas a ella cierta edad que yo tenga sus hijos, que ya se le note la barriga yo no creo que sea

M2: que vaya a conseguir trabajo tan fácil no, ósea hay esta, que la dejen seguir en el colegio, en cambio Castañeda puede estudiar y puede trabajar

P: ¿y eso como se llama?

M1: eso se llama Machismo

R2. Machismo

T: silencio de la turma

R1: discriminación

M: si igualmente, sí aún no lo ven de 6 y 7 meses ya no le van a dar un trabajo, o ya no va a tener

M2: si, pero vea si yo estuviera que le digo yo en un supermercado pongamole y si voy y le digo Oiga venga deme trabajo y si yo sé que sí uno va y les pide trabajo, ellos le van a decir no usted está embarazada eso es una carga, usted es menor de edad, o no sé qué. no se lo van a dar a uno y eso suele pasar, yo lo digo por experiencia

R1: tranquila que cuando yo tenga mi empresa yo les doy trabajo a todas

No excerto F31, é apresentado um recorte de um debate, em que, a partir de um tema como a fertilidade e a gravidez, focada na prevenção com anticoncepcionais como um cuidado inclusive dado como inato pela nossa condição de mulher, conduziu para os temas da inequidade laboral e das oportunidades entre o homem e a mulher e pela discriminação no âmbito escolar sobre a adolescente grávida nomeada como uma forma do machismo. Neste sentido afirma-se a importância de repensar o corpo na educação segundo Freire (1996), quando o corpo se constitui socialmente assim como os conhecimentos. Cabe nos refletir sobre o papel da escola como espaço “privilegiado” de direitos.

No círculo de cultura. No 5 da turma brasileira, foi discutido o tema do machismo, inicialmente desde a fragilidade do corpo da mulher sobre as diferenças estruturais do corpo que determinavam diferenças sociais no contexto deles. Nessa mesma sequência do diálogo, foram apontadas outras abordagens a partir da dimensão biológica e anatômica do corpo, convocaram temas como o machismo e o feminismo, evidenciadas no F32, como uma luta de direitos e das oportunidades das mulheres camponesas, reconhecendo a importância da história e a influência da herança cultural sobre o lugar da mulher camponesa na modernidade.

F32

M1: as vezes nós, mulheres mesmo temos preconceito, tem o próprio machismo por ser nós, mulheres com outras mulheres

R1: minha avó é uma que acha que mulher têm de ficar em casa

M1: tipo, muitas pessoas não concordam com feministas, por exemplo isso é o machismo por exemplo

P: e que é o feminismo?

M2: é uma liberdade de expressão

R2: a mesma coisa do que machismo só que do lado da mulher eu acho que é

M2: a questão do feminismo hoje em dia é divertida por que a verdade o feminismo luto junto para fazer uma

R2: o feminismo a mulher tá querendo ser o homem só que não quer fazer

P: vocês conhecem a história do feminismo e do machismo?

M1: não

R2: história não

M2: Começou o negócio durante a guerra que as mulheres começaram a ter que trabalhar porque os maridos ficavam fora e acabavam morrendo aí elas tipo iam fazer algumas coisas, algumas tarefas que envolviam o trabalho braçal do homem, e aí junto a esse movimento elas começaram a vestir calça porque não podiam porque elas precisavam trabalhar e tal e ficou esse movimento

[...]

M2: Por exemplo homem fala que capinar é para homem, lá na em minha comunidade lá têm mais mulher que capina para os outros

R2: têm não

M2: têm sim, mulher que capinha, ZÁDICA, MARIA

R2: só mulher mais velha, mulher mais nova não faz isso

((vozes sobrepostas))

M2: Porque a mais nova está indo fazer curso, tá estudando, tá trabalhando, eu por exemplo lá do povo lá, eu estou falando de mim, eu não vou mexer lá no quintal mesmo não, eu tenho outras oportunidades

Ressalta-se como os mesmos adolescentes adotam uma postura dialógica, expondo seu saberes e conhecimentos sobre temas que atingem sua realidade. Quando M2 traz seu saber através do construto histórico do feminismo compartilhando com seus pares, isto reitera a capacidade e potencialidade de ser sujeitos críticos e educadores de sua sexualidade. Aliás outra situação apresentada neste mesmo círculo de cultura como sinais de mudança referem-se ao significado do diálogo e o respeito ao outro, representada no excerto a seguir.

F33

P: [...] quais são as possibilidades que vocês acham que têm para mudar essa realidade as atitudes do cotidiano, por exemplo de calar ao outro, de não ser tipo assim preconceituoso, de olhar as pessoas de outro jeito, de tipo assim, não achar que a mulher ou homem é mais frágil

R1: não têm como acabar não

M3: eu acho que tudo é imposto, a gente sempre foi imposta, pra a gente que a mulher têm fazer em casa, ter filhos, cuidar dos filhos e o marido sair e trabalhar

R2: hoje não, hoje já mudou

M3: mudo muito, mas ainda têm

R2: eu vou arrumar uma mulher que vai ficar em casa lá, só para lavar esse trem, eu não quero não, tá doido

R3: não é obrigação, a mulher não é obrigada de trabalhar, mas ela pode, que ajude na renda de casa também

M2: isso o que ela está falando gente, isso foi imposto em nossos antepassados da gente, tá mudado logico, mas a maioria das mulheres hoje em dia principalmente na roça
 R2: Ah por que têm ser na roça
 Raissa: por que não.
 P: vamos a olhar nossa realidade
 M2: é o povo mais antigo, tipo geração
 M1: conservador
 M2: conservador, mulher em casa, cuidado dos filhos, do quintal tudo, homens trabalhando
 M1: eu acho assim, acabar com preconceito, como é uma ideia antes de conhecer uma coisa é um preconceito, eu acho que não têm como acabar porque a ideia de julgamento sempre vai estar na cabeça da pessoa, cê vê alguém, mesmo que você que não este em isso, que você não fale, mas sua cabeça vais fazer um julgamento dela então a ideia do preconceito é impossível acabar com isso
 R1: é muito difícil
 P: É, por exemplo se vocês acham ou têm pessoas acham que o corpo da mulher não é tão frágil, que o corpo do homem é igual da mulher que elas podem fazer a mesmas coisas não é, agora na modernidade antes não, e então se a mulher e homem são iguais por que ainda existem essas diferenças?
 M3: a sociedade meio que foi uma coisa que foi se arrastando desde uma época antiga e até hoje a gente conserva isso
 [...]
 R2: E em geral, não, aqui da pa mudar porque é pouca gente, mas igual para tudo não
 M4: **mas, têm que aceitar a opinião de tudo mundo uai**
 M2: sem concordar, mas é respeitar mesmo
 M3: **posso não concordar com sua palavra mas defenderia até a morte seu direito de dizer-la**

No fragmento F33, reitera-se a importância de abordar o constructo histórico cultural na sexualidade e a segregação do corpo social da mulher. Segundo Freire (1996) o corpo social exige reflexões epistemológicas que envolvem a consciência do corpo e sua relação com os objetos e outros corpos de seu contexto (NOGUEIRA, 1996). Além disso, apontam, que para a construção do diálogo crítico, é indispensável a palavra do outro, que os sujeitos tenham o mesmo direito a dizer sua a palavra mesmo que seja diferente e contraditória. O diálogo crítico não necessariamente se dá entre acordos e similitudes de formas de pensar. A escola como um espaço que reúne diversidade de formas de pensamentos e de corpos, pensar em reeducar o corpo de maneira que viabilize a expressão das contradições, os paradoxos dos modos de vida e da sexualidade dos adolescentes, pode apontar as mudanças nas atitudes dos adolescentes sobre aquilo que é diferente e deslocar-se dos discursos normalizantes da sexualidade. (THEUMER; MUÑOZ, 2011)

No Círculo de Cultura. No 3 da turma colombiana foram desenvolvidas discussões sobre a fragilidade estrutural física do corpo da mulher a partir da discussão na aula de educação física. Os discursos em um primeiro momento, apresentavam situações de como eram desenvolvidas as aulas e as situações-limite que segregavam as mulheres em espaços que deveriam ser democráticos.

F34

M1. Pues de que por lo menos acá no digan que no, nosotras las niñas vamos a jugar micro y no nos van a dejar obviamente, porque los niños y se la pasan jugando micro y nosotras no podemos meternos en la cancha

P Ese es un muy buen ejemplo

M3 Dicen hay no no juegue, no hacen nada, ellos son los únicos que pueden jugar en la cancha

T (risas).

M2: Por ejemplo, en educación física lo que siempre hemos dicho, el profesor nos pone menos a nosotras las mujeres

R2: si porque siempre dice los hombres armen sus equipos

M3: Y nosotras las mujeres donde quedamos

M2: por ejemplo, para un ejercicio son 20 para los hombres y 10 para las mujeres

[...]

M2: por lo menos educación física, sería bueno que nosotras tuviéramos las mismas oportunidades que los hombres, en nuestro salón nosotras somos sólo 9 mujeres entonces y nos dicen a veces a nosotros que somos unas marimachas, pero no porque lo podemos hacer

R1: En el caso es de micro y no me importa si me dicen si es mentira o no, hubo un tiempo en el que el profesor o sea les decía hagan esto y tales y las mujeres le decían que no porque les daba pereza porque tenían que hacer lo mismo, que estaba muy difícil entonces yo a ratos digo, porque dicen que uno está siendo machistas con ellas

M2: Tal vez sí es cierto, pero obviamente yo no puedo hacer lo mismo que otra persona, tal vez por lo que soy gordita porque él tiene mejor físico que yo, pero sí es cierto tal vez nosotras mismas nos encargamos de que eso sea así, porque nosotras decimos que no tenemos la misma capacidad, para para contradecirlos por lo menos no lo intentamos

P los hombres tienen que abrir espacio porque la cancha es de todos y el futbol es para todos,

R2 si porque yo he visto mujeres en este mundial de fútbol, sino estoy mal clasificaron de terceras frente a Uruguay

P: ¿Que podríamos hacer?

R: un campeonato

M1super chévere

M2: porque aquí hay campeonato, pero de hombres

P: yo juego mixto, no juego bien, pero a mis compañeros y amigos no les importa y jugamos hago mi mejor esfuerzo y nos divertimos

M2 no::, pero aquí si uno juega mal comienzan, ah usted no sirve para nada, no se para que se metió en esto si usted no hace nada

R2: ósea póngame cuidado, porque usted está diciendo campeonato mixto hombre mujer o un campeonato en que solo participen mujeres, que hasta le arbitro sea una mujer

P: pero para que esos espacios como la cancha sean más democráticos

M2: equipo masculino porque equipo femenino no sale

M3: si sale

R2porque si hacemos mixto siempre va a ver la persona que nos colocan de aguateras

No fragmento 34, identifica-se uma situação limite frente à democratização dos espaços escolares, visibilizando como o preconceito sobre o corpo das mulheres com menos capacidades físicas interfere nas oportunidades de explorar outras opções de lazer. Além disso, ressalta-se como a concepção do corpo da mulher atravessa os currículos escolares, contudo os mesmos adolescentes refletem como eles também têm legitimado essas práticas. Porém, o mais interessante é a atitude propositiva e criativa para mudar esta situação, no momento em que, no

discurso dos rapazes, propõem fazer um campeonato de futebol para mulheres. Para Freire (1996) repensar uma pedagogia do corpo é buscar novas formas em que as pessoas, as crianças e adolescentes possam se constituir como pessoas capazes de se lançar para fora de si e interferir no mundo e transformá-lo (STRECK *et al.*, 2010)

No quarto Círculo de Cultura da turma brasileira foi desenvolvida a discussão sobre os significados das palavras, que era gênero, orientação sexual e sexo. Isto levou para questionamentos sobre a homossexualidade e o que eles consideravam normal na sexualidade. Logo desencadeio uma discussão pela pergunta de uma das adolescentes sobre o uso do banheiro para as pessoas de outros gêneros.

F35

[...]

P: então, que o normal na sexualidade, existe o normal?

M3: existe diferente,

M2: existe o normal

P: que o normal na sexualidade, que seria o normal?

M4: o homem e a mulher uai

M2: O normal é o padrão, têm que ser aquilo? ((vozes sobrepostas))

M3: eu acho que existe diferente não têm um padrão

P: Mas existe uma lei escrita que homem têm que ficar com mulher, e mulher têm de ficar com homem?

R ahh, mas é o que têm

M4: deveria ter

P: deveria ter, então a gente exclui os outros não é ((vozes sobrepostas))

Raissa: então é como se eu fosse pressa porque gosto de mulher [...]

R1: não é normal é diferente

R1: está errado, têm que deixar entrar

M1: ele é gente

R1: ele gente

M4: mas tipo mas têm baladas só para gay meio que,

R2: têm homem que vai lá

R1: eles querendo ser diferente,

R2: ahh não poderia jogar no mesmo time do homem, só porque são gays,

M4: cê que acha que homem ia aceitar ((vozes sobrepostas))

R1: eles continuam sendo homens, querendo não.

M2: para aí homem que gosta de mulher vai pra banheiro masculino o feminino?

R1: masculino, ahh que burra

M2: homem que gosta mulher não, homem que gosta de homem,

R1: masculino:

P: Vocês alguma vez já assistiram um filme que se chama ai não sei como se chama (+) hidden figures é sobre o racismo na NASA, muito bacana ((todos falando ao mesmo tempo))

M3: ah...eu vi, é muito bom, tinha um chefe, que ela era negra, e tinha banheiro só para negras

P: imagina, mulher negra o banheiro era diferente para mulher branca,

M3: tinha café para negro, café para branco, no final no meio do filme o cara chega na plaquinha do banheiro ele pega e destrói e fala aqui a urina é da mesma cor, muito chick ((vozes sobrepostas))

P: olhe aí o racismo, o racismo por exemplo já tem superado muita coisa, ainda falta, mas têm,

M3: estudos na NASA mulher trabalham melhor, muito boa para matemática, têm escola pra brancos, tem bancada pra brancos no tribunal

R1: isso é piada

M2: realmente, os ricos eram os brancos e os pobres oprimidos, sofrendores, escravizados eram os negros
 R1: nem sempre era assim
 M2: sempre era assim, no começo, depois que foi mudando ((vozes sobrepostas))
 M1: jogou muita live, perdeu a grana e foi ser escravo e trabalhar na roça do lado lá ((risos e vozes sobrepostas)),
 R1: O Raissa mas tinha muito negro rico, ((risos e vozes sobrepostas))
 R2: Pobre é aquele que não levanta da cama não faz nada ((todos falando ao mesmo tempo))
 R1: só os negros são pobres, mas tinha brancos pobres, tinha negros ricos também ((vozes sobrepostas))
 R1: eu estou falando do passado, cê está falando da história ((vozes sobrepostas))
 M2: Portugal, por exemplo Portugal a maioria
 R1: Portugal você tá pegando Portugal, foi lá na costa da África lá e compraram negros de negros ((vozes sobrepostas))

No anterior excerto, os adolescentes remetem à segregação de outros gêneros como o homossexualismo. Identificaram tensões no grupo entre as visões padronizadas e normalizadoras da sexualidade e as visões mais inclusivas. Por meio de um enunciado provocador sobre um filme que retratava uma situação que marginalizava as pessoas pela cor da pele, foi possível ampliar a discussão do racismo e da história da escravidão.

Outras discussões feitas no decorrer de vários círculos de cultura, foi o tema da virgindade e o hímen, que abriu diálogo para discutir a desvalorização do corpo da mulher como uma construção social e histórica

F36

R1: ¿mejor dicho, una mujer como pierde la virginidad? usted nos había prometido que después nos respondía eso, ¿nosotros decimos lo que creemos y usted no dice la realidad sí?
 P: hablen que yo quiero escucharlos
 R1: pues yo pienso y lo que, leído, la mujer por dentro de la vagina tiene una telita que se rompe si, al haber penetración, pero lo que escuchado también que esa telita se puede romper por un golpe, por cualquier cosa...pero pues ese es mi punto de vista
 M2: que la virginidad es eso, esa telita
 [...]
 P: ¿Ósea la virginidad tiene que ver solo con esa parte biológica de la telita?
 M4: si pues según lo que nosotros sabemos si
 P: ¿Ustedes que piensan de que el valor de la mujer dependa de esa telita?
 M2: No el valor de la mujer depende de todo su cuerpo la verdad, pues porque si yo tengo un novio hoy y después voy y me meto con él y pues sí, la famosa blujineada y manoseada la berraca, y mañana hago lo mismo con otra persona diferente, es mi cuerpo y yo soy la que estoy dejando que después salgan hablando de mí, así sea que no haya tenido una relación tal como tal con él, pero si ya conoce mi cuerpo prácticamente
 P: Y por qué en los hombres no es como tan importante
 M3: pues la verdad yo digo que eso viene de nuestros antepasados, hace muchos años un hombre se casaba con la mujer si era virgen si no era virgen perdía
 M2: Porque no le veía el mismo valor, un hombre se casaba o pasaba la boda, al otro día se acostaba con ella, si la mujer era virgen se quedaba con ella, si la mujer no era virgen la entregaba porque no tenía lo máspreciado que era la virginidad

F37

M2: Pues la verdad yo he escuchado mucho y pues la verdad si me lo han dicho, pues porque yo ando más con hombres que con mujeres, entonces ellos siempre están hablando que una mujer es virgen sii, como ese privilegio de quitarle la virginidad a una mujer, entonces nosotras de mujeres por que no podemos tener ese privilegio de decir uno no vea que este man es virgen

R2: ósea vale más una mujer que es virgen

M3: si, y no me parece

P: ¿ustedes hombres que piensan de eso?

R2: ósea normal

R1: sea virgen o no sea virgen, es mujer vale lo mismo

M2: si, hay muchos hombres que piensan que, porque una mujer ya no es virgen que no tiene la misma validez, así como ellos la tratan que es una perra, que es no se que

R2: es unaa..perr...sona mala

M3: La verdad que hay niños, hay hombres que se cuadran a una niña, terminan con ella y la tratan que es una no sé cuántas y se acostaron con ella le están contando a todos los amigos que le hicieron, esa es la verdad, eso también es una mala diferencia

Os adolescentes identificaram diferentes formas de segregação de gênero, porém todas partem desde uma característica biológica um construto social sobre ele (F36 e F37). A virgindade, problematizada como uma forma de desigualdade para a mulher que atinge além do corpo anatômico, a diversidade de gênero e a diversidade de opressões sobre homossexualismo e sobre a mulher, nos remeteram para nossa história, do racismo, da escravidão como formas uma de marginalização de nossa humanidade tangíveis nos dias atuais. Reafirma-se com a postura de Freire na pedagogia da esperança (1987) sobre o conceito do corpo como corpo molhado de histórias, de marcas culturais, de lembranças, sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos (STRECK *et al.*, 2010 p. 92).

Frente aos achados apresento uma síntese no quadro. No 10 e como o método crítico democrático nos levou de um corpo para o corpo social nos círculos de cultura, possibilitando problematizar temas que aparentemente compõem o corpo apenas na sua dimensão biológica, mas que refletem e devem ser entendidos, analisados e compreendidos na sua dimensão social e cultural.

Quadro 10 – Síntese dos diálogos possíveis do corpo biológico para o corpo social

Corpo Biológico	Corpo Social
Hímen, virgindade	Machismo, desvalorização da mulher.
Fragilidades físicas do corpo da mulher	Democratização e inequidade de espaços: esporte, educação física, trabalho e escola
Homossexualidade, orientações sexuais	História da escravidão, racismo, direitos s
Anticoncepcionais, fertilidade, ciclo menstrual	Responsabilidade, machismo, pressões sociais sobre o corpo da mulher

Higiene íntima corporal	Discriminação da mulher grávida Desvalorização do trabalho da mulher Desigualdade de oportunidades
Diferenças biológicas. Transformações corporais	Diversidade de gêneros, tolerância, respeito
Anatomia dos órgãos sexuais, anticoncepcionais	O prazer, desigualdade na prevenção da gravidez

Elaboração da autora

Arroyo (2016), nos lembra a necessidade e prioridade dentro de nossa prática educativa problematizar as lutas, as desigualdades, as injustiças configuradas desde as preconceções raciais, étnicas, socioeconômicas, isto é, os processos de marginalização dos corpos de crianças e adolescentes violentados e segregados por ser diferentes, e como isto repercute na saúde da sexualidade, e perpetua problemas como a gravidez precoce, a violência sexual, pornografia infantil e abusos e relações de poder sobre o corpo.

Na fase de avaliação foi implementada a técnica do mapa corporal de forma coletiva. Esta atividade permitiu dar um significado humanizador e ético da avaliação. Ético, pela responsabilidade que, como educadora, devo ter, a refletir sobre minha própria práxis e sobre o percurso metodológico construído. Humanizador porque na concepção de Freire, a avaliação deve respeitar o educando, sua dignidade e autonomia. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando.

Assim, o mapa corporal coletivo possibilitou uma avaliação desta experiência pedagógica, em que os adolescentes continuaram criando possibilidades de transformação e refletindo sobre o percurso pedagógico de maneira mais concreta. Cada mapa constituiu-se pelos olhares coletivos e individuais reiterando a sexualidade como dimensão público-privada. As perguntas que pautavam o desenho promoviam um diálogo entre o grupo e outras questões eram orientadas para uma autorreflexão.

O primeiro mapa corporal apresentado corresponde à figura. No 35, criado por três adolescentes. Uma sereia como figura central foi a forma corpórea escolhida grupalmente para representar o que significa a sexualidade após do processo pedagógico crítico.

Figura 35 – Mapa corporal Grupo No 1- Brasil

F38

M3: Uma sereia

P: ahh uma sereia, que representa ela de sua sexualidade?

M3: não sei lá é diferente, ela que é ela é diferente, ela não quer ser julgada, ela quer ser entendida

R2: quais são nossas diferenças porque ninguém é igual todo mundo é diferente

M3: fugir do padrão, esse corpo é para expressar a forma de viver desiguais e a gente sai do padrão com cabelo, uma forma de dizemos fizemos uma roda de amigos que esta expressando olhar de cada um

P: De todo o que a gente fez, o que foi o mais significativo para vocês?

R1: Aquela roda de conversa que a gente fez cada um se expressou, seu pensamento, o debate que a gente teve, para eu saber o pensamento de Debora, o pensamento de Bruna cada um é diferente, o debate de quem concorda de quem não concorda, a outra foi aquela atividade de trazer para você uma pergunta e ser respondida, é uma forma de... porque eu penso, cada um têm um jeito de pensar é diferente.

M3: Os conselhos, eu tinha dúvida diante do julgamento, de vergonha, sim melhoro os conceitos, eu não tenho tanta vergonha de perguntar - Brasil

Acervo da autora

Os depoimentos apresentados neste mapa reiteram que o processo pedagógico crítico construído sinalizou mudanças sobre o conceito de sexualidade para um conceito que respeita e acolhe a diferença. Uma concepção que dialoga com o conceito de inclusão, do direito a ser distinto. Além disso, o processo pedagógico vivenciado contribuiu para reconhecer que o diálogo só é possível na medida em que se reconhece o direito do outro para expressar sua palavra. Neste sentido confirma-se o potencial da práxis como uma prática social e democrática. Um processo pedagógico, que viabiliza um compromisso ético e crítico do profissional e do adolescente frente aos processos desmoralizantes da corporalidade.

O segundo mapa corporal, conforme a figura. No 36, criado por um grupo de três adolescentes (duas mulheres e um homem) ressalta o contorno corpóreo de uma pessoa pulando como resposta à pergunta de como representariam a sexualidade.

Figura 36 – Mapa corporal Grupo No 2 Brasil



Acervo da autora

F 39

P: O que significa essa postura do corpo?

M1: Expansão

M2: Livre, liberdade

M3As mãos significam o que meu corpo, minhas regras, coloca a mão assim

M2Com a boca posso expressar-me, expressar meus sentimentos e ainda posso dar uns beijins.rs rs

M3Eu escolhi a mão.

Por que

M3Ah porque eu gosto de minha mão, para sentir, para tocar para conhecer das coisas

Os discursos expressados durante o desenho do mapa corporal reiteram a importância do corpo biológico e tangível para o adolescente, pois é por meio dele que sente e experimenta a sexualidade. Isso reafirma o caráter humanizador do processo pedagógico freiriano. Os adolescentes como sujeitos “*sentipensantes*”³¹ de sua sexualidade ressaltam a importância dos sentimentos, as emoções quando se constrói uma pedagogia do corpo. *Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade[...], e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.* (FREIRE, 1996 p. 20 grifado nosso). Além disso, os relatos amostram a palavra liberdade, como uma representação da possibilidade que representou o processo pedagógico para a corporeidade inacabada, autônoma e em constante movimento.

O mapa corporal amostrado na figura. No 37, foi desenhado por três adolescentes (dois homens e uma mulher). Este corpo híbrido, com características masculinas e femininas misturadas representa um significado além do normativo imposto na sexualidade.

³¹ Palavra adotada pelo sociólogo Fals Borda dos camponeses Momposinos (Costa Atlântica), como forma de sintetizar aquela pessoa que combina tudo o que faz, razão e paixão, corpo e coração

Figura 36 - Mapa corporal Grupo No 3 -Brasil



Fonte: acervo da autora

F40

P: Porque você escolheu os peitos?

M1 Ahh porque eu sou mulher e a sexualidade têm a ver com coração, ai está mais próximo eu considero sou mulher e isso representa minha sexualidade

P: E porque você escolheu a cabeça

R1 Umm tipo assim, **você tem que estar ciente, têm que usar muito a cabeça, para raciocinar o que você acha**, sobre o que você está fazendo, sobre nosso contexto também

M2: Short, pode ser para homem mulher, saia, pode ser para homem, para mulher, para trans.

P: Que fala esse mapa no final?

M1: **É um corpo estranho, diferente eu acho**

R2: **Agrega tudo né**

M2: Tem um monte de coisas, tipo uma caixa na barriga, as vezes coisas sem explicação, para mim é um corpo diferente

P: Agora como vocês acham que se cuida da sexualidade?

M1: **Acho que conversada, tem que ser conversada**, acho que a sexualidade é mais dos sentimentos, de que você tem que conversar, **seria um jeito não só aquela coisa da camisinha é, o comportamental o psicológico, diálogo acho que mais que as consequências, as possibilidades**

As narrativas apresentadas no desenho indicam que o processo educativo crítico desenvolvido, apontou mudanças para uma consciência crítica dos adolescentes sobre a educação para a sexualidade. Uma educação que deve ser fundamentada no diálogo que problematize a realidade, com perguntas que possibilitem além da discussão focada no discurso biomedicalizado do sexo, do uso da camisinha. Além disso, o conceito do corpo **em que nele se agrega tudo**, reflete sobre a consciência do corpo carregado de história, cultura e diversidade. O respeito e a inclusão por outras identidades corpóreas, reitera a eticidade de e com os corpos, como um caminho a ser viabilizado por meio de um processo pedagógico crítico e libertador.

As figuras. No 37 e 38 correspondem a dois mapas corporais de dois grupos de adolescentes da Colômbia. O mapa corporal (figura 38) foi construído por um grupo misto, enquanto o segundo mapa (figura 39) o grupo era configurado por somente adolescentes mulheres.

Figura 37 - Mapa corporal Grupo No 1 Colômbia



F41

P: ¿Cada capa de colores tiene algún significado?

R2: Son los pasos del desarrollo da sexualidad, pues no se la primera **es que conozcan su cuerpo, ya luego ellas empiezan a sentir cosas en su cuerpo y empiezan a experimentar ellas mismas** y luego ya llegan al punto de tener sexo.

P: ¿Tu porque escogiste los senos?

M4 Pues..., es una parte muy importante de la mujer

P ¿Cómo se sintieron durante el proyecto, como se sintieron con las diferentes actividades?

R1: A mí me gusto bastante la verdad, no se, **qué abrieran bastante las ideas y hablar sin que lo criticaran**

M2: Bien, pues uno aprende muchas cosas que no tenía ni idea

R2: Yo, **al principio me sentía incómodo de hablar, me daba pena decir, pero ya al final no, pues realmente se da cuenta que ese tema es muy normal, que la gente que está mal es la que crítica y piensa que uno está haciendo algo mal**

M3: al principio daba como pena de verdad

P: ¿Y qué les hizo perder la pena?

R2 Y M3: **La confianza**

M3: **Porque es muy normal y que es uno de los temas que uno más debería hablar.**

Figura 38 – Mapa corporal Grupo No 2 – Colômbia



F 42

¿Qué fue lo más significativo de toda la experiencia?

M1: **La forma en que nos podíamos expresar, libremente**

M2: **si, sin tapujos en las palabras**

M1: Aquí podemos hablar de sexo y en salón uno no puede decir sexo porque ya comienzan a molestar, ósea como la libertad de podernos expresar aquí

P: ¿Qué sensación les dejó el proyecto? ¿Qué emociones, ustedes como se sintieron?

M2: **Pues desde el principio a mí me gusto, pues porque nunca había tenido la experiencia de estar en algo de sexualidad, y pues nunca había tenido la libertad de decir las palabras como uno las dice, si, sin tapujos**

M3: si nunca habíamos estado, y pues así, por ejemplo, yo hablo con ella sobre eso, pero nosotras no tenemos la misma experiencia, y nosotras quedamos igual, ósea o peor

M2: **Y pues la libertad de podernos expresar sin que salgan y nos juzguen, porque es que uno habla de eso, y ya los profesores y la gente ya dice que es que uno se va eso, es como la libertad que uno siente aquí.**

Nestes dois mapas corporais reiterasse a importância do corpo da mulher ao referir-se à sexualidade. Elementos como o calendário, o símbolo de homem e mulher legitimam a

importância do binarismo e da dimensão biológica como ponto de partida para o diálogo sobre a sexualidade. Não obstante o processo pedagógico construído possibilitou uma emancipação dos adolescentes para falar “sexualidade”. Isto é relevante na medida que eles são conscientes que dizer sua palavra de forma diferente é viável. Além disso, o senso de confiança e liberdade apontaram que nosso processo fissurou a norma simbólica do silenciamento, legitimando a curiosidade como um elemento genuíno do ser humano que não deve estar permeada pela vergonha ou medo. Além disso, reafirmou-se a construção de uma relação de confiança que possibilitou problematizar relações hierárquicas quando se fala da sexualidade

O processo educativo construído neste estudo apontou para uma ressignificação da educação para a sexualidade como um processo com potencial de transformação social. Reeducar a sexualidade desde uma perspectiva ativa e crítica com os adolescentes valorizando seus sonhos, opiniões, acolher suas dúvidas, seus sentimentos e medos, significou um respeito sem transações, isto, reitera-lós como sujeitos criadores, propositivos e como agentes de mudanças.

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149)

Finalmente, a avaliação mostrou que foi possível construir um processo educativo crítico-libertador para a sexualidade dos adolescentes nestes dois cenários escolares rurais sendo coerentes com os conceitos de diálogo, cultura e corpo do referencial de Paulo Freire, acreditando que qualquer processo educativo e humanizador, portanto é viável. A sexualidade como dimensão educável possibilita novos caminhos na promoção da saúde.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa em dois contextos significou uma reeducação como enfermeira, uma desconstrução e reconstrução de minhas práxis. *Relacionar-se com outra realidade, com outro contexto, novo. Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser.* (FREIRE; FAUNDEZ, 1998 p.16) Sem dúvida meu processo de alfabetização sobre os fenômenos de educação para a sexualidade e os modos de vida dos adolescentes rurais na atualidade construiu minha consciência crítica sobre a dimensão social e emancipadora da educação em saúde.

Inicialmente, neste trabalho, tínhamos o pressuposto de que existiam elementos diferenciadores da sexualidade do adolescente inserido no contexto da escola rural. Na construção da pesquisa foi possível confirmar a riqueza das singularidades culturais e do cotidiano do contexto rural como elementos que interferem no percurso de um processo educativo e, por isso, devem ser acolhidas, e compreendidas para construir um processo genuíno que corresponda a essas singularidades, necessidades e vulnerabilidades dos adolescentes nestes contextos.

Desta forma, os desafios apresentados ao início do texto, como o distanciamento entre a educação para a sexualidade tradicional baseada na padronização de conteúdos programados, as divergências entre o conhecimento e a realidade da sexualidade, bem como os constrangimentos e a repressão dentro do contexto escolar para pronunciar a palavra sexualidade, foram superados, ao se intervir por meio da construção de um processo educativo essencialmente dialógico, dinâmico e criativo.

Inicialmente, questionávamos a despeito da precariedade, do não lugar da educação para a sexualidade na escola rural, sobre quais eram as possibilidades nestes contextos de um exercício pedagógico sobre a sexualidade que respeitasse a autonomia dos adolescentes. Os resultados permitiram constatar que o referencial teórico e metodológico que orientou a construção do processo educativo para a sexualidade possibilitou uma pedagogia sobre o corpo e sobre a sexualidade que respeitou a experiência dos participantes e seus saberes sendo eles os criadores de suas palavras-chaves e temas geradores, tomando decisões e assumindo responsabilidade sobre o que queriam falar e como queriam construir esse diálogo sobre o tema gerador. Em síntese, o processo possibilitou autonomia dos adolescentes reafirmando-os como sujeitos sociais com capacidade de decisão.

A própria análise do diálogo entre a educação para a sexualidade e a educação rural reafirmou que os modelos educativos tradicionais e padronizados ainda fazem parte dos

modos de vida destes adolescentes camponeses escolarizados. Contudo, o processo educativo construído neste trabalho exigiu um diálogo entre a educação e a saúde de maneira crítica e reflexiva e constatou a importância da intersetorialidade para consolidar processos educativos que provoquem mudanças para a promoção da saúde dos adolescentes.

Os resultados permitiram verificar que nestes contextos ainda a educação para a sexualidade se distancia, tanto na teoria como nas práticas e como um direito a ser efetivado na escola. Isso traz uma contradição sobre o que significa a escola cidadã e representa desafios para as áreas da pedagogia e da promoção da saúde escolar. É importante considerar que, a construção do processo educativo crítico para a sexualidade significou uma forma de luta, de contestação para que este direito fosse efetivado, reafirmando o nosso compromisso no campo social e advocacia pelos direitos sexuais e reprodutivos ainda mais naquelas comunidades marginalizadas e vulneráveis.

Persistir no desenvolvimento de outras pedagógicas que possibilitem reconhecer e defender as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos é um compromisso ético preconizando que todo sujeito é possível e educável. Especialmente quando o adolescente camponês enfrenta segregações sócio-históricas e culturais: pelo fato de ser adolescente e considerado como incapaz de agir e pensar corretamente em função de sua imaturidade biológica e psicológica; pelas novas formas e identidades que nem sempre se ajustam ao padrão tradicional e conservador do campo; por ser camponês e ainda por educar-se em uma escola pública como sinônimo de precariedade, pobreza e baixa qualidade.

A sexualidade das crianças e adolescentes nestes contextos apresenta as marcas dos processos de desumanização histórica do campo, do corpo da mulher, do trabalho e do machismo. Neste sentido, uma outra educação para a sexualidade, construída de forma dialógica e crítica, possibilita uma pedagógica do corpo, crítica e que adquire uma dimensão social porque coloca a sexualidade como uma dimensão humanizadora.

Os achados neste estudo confirmam o silenciamento como uma prática social sobre a sexualidade, sendo a escola um dispositivo institucional que hegemoniza a interdiscursividade entre os discursos biológico, de risco e moralista sobre o corpo. No entanto, o processo construiu algumas práticas diferenciadas da educação para sexualidade dentro do contexto escolar. Neste sentido, a escola é um espaço coletivo que pode avançar para um espaço democrático e crítico em termos da educação para a sexualidade.

A respeito dos desafios apresentados na construção deste processo educativo, ressaltam-se situações que legitimavam o não lugar da educação para a sexualidade, o não lugar espacial, temporal e curricular, e uma limitada e tênue comunicação e envolvimento dos

professores com o projeto. O fato de um profissional da área da saúde ter realizado uma “ação educativa” sobre um tema tão constrangedor como a sexualidade generalizou um senso de distanciamento do processo educativo. Aliás, a dinâmica escolar não possibilita um tempo para os professores se envolverem com outros processos além daqueles designados no currículo formal. Outro desafio foi a dificuldade dos adolescentes para se reconhecerem como sujeitos criadores do processo. Os modos passivos de ensino, arraigados nos adolescentes, bloqueava o diálogo e a interação nos círculos de cultura, exigindo do educador mais sensibilidade para decodificar o significado do silêncio, persistência e criatividade para a construção de um processo verdadeiramente dialógico.

Por fim, cumpre ressaltar as limitações relacionadas com a temporalidade e a especificidade dos contextos em que foi construída essa Tese. Fica como sugestão para o futuro a implementação de processos similares em outras ruralidades. Além disso, considera-se fundamental ampliar a participação dos professores para favorecer a continuidade a este tipo de projeto pedagógico como um continuum na vivência escolar.

Ao concluir esta pesquisa sustenta-se a tese de que o adolescente inserido no contexto da escola rural se beneficia de ações educativas baseadas, teórica e metodologicamente no diálogo crítico-reflexivo, na exploração e compreensão de sua cultura e da realidade. A construção de um processo educativo crítico (educador e educandos) aponta para mudanças e novos padrões de comportamento que reconhecem as atitudes que promovem a saúde sexual reprodutiva, para além do corpo biológico e dos riscos, dando abertura para que os processos sociais e culturais estejam presentes nos diálogos que permitem escolhas conscientes e autônomas sobre a sexualidade.

Outras perguntas foram surgindo ao longo da Tese, entre elas em que outras ruralidades ainda mais precárias e marginalizadas, vítimas de violências poderia ser possível uma educação da sexualidade emancipatória? O que significa reeducar a sexualidade nestes contextos rurais? Quais são as mudanças necessárias na educação do campo e na sociedade para uma pedagogia da sexualidade mais crítica e emancipatória, independente dos contextos rurais ou urbanos?

Arrisco-me a tecer algumas recomendações, necessárias para uma prática transformadora e mudanças na educação para a sexualidade:

- 1) A primeira delas é a necessidade de problematizar a nossa formação na enfermagem como agentes educadores em saúde das populações nesta área, sendo imprescindível um verdadeiro diálogo entre a educação e saúde que possibilite a construção de projetos e políticas que legitimem e fortaleçam a advocacia pelo direito a uma

educação para a sexualidade crítica e emancipadora dos sujeitos. Isto implica em uma responsabilização e o compromisso das duas áreas, entendendo que de ambas as partes emergem desafios que podem superados pelo diálogo.

- 2) É preciso reeducar o conceito de sexualidade como dimensão humanizadora e não como uma cadeia de consequências, julgamentos e riscos sobre o corpo. É necessário que nos preocupemos mais com as emoções das diferentes corporeidades dos adolescentes, como forma de quebrar o silenciamento como prática hegemônica.
- 3) É mister a discussão sobre as tecnologias e a mídia como dispositivos que interferem nos modos de vida e na construção da sexualidade dos adolescentes rurais e urbanos. Este deve ser um tema gerador na atualidade, problematizando-o, haja vista que a tecnologia pode estar usurpando uma práxis que deveria ser essencialmente humana e dialógica, construída pela presença do outro “na educação”.
- 4) A diversidade e a ambiguidade de discursos em torno da sexualidade que bombardeiam os adolescentes nos exigem estudar mais a história e os modos de operar desses discursos, ampliando as investigações como fonte de conhecimento na saúde e na educação.
- 5) Do ponto de vista da organização da sociedade, é preciso problematizar tanto os processos que usam o corpo e a sexualidade como dispositivos segregadores das infâncias e adolescências que lhes roubam o direito de viver a saúde sexual e reprodutiva.

Acredito que se hoje fizesse, faria diferente. Os processos educativos em saúde devem ser dinâmicos e flexíveis. Precisam de investimento de tempo para criar e exigem investigação para identificar vulnerabilidades e potencialidades em cada contexto.

Não foram somente os adolescentes que mudaram a forma de dizer a palavra sexualidade, pois eu também vivi um processo intenso de transformação. Eu me reconstruí pela experiência com eles. Compreender, de fato, que minha práxis educativa só é possível na medida em que os adolescentes foram criadores dela reafirmou meu compromisso, como profissional da saúde pelo exercício do direito de educar para a sexualidade, como um campo com grandes potenciais e também de tensos desafios, que me instigam a refletir, a cada dia, sobre minha práxis, meus discursos, enquanto eles sejam reflexo de minha prática social e essenciais para reeducar a concepção que temos das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sujeitos fazedores de história e de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMAYA, S. F. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. **Sexualidad, Salud y Sociedad Rev Latinoamericana.**, n. 27, p. 149–171, 2017.
- ARROYO, G. M. Paulo Freire em tempos de exclusão. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 301.
- ARROYO G, M.; DA SILVA, M. R. (org). **Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Editora ed. Petropolis RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO G, M. O humano é viável? é educável? **Revista Pedagógica.**, v.17, n.35, 2015
- BACCARAT DE GODOY MARTINS, C. et al . SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: MITOS E TABUS. **Cienc. enferm., Concepción** , v. 18, n. 3, p. 25-37, 2012 .
- BALDISSERA, V. D. A.; BUENO, S. M.; HOGA, L. A. Improvement of Older Women's Sexuality Through Emancipatory Education. **Health care for women International**, v. 33, p. 956–972, 2012.
- BARRANTES, L. J.; REYES, L. S. ¿Políticas de educación sexual en Colombia entre 1980-1990? Una mirada a las prácticas discursivas alrededor de la educación sexual en Colombia desde la historia. **Revista Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza**, v. 9, n. 16, p. 205, 2017.
- BARREIRO, A. et al. Ideologia de gênero? notas para um debate de políticas e violências institucionais. **Tematicas**, v. 47, n. 28, p. 223–246, 2016.
- BASSALO, L. D. Educação Sexual na Primeira Metade do Século XX no Brasil. In: **33ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu -MG, 2010.
- BAUTISTA, A. A. Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana. **Pedagogía y Saberes**, n. 44, 2016.
- BEARINGER, L. H. et al. Global perspectives on the sexual and reproductive health of adolescents: patterns, prevention, and potential. **The Lancet**, v. 369, n. 9568, p. 1220–1231, 2007.
- BERNAL, A. H. Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa. **Boletín cultural y bibliografico**, v. 46, n. 82, p. 4–41, 2012. Disponível em:

<https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/67/65>.

Fecha de acceso: 05 jul. 2019

BIDARRA, J.; REIS, L. Gênero charge: construção de significados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e dinâmica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 158–168, 2013

BOHORQUEZ, J. P.; CONNOR, D. O. Movimientos sociales rurales colombianos: de la resistencia a una cultura política alternativa en un mundo transnacional. **Suma de negocios**, v. 3, n. 1, p. 65–87, 2012.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Rev on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24–46, 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é método paulo freire**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Diretrizes para Implementação do projeto Saúde e prevenção nas escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos), 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Passo a passo PSE: **Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 46 p. (Série C. Projetos, programas e relatórios), 2011

BUSANELLO, J.; SILVA, M. R. DA; OLIVEIRA, A. M. Sexualidade na adolescência: realidade de uma comunidade rural. **Rev Rene**, v. 10, n. 1, p. 62–71, 2009.

CALDART, R. S. et al.(org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARTAGENA, G. R. **Orientación sexual desde el hogar y la escuela**. Serie Vida sexual con valores. 1ra. ed: Libros EnRed, 2016.

CASTRO, D. F. DE; TREDEZIN, A. L. DE M. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Rev Perquirere**, v. 11, n. 1, p. 166–181, 2014.

CEREDO, A. C.; RICO, A. C. Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 7, p. 9–45, 2018.

CÉSAR, M. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma Epistemologia. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 35, p. 37-51, 2009 .

COLÔMBIA. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Directorio de instituciones educativas de Cundinamarca datos abiertos Colombia. Disponível em: <<https://www.datos.gov.co/Educaci-n/Directorio-de-Instituciones-Educativas-de-Cundinam/dcib-c7xc/data>>. Acesso em: 27 set. 2018.

COLÔMBIA, Relatorio de la setencia C-085-16 de 24 de febrero de 2016. Bogotá: Corte Constitucional: 2016

COLÔMBIA, Ministerio de Educación. Micrositios Preescolar, Básica y Media. Disponível em: <<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-para-la-Sexualidad/Generalidades-del-Programa/172453:Antecedentes>>.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. DE. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura Use. **Acta paul. enferm**, v. 23, n. 2, p. 257–63, 2010.

Departamento Nacional de Estadística. DANE. Nacimientos. Disponível em: <<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2008>>.

DE GODOY, M. C. B. et al. Sexualidade na adolescência: mitos e tabus. **Cienc. enferm**, v. 18, n. 3, p. 25–37, 2012.

DINIS, N.; ASINELLI-LUZ, A. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural Sexual education in a historical cultural perspective. **Educar**, v. 30, p. 77–87, 2007.

FAVERO, O. O legado de Paulo Freire: passado ou atualidade. **Revista de educação de jovens e adultos**, v. 1, n. 0, p. 39–44, 2007.

FELIX, J. Sexualidade, saúde sexual e saúde reprodutiva questões para a formação de professores. In: GIVIGI, A.C; DORNELLES, P.G (orgs). **Babado acadêmico no recôncavo baiano**. Universidade,genero e sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 79–93.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A. Adolescência através dos Séculos. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227–234, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: Ponto de partida para a cosntrução de um novo rumo. **Nuances**, v. IV, p. 123–133, 1998.

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**.

Londrina: UEL, 2009.

FLORA, M. C.; RODRIGUES, R. F.; PAIVA, H. M. Intervenções de educação sexual em adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. *Rev. Enf. Ref*, v. 3, n. 10, p. 125–134, 2013.

FLOREZ, D. L. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. **Revista de la Universidad de la Salle**, n. 57, p. 117–136, 2012.

FREIRE, P. Conscientização: **Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991/2006

FONDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA LA INFANCIA. UNICEF. Vivencias y relatos sobre el embarazo en adolescentes Una aproximación a los factores culturales, sociales y emocionales a partir de un estudio en seis países de la región. Panamá, 2014. Disponível em: <[https://www.unicef.org/ecuador/embarazo_adolescente_5_0_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/embarazo_adolescente_5_0_(2).pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2016.

FONDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA LA INFANCIA. UNICEF. Informe Anual Colombia 2017. Disponível em: <<https://www.unicef.org.co/informe2017/es/pdf.pdf>>. Acesso em: 2 julio. 2019.

FURLANETTO, M. F. et al. Educação Sexual em Escolas Brasileiras: Revisão Sistemática da Literatura. *Cad. Pesqui*, v. 4, n. 168, p. 22, 2018.

GARCIA, V. D. **Tabú: la sombra de lo prohibido innombrable y contaminante**. Madrid: Ocho y Medio. Libros de cine, 2005.

GARZON, A. M.; SILVA, K. L.; MARQUES, R. DE C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. *Rev Bras Enferm*, v. 71, n. 4, p. 1854–1861, 2018.

GASTALDO, D. et al. Body-Map Storytelling as Research: **Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping**. Ontario: The Canadian Institutes of Health Research, 2012.

GIRONDI, J. B. R.; NOTHAFT, S. C. DOS S.; MALLMANN, F. M. B. A. Metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. **Cogitare enferm.** (Impr.), v. 11, n. 2, p. 161–165, 2006.

GOMES, F. Z. et al. Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência **Revista do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica / Saúde da Família**, v.1, n.1, 2013.

GONÇALVES, D. E. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária. *Educ. Soc* **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 371–389, 2016.

GONINI, F. A. C. A Produção em Sexualidade, Gênero e Educação Sexual na ANPED: Estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica. 2014. Tese (Doutorado em educação escolar) - Faculdade de Ciências e Letras UNESP, Araraquara 2014.

GUERRERO, P. G. Educación sexual Crónica Pasado, Presente Y Futuro De La Educacion Sexual En Colombia. **Rev. Col. Psiquiatria**, v. XXVII., n. 4, p. 303-314, 1998.

HEIDEMANN, I. B. S. et al. Incorporação teórico -conceitual e metodológica do educador Paulo Freire na pesquisa. **REBEn**, v. 63, n. 10, p. 416–420, 2010.

INSTITUCIÓN TECNICA EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA SALUD. **Proyecto educativo institucional“generando expectativas agropecuarias y agroindustriales”**, p.773, 2016

KHAU, M. Sexuality education in rural Lesotho schools: challenges and possibilities. **Sex education**, v. 12, n. 4, p. 411–423, 2012.

LE BRETON, D. L. **Adeus ao corpo. Antropologia e sociedade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso/ desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M (org). **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2da. ed. Petropolis RJ: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. et al. **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. 9 ed ed. Petropolis RJ: Vozes, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARÍN, O. G.; RESTREPO, S. G.; GIRALDO, I. U. La educación en Colombia en el siglo XX. 1982. 764 f. Universidad de Antioquia, 1982. Tese (Maestría en educación y administración educativa) - Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, 1982

MARTINS, P. A. DE F.; ALVIM, N. A. T. Plano de Cuidados Compartilhado: convergência da Proposta educativa Problematicadora com a teoria do Cuidado Cultural de enfermagem. **REBEn**, v. 65, n. 2, p. 368–73, 2012.

MATOS, J. DA C. et al. Atuação da escola na educação sexual de adolescentes : uma revisão integrativa. **Rev. Gest.Saúde**, v. 7, n. 2, p. 773–792, 2016.

MAYA, ORGE H. M.; BÁEZ, A. P. M. Mesa Nacional de Educación Rural . Un escenario para pensar la educación en territorios rurales de Colombia. **Nodos y Nudos**, v. 5, n. 41, p. 90–93, 2016.

MCQUISTON, C. et al. Protegiendo Nuestra Comunidad: empowerment participatory education for HIV prevention. **Journal of transcultural nursing**, v. 12, n. 4, p. 275–283, 2001.

MELO, I. F. DE. Análise do discurso e análise crítica do discurso: Desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**, v. 05, n. II, p. 2–18, 2009.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação. Diretrizes da educação do campo do estado de minas gerais. Minas Gerais, 2015

MKUMBO, K. A. Teachers' Attitudes towards and Comfort about Teaching School-Based Sexuality Education in Urban and Rural Tanzania. **Global Journal of Health Science**, v. 4, n. 4, 2012.

MONTERO, A. et al. Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia Sex education as a cornerstone for a healthy teenage sexuality. **Rev Med Chile**,

v. 139, p. 1249–1252, 2011.

MORAD, G. E. Radio Sutatenza: la primera revolución educativa del campo para el campo.

Colombia: **Emisora de radio RTVC.** , Disponível em:

<<https://www.radionacional.co/noticia/campesinos/radio-sutatenza-la-primer-revolucion-educativa-del-campo-campo>>. , 2017 2017

MUHWESI, W. W. et al. Perceptions and experiences of adolescents, parents and school administrators regarding adolescent-parent communication on sexual and reproductive health issues in urban and rural Uganda. **Reproductive Health**, v 12, n. 110, 2015.

MURILLO, F. H. et al. **Educación para la sexualidad con bases científicas: Documento de consenso de Madrid.** Valencia-Washington: Asociación Española de Especialistas en Sexología (org), 2012.

NOGUEIRA, A. (org). **Reencontrar o corpo: ciencia, arte,educação e sociedade.** Tabuaté, SP: Cabral Unive, 1996.

OLIVEIRA, L. M. DE; CAMPOS, M. Educação Basica do Campo. In: CALDART et al. (org) Dicionario de educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 203.

OLIVEIRA, R. DE C. (Entre)Linhas De Uma Pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014.

PERFETTI, M. Estudio sobre la educación para la población rural en colombia.In: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura - FAO. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia Honduras, Mexico, Paraguay y Perú. 2004. p 173. Disponível em: <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>

PORTO, DE S. M. F.; FERREIRA, DA R. D.; FINAMORE, R. Saúde coletiva, território e conflitos ambientais: bases para um enfoque socioambiental crítico. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n. 10, p. 4071–4080, 2014.

PORTO, M. F. (2007), **Uma ecologia política dos riscos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

POUND, P.; LANGFORD, R.; CAMPBELL, R. Qualitative synthesis of young people's views of sex and relationship education. **BMJ Open**, p. 65, 2016.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. DE M. **Análise de discurso (para a) crítica o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP : Pontes Editores, 2011

RAMALHO, V.; RESENDE, V. DE M. Análise de Discurso Crítica, do Modelo Tridimensional à Articulação Entre Práticas: Implicações Teórico-Metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 185–207, 2004.

RAMÍREZ, L. R. L. Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. **Revista Colombiana de Educación**, n. 51, p. 138–159, 2006.

RESSEL, L. B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, p. 779-786, Dec. 2008

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos da escola.** EDUFBA ed. Salvador, 2011.

RODRIGUES, C. L. H.; COELHO, DE A. C. E. Enfermagem e sexualidade: revisão integrativa de artigos publicados na Revista Latino-Americana de Enfermagem e na Revista Brasileira de Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 19, n. 3, 2011.

ROZENDO, C. A.; SALAS, A. S.; CAMERON, B. A critical review of social and health inequalities in the nursing curriculum. **Nurse Education Today**, v. 50, p. 62–71, mar. 2017.

SAAVEDRA, L; NOGUEIRA, C; MAGALHAES, S. Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: implicações para a educação sexual. **Educ. Soc., Campinas** , v. 31, n. 110, p. 135-156, Mar. 2010

SANTIAGO, R. F.; LUZ, M. H. Práticas de educação em saúde para cuidadores idosos: um olhar da enfermagem na perspectiva freiriana. **REME rev. min. enferm**, v. 16, n. 1, p. 136–142, 2012.

SANTOS DE ARAÚJO, L. F. et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, v. 15, n. 3, p. 53–61, 2013.

SANTOS, J. A Escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. In: **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação e Educação**. Currículo: tempos, espaços e contextos, São Paulo: 2013. p. 6.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e

a negação do direito à educação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 26, n. 98, p. 185-212, Mar. 2018 .

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 620–632, jun. 2015.

SILVA, L. et al. Educação do campo em Minas Gerais-Sua historia e desafios. p. 2543–2552, 2004.

SILVA, S. G. La conferencia de el cairo y la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, como base para la salud sexual y reproductiva. **Rev. Perú. med. exp. salud publica**, v. 30, n. 3, p. 455–60, 2013.

SOARES, S. B. Estado e Educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 1, p. 240, 2018.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. Teoria e Métodos de Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SOUZA, K. V. DE; TYRRELL, M. A. Os fatos & atos relacionados ao (difícil) exercício dos direitos sexuais e reprodutivos: em recortes, o processo de viver de um grupo de mulheres de classes populares. *exto Contexto Enferm*, v. 16, n. 1, p. 47–54, mar. 2007.

SOUZA, M. M. et al. Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato relato de experiência com grupo adolescentes. **Rev. bras. enferm**, v. 60, n. 16, p. 102–5, 2007.

SPITZNER, R. H. L. Sexualidade e adolescência: reflexões acerca da educação sexual na escola. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá 2005.

STRECK, D. R. et al (orgs). Diccionario Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte:Autêntica , 2010.

TAVARES, C. S. Sexualidade e Educação Sexual: a produção científica brasileira e a conceituação básica adotada. In: IV congresso de ensino, pesquisa e extensão, Goias. Anais, 2016. Disponível em:

TAVARES, D. M; RODRIGUES, R. A. Educação conscientizadora do idosos diabético: Uma proposta de intervenção do enfermeiro. **Rev. Esc. Enferm. USP.**, v. 36, n. 1, p. 88–96, 2002.

THEUMER, E.; MUÑOZ, M. R. Cuerpos escolarizados: pensar los embates de la integración desde la educación genérico-sexual. In: **I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana**. Santa Fé, Argentina. 2011.Disponível em:

<http://www.uncu.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje15.pdf>

TICONA, J. A. et al. Educación sobre control de natalidad de las poblaciones campesinas y las políticas de esterilizaciones en Puno. **Comuni@cción**, v. 9, n. 1, 2018.

TITONELLI, A. N. A.; FERREIRA, M. DE A. Perspectiva problematizadora da educação popular em saúde e a enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, v. 16, n. 2, p. 315–319, jun. 2007.

TOLEDO, EDILAINE GONÇALVES, F. DE. Charge: uma abordagem textual e discursiva da realidade. In: Anais do SILEL v 2, n 2, 2011.

VALDERRAMA, F. M.; **Historia de la UNESCO**. 2da edição, Francia. UNESCO. 1995. Disponível: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187578?posInSet=2&queryId=c2efc7d9-95e3-48c1-81bf-68465b93c5be>>. Acesso em: 2 julio 2019.

ZANATTA, L. F. et al. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as) I Luiz Fabiano Zanatta II Silvia Piedade de Moraes II. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 443–458, 2016.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A - Roteiros dos círculos de cultura

Roteiro primeiro círculo de cultura: o que ouvimos e falamos da sexualidade

Questão chave: Experiências sobre sexualidade

Objetivo: Fortalecer a interação com os adolescentes e explorar as experiências sobre a sexualidade no contexto rural.

Materiais: Folhas de papel, peteca e bola.

No início da conversa vou me apresentar e explicarei o motivo de minha presença na escola e o objetivo da roda de conversa. (5 min)

Primeira atividade: “Não deixe a peteca cair” No início da roda, cada participante terá um crachá com o nome do participante ou com outro nome com ele quiser ser nomeado (artista, objeto favorito, outros). Depois em formato de círculo os participantes jogaram peteca. O participante que deixe cair a peteca deverá responder a primeira pergunta

1. Como tem se falado ou abordado a sexualidade nos diferentes espaços da comunidade onde vocês compartilham no dia a dia?

Segunda atividade: Os participantes devem estar segurando as mãos e as pernas abertas em um círculo, a bola vai começar a rolar no chão. A ideia é não perder a bola no meio das pernas, de modo que todos os participantes rolem a bola com as mãos. O participante que deixar a bola passar por suas pernas terá que contar uma experiência relacionada à sexualidade. (15 min)

Perguntas auxiliares

Pode me relatar alguma experiência onde você recebeu algum tipo de informação ou orientação relacionada com a sexualidade?

Como você se sentiu quando foi abordado ou falado o tema da sexualidade? E por que se sentiu desse jeito?

Finalização da roda: Ao final se apresentara a ideia geral do projeto sobre sexualidade e da dinâmica de construção com eles.

Roteiro segundo círculo de cultura: gerando palavras chaves e temas geradores

Objetivo: Construir os temas geradores

Materiais: folhas de cores, canetas de cores, caixas de papelão

Primeira atividade: “desenhando o monstinho” esta dinâmica vai permite explorar como as pessoas percebemos de maneira diferente nossas experiências e realidades. (10 min). Se darão indicações de como desenhar uma figura parecida a um monstinho. Após, será realizada uma discussão em torno a dinâmica feita, problematizando as percepções sobre uma mesma realidade

Segunda atividade: Atendendo os critérios de conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural e político se escolheram frases extraídas do primeiro círculo de cultura. Estas frases serão retornadas ao grupo de adolescentes debatidas e agrupadas para a construção dos temas geradores. Se utilizará caixas de papelão para realizar o agrupamento das frases de acordo a discussão gerada. No final escreveram palavras chave nas caixas para concretizar a discussão em temas geradores.

Roteiro terceiro círculo de cultura

Palavras chaves: Dialogo, confiança, internet, maturidade

Objetivo: Problematicar como se configuram as relações de confiança e as ferramentas informativas disponibilizadas para a sexualidade

Materiais: cadeiras, gravuras impressas

Primeira Atividade: Círculo no ar. A percepção da confiança individual e coletiva.



Segunda Atividade: Mostrar aos adolescentes as gravuras, como formas de codificação que representem cenas da cotidianidade relacionadas com as palavras chaves e os temas geradores da primeira caixa.

Perguntas Norteadoras:

Quais são os elementos que compõem os desenhos? Qual é a posição das pessoas nestes desenhos?

Que lugar ocupa a internet, as pessoas, e meus amigos quando preciso falar sobre a sexualidade? Como podemos fazer para melhorar o diálogo sobre a sexualidade?

Roteiro quarto círculo de cultura

Palavras chaves: incompreensão, vergonha, timidez, tabu, intimidade.

Objetivo: problematizar os principais desafios e diferencia entre a informação e dialogo na sexualidade

Primeira atividade: Telefone sem fio corporal ou desenho sem fio (15 min).

As duas atividades têm foco em analisar como se gera distorção quando nos comunicamos e passamos as informações.



Segunda atividade: O grupo vai desenhar suas próprias imagens representando as palavras incompreensão, vergonha, timidez, tabu, intimidade que emergiram da segunda caixa no círculo de tematização. (20 min)

Perguntas norteadoras

1. O por que dos elementos e cores do desenho de cada palavra?
2. Como se relacionam os desenhos na tentativa de dialogar sobre sexualidade no contexto familiar e na escola?
3. Como podemos desmitificar o tema da sexualidade nosso contexto?

Roteiro quinto círculo de cultura

Palavras chaves: machismo, feminismo, julgamento, preconceito, opinião

Objetivo: Criar possibilidades de fratura para dialogar e desnaturalizar as atitudes na cotidianidade do machismo, o feminismo e o preconceito da diversidade da sexualidade

Primeira Atividade: Os participantes fecharam os olhos sentados de costas, o facilitador (eu) fará umas perguntas e na medida que eles se sentam identificados com essas situações vão ficar de pê e dar um passo para frente. (15mi)

Perguntas

1. Alguma vez você calou ou foi calhado quando estavam conversando sobre um assunto de sexualidade.?
2. Você já foi xingado (a) pela sua orientação sexual?
3. Você foi excluído alguma atividade de lazer, jogos, conversas pelo seu gênero?
4. Alguém já te falou ou você ouviu que pelo fato de ser home ou mulher você fez errado alguma atividade?
5. Você já sentiu medo de se expressar sua maneira de pensar?
6. Você tem avergonhado alguém pelo seu gênero ou orientação sexual?

Segunda atividade: Após destas perguntas eles vão abrir os olhos e olhar para os outros, e a gente começara a refletir sua posição e o por que somos tão vítimas como replicadores de atitudes preconceituosas na sexualidade.





Perguntas Norteadoras

1. Que está representando as charges? Qual é sua percepção? Temos experiências no dia a dia que tem a ver com essas charges? Por que acontece esse tipo de situações em meu contexto.
2. Será que eu tenho atitudes radicais de preconceito pelo gênero? Por que será que acontece essas posturas radicais ou extremistas?
3. Como poderíamos mudar o olhar preconceituoso e de julgamento na minha comunidade.?

Roteiro sexto círculo de cultura

Palavras chaves: pesado, informação, discordância

Objetivo: problematizar o corpo como a matriz da sexualidade e como são as diferenças entre a informação e o diálogo na sexualidade

Materiais: Barbante

Primeira Atividade: Os participantes vão se organizar em duas filas, a fila de sim e não. O facilitador (eu) vou falar os seguintes enunciados e de acordo ao conhecimento e percepção deles vão se deslocar para a fila de sim ou de não. (15min)

1. As mulheres têm pênis
2. Mulheres são mais férteis que os homens
3. Toda a atividade sexual requer como condição indispensável a ereção e o orgasmo

4. As pessoas ou são totalmente heterossexuais ou totalmente homossexuais
5. O corpo e os genitais (home, mulher) são o elemento mais importante da identidade de uma pessoa
6. O hímen é a prova da virgindade
7. Esterilização definitiva afeita o prazer sexual
8. Quem se masturba com uma certa frequência é porque não tem competência para estar envolvido em um relacionamento
9. A mulher deve cuidar-se mais que o home para não engravidar
10. A homossexualidade é uma alteração hormonal

Segunda atividade: Teia de aranha: Para dar início a dinâmica uma pessoa amarra a ponta do barbante a em seu dedo indicador e vai relatar alguma informação relacionada com sexualidade, um tabu ou mito. Em seguida, ela deverá jogar o rolo de barbante para qualquer outro participante e ele também vai amarrar o cordão em seu dedo e relatar também uma experiência. Em seguida, ele deve jogar o rolo para outra pessoa, que deverá fazer o mesmo. Após todos terem terminado os relatos todos observaremos o emaranhado de conexões formadas

Perguntas norteadoras

As perguntas provocadoras serão construídas por eles (duas perguntas por cada participante) pelas sugestões feitas nas anteriores rodas de conversa Todas as perguntas serão escritas de maneira anônima em papeis e serão jogadas em uma caixa ou sacola. Cada participante escolherá uma pergunta e será lida no círculo a partir desta começaremos a dialogar para construir uma resposta o u mais perguntas. Cada pessoa que tenha vontade de falar e dar sua opinião pegará o barbante e falará e jogara para o seguinte participante que expressar sua opinião.

Roteiro sétimo círculo de cultura: mapa corporal da educação para a sexualidade.

Objetivo: Avaliar a perspectiva individual e coletiva do processo educativo para a sexualidade dialogado e crítico através da técnica artística do mapa corporal.

Materiais: peça de tecido branco, tinta, lápis de cores, papel de cores, retalhos, cola, pinturas, pinceis, tesouras, sacolas plásticas.

A atividade será desenvolvida em grupos entre 3 e 6 participantes para elaborar um mapa corporal coletivo.

Antes de começar, se explicará a técnica do mapa corporal e como ele será desenvolvido. Depois, se mostrará aos participantes quais os materiais estão disponíveis para que possa desenvolver sua criatividade no desenho como tinta, lápis de cores, papel de cores, tecidos, cola etc. Sempre depois de cada instrução se perguntará se eles têm alguma dúvida e que no processo sempre poderá contar com minha ajuda.

Ressaltar sempre que podem usar todo o tecido para desenhar, pintar do tamanho que eles achem melhor.

1. O primeiro passo, os participantes olharam fotos e imagens do percurso das atividades feitas nos anteriores círculos de cultura com o intuito de valorizar a memória, a história individual e coletiva do processo educativo (10min) baseados nas memórias construíram o mapa corporal. Antes de começar peça aos participantes que retire os calçados e qualquer roupa/acessório excessivo (Por exemplo: chapéu/boné, blusa/jaqueta volumosa, bolsa e outros elementos.
2. Depois cada grupo terá como material um pedaço de tecido branco do tamanho (1.75x1.50) e deveram traçar um contorno do corpo de um participante na postura que o grupo mais relacione ou represente a sua sexualidade, para isso. Deveram trabalhar como grupo e dialogar para escolher a forma e posição do corpo que mais representem o conceito de sexualidade. (Coletiva)
3. Depois de traçar o contorno do corpo com um lápis peça aos participantes que escolham cada um uma cor de tinta para dar cor á a parte do corpo que mais represente individualmente sua sexualidade e pergunte o porquê da escolha. (Pergunta individual)
4. Quais símbolos vêm à sua mente quando você pensa sobre a sexualidade e desenhe-los? Pergunte o porquê desses símbolos (Pergunta individual)
5. Selecionar a experiência, tema ou a conversa mais significativa para cada um de você e represente- no mapa corporal. Por que foi a mais significativa (pergunta individual)
- 6.As experiências que tiveram ao longo dos círculos de conversa com elas mudaram algum conceito ou ideia porque? (Pergunta individual)
7. Depois de todos os círculos de conversas que a gente vivencio como acham que vocês poderiam cuidar sua sexualidade agora? Dialoguem e combinem para representar sua resposta com um símbolo ou imagem (Pergunta coletiva)
8. Agora, gostaria que vocês olhassem o seu mapa corporal por alguns minutos e pensassem sobre o que ele diz e falem dialoguem sobre um título para ele (Pergunta coletiva)

Apêndice B – Termos de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis de Adolescentes Menores de 16 Anos

Prezado, senhor Pai de família ou responsável do menor:

Seu filho (a) ou o menor _____ está sendo convidado para participar da pesquisa **“Educação crítica libertadora para a sexualidade na escola rural”**. O objetivo desta pesquisa é construir um processo educativo para a sexualidade dos adolescentes na escolar rural. A participação não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. A forma de participação consiste em atividades educativas como rodas de conversa, atividades lúdicas como jogos ou dinâmicas de participação) e entrevistas.

Os riscos desta pesquisa referem-se a possíveis desconfortos ou constrangimentos de seu filho (a) ou do menor para falar sobre o tema da sexualidade ao participar nas atividades educativas, caso não se sinta confortável ele poderá falar com a pesquisadora e recusar sua participação na atividade. Os benefícios da pesquisa se referem à possibilidade da produção do conhecimento sobre a temática e poder dialogar abertamente sem prejuízos e tirar suas dúvidas sobre os temas da sexualidade.

Eu _____ com RG _____ estou ciente de que a privacidade de meu filho o do menor será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto Kênia Lara Silva e Adriana Marcela Monroy

Garzón, com elas poderei manter contato pelos telefones e esclarecer minhas dúvidas.

Compreendi as informações sobre a pesquisa Educação crítica libertadora para a sexualidade na escola rural, recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos, riscos decorrentes da pesquisa e que é possível esperar alguns benefícios para o meu representado ou filho, concordo e aceito que meu filho (a) _____ participe desta pesquisa.

Assino o presente documento em duas vias de igual modo, ficando uma em minha posse.

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Data: ____/____/____

Nome completo do Pesquisador Responsável: Kênia Lara Silva

Endereço: Avenida Professor Alfredo Balena, nº 190, sala 508, Santa Efigênia CEP: 30130-100 / Belo Horizonte – MG

Assinatura da pesquisadora responsável- Kênia Lara Silva

Telefone: (31) 3409-9181 E-mail: kenialara17@gmail.com

Assinatura da pesquisadora (doutoranda) - Adriana Marcela Monroy Garzon
Telefone:(31) 971279460 E-mail: admar1309@hotmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. 33
Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail:
coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Educação crítica libertadora para a sexualidade na escola rural**”. O objetivo desta pesquisa é construir um processo educativo para a sexualidade dos adolescentes na escolar rural, analisar a cultura, valores e saberes e promover o diálogo aberto entorno à sexualidade. Os adolescentes e o pesquisador desenvolveram rodas de conversa e outras atividades educativas que serão definidas juntamente com você. Não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Para participar deste estudo, seu pai ou responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.

Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Isto não acarretará penalidade para seus estudos na escola. A pesquisa será feita no/a (LOCAL),

O pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com sigilo e anonimato sempre que as informações não revelem violações aos direitos dos adolescentes. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram. Em caso de ter algum produto como um desenho e haja a possibilidade de publicar seu trabalho, primeiro será discutido como você e se tiver a vontade de publicar será em anonimato.

Os riscos desta pesquisa referem-se a possíveis desconfortos para falar e participar nas atividades educativas, caso não se sinta confortável você deve relatar à pesquisadora e poderá recusar sua participação na atividade. Os benefícios da pesquisa se referem à possibilidade da produção do conhecimento sobre a temática e poder dialogar abertamente sem prejuízos e tirar suas dúvidas sobre os temas da sexualidade.

Fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Educação crítica libertadora para a sexualidade na escola rural”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar

Eu _____ aceito participar da pesquisa Educação crítica libertadora para a sexualidade na escola rural. Entendi os coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer., entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai me prejudicar ou julgar. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data: / /

Assinatura do participante

Nome completo do Pesquisador Responsável: Kênia Lara Silva

Endereço: Avenida Professor Alfredo Balena, nº 190, sala 508, Santa Efigênia CEP:

30130-100 / Belo Horizonte – MG Telefones: (31) 3409-9181

E-mail: kenialara17@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável- Kênia Lara Silva

Assinatura da pesquisadora (doutoranda) - Adriana Marcela Monroy Garzon

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. 33

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail:

coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

Apêndice C – Fragmentos das transcrições traduzidos para o Português

Página	Fragmentos
135	F1 R1: Experiência sexual ((refere-se à educação sexual)) aqui como tal não M2: o ano passado, fizemos uma reunião abaixo ((refere-se ao antigo local da escola)) que até a polícia veio R4: Pode se dizer que sim, mas só falam que a gente tem que se proteger e nada mais M1: e o VIH R2: ou seja, não, não, só vem uma vez no ano, tipo eles não insistem para que a gente planeje, não insistem em nos ensinar isso, tipo eles chegam, fazem o que tem que fazer e vão embora.
136	F3 Só nos falam tipo cuidem-se, não façam relações sexuais com pouca idade, mas não, não (+) ou seja eles não falam além do normal, tipo não se aprofunda
140	F8 Eu tina assistido um documental, uma história baseada em fato reais, que entre o homem e a mulher há uma diferença que não é muito constante, mas se dá para que seja mais evoluída, tipo de 100 homens 98 podem ser férteis e de mulheres 96-97
140	F9 Eu assisti na TV, quando uma mulher tem o ciclo menstrual, ou seja, tem a menstruação e tem relações como o homem, o homem pode adoecer porque a mulher tem o período.
140	F10 Me parece que neste momento a sociedade está fazendo muitas coisas, por exemplo, na televisão minha avó percebe-se no comercial da WINNY das fraldas, não só aparece a mãe solteira, mas também aparece um pai com um filho, como por exemplo o comercial de COROA ((comercial de uma marca de azulejos)), já são crianças ajudando a limpar a louça, o pai arrumando a mesa de jantar, ou seja são pequenas coisas que estão fazendo uma mudança
141	F11 M1: é que a gente não tem confiança com os professores porque se a gente diz para um professor precisamos de um conselho de Sexualidade, então todo mundo começa esta menina já começou tão pequena, começou a ter relações sexuais. P: E por que você acha que eles pensam que os adultos pensamos isso, quando nos fazem essas perguntas? R2: alguns são chatos M2: porque estamos na idade dos hormônios desenfreados
143	F14 Aqui é terrível porque a demora é que por exemplo, se você tem um namorado e você perdeu a virgindade com aquele namorado e acaba o relacionamento e depois se eles vêm você falando com outro amigo então quer dizer que você já transou com ele também, julgam muito esse tipo de comportamento
145	F18

	M4: Pois, eu pergunto isso, mas não:: P: eles ((os pais)) que falam? R: mudam de tema? P: Eles que respondem, pode me dar um exemplo, que você lembre M4:Pois... P: Você que perguntou para eles e que falaram para você M4: assim, eu pergunto esse negócio, mas eles não falam nada R1: ficam calados M4: eles ((os pais)) não gostam de falar de essas coisas M2: Pois, eu opino, que eles acham que se ela sabe por exemplo qual proteção usar, vão achar que ela vai querer ter relações sexuais, ou seja, eles não vêm isso no sentido que ela se cuide mais para frente, pelo contrário porque ela já vai... (Tradução nossa)
147	F20 M3: Há homens que simplesmente se aproximam de uma mulher porque sabem que ela é virgem, eu não sei o que ela tem o privilégio de P: Por que é tão interessante que uma mulher seja virgem? R2: Porque, pois, eu ouvi que elas não estão usadas, tipo recém-saídas da fábrica, dizem M4: A virgindade de uma mulher, mas eles estão interessados no privilégio que a gente seja virgem M3: Bem, a verdade é que eles veem a virgindade como um troféu para eles. M4: o rapaz que transa com uma menina ... que transe com uma menina virgem é um herói [...] R: superior, é como se ele estrear R: transar A3: Porque para as mulheres, quem tirou a virgindade é porque ela estava confiante, porque tudo ... então ele vai ser como seu primeiro homem entendeu (...) M2: como aquele primeiro amor que nunca se esquece de verdade
154	F26 R1: informar é por exemplo dizer amanhã não tem aula e dialogar é não tem aula por que será? Vamos descobrir R2: isso T: Sim R1: Tipo o dia da mulher, chegou o professor Robinson e falou amanhã não tem aula e passou uma folha para assinar e pronto R2: E as pessoas ficaram caladas R1: A verdade era que dialogar seria tipo amanhã não tem aula, ¿Prof., por que a gente não tem aula? Isso P: Então, que é necessário para dialogar? R3: um tema R1: não, não R2: confiança R1: de você e você
154	F27 P: então vocês querem informasse da sexualidade ou dialogar sobre a sexualidade R: Dialogar P: Por que? R: Porque é diferente certo, informar é que eu dou uma informação e você não tem direito a perguntar nada, tipo perguntar M: Tipo a aula do Prof. Hugo T: Sim:::::

	R: Si::mm, porque a gente não compreende nada R: Tipo a caixa de Hugo P: Bom, a caixa de Hugo, podem me dizer porque vocês a chamam dessa forma R2 não era que ele não falava, o que acontecia é que explicava as coisas como muito enrolado e a gente não captava nada do que ele falava P: Por que vocês não entendiam nada R1: ele explicava como ele compreendia, eu acho que do mesmo jeito que estava no cérebro dele falava P: Qual disciplina era T: Matemáticas P: e vocês porque acham que não conseguiam compreender, porque ele era experto no tema R2: eu acho que ele explicava para ele mesmo R3: explicava como em sua antiga escola, ou seja, não se importava se a gente aprendia ou não aprendia
155	F28 M: Informar é saber, [...], não sei, é como o que você está falando (+), você nos está informando que a camisinha é proteção para não engravidar, para não ter uma doença e dialogar é isto que estamos fazendo todos, ou seja estamos falando nosso ponto de vista desde nosso saber, ou seja eu entendo assim. P: e para vocês, que é mais importante informar-se ou dialogar R: eu falaria que dialogar, não informar P: porque por exemplo a gente por televisão recebe informação, pela internet recebe informação, tá certo? R: Sim P: e o diálogo porque é diferente? R: tipo no diálogo com você tem a certeza que essa pessoa sabe, na internet não M: Porque pelo menos você tem a outra pessoa (+) na frente, que eu vejo que está falando com a gente, mas na internet qualquer pessoa pode chegar e escrever uma besteira que quere
156	F 29 P: Como vocês gostariam que esses tópicos fossem desenvolvidos? R1: tipo, jogos, atividades P: mas que tipo de atividades? M1: Eu pensaria que com os jogos ... R2: como atividades de aprendizado Q: como quais, tentemos ser mais específicos, o que vocês gostariam, como vocês se sentiriam confortáveis, que fosse legal? Tipo eu gostei dessa aula, eu gostei do que aprendi? R3: com um filme R4: atividades divertidas e dinâmicas R3: jogos M2: mais que teórico, mais como lúdico M3: como dizemos (++) como documentários ou coisas assim R2: Bem, eu não concordo com documentários porque sempre, quando colocam documentários, ninguém fica atento e começam a mexer com o celular M1: se eles começarem a jogar no celular R2: ou para falar com o amigo M1: Bem, eu diria em uma conversa e todos nós perguntemos sem vergonha, porque a maioria de nós sente muita vergonha.
157	F31 R1: Não, isto é, o que CASTAÑEDA disse, a mulher deixa de ser fértil em certa idade porque é por isso que ela deixa de produzir óvulos M1: mas ele não sabe porque

	P: Bem, qual seria a resposta, as mulheres são mais férteis que os homens? R2 não M2: não P: E então, se não somos mais férteis contando o número de dias porque temos que cuidar mais? M1: porque somos nós que vamos carregar a criança 9 meses (risos) M2: Bem, porque a ciência... não é tanto a ciência, mais geneticamente, nós mulheres nos importamos mais ... M2: nos as mulheres estamos mais atentas para cuidar de nós mesmas porque a gente tem mais medo da gravidez, sempre o pai de a gente está pensando em que q gente estude para ter sucesso, e, se a gente engravida, perdeu, já era Q: E o que você acha das maneiras que existem para cuidar para nós mulheres e as formas que existem para o homem cuidar de si mesmo? Que diferenças existem? R1: tipo, ou seja, ou seja, há mais maneiras de cuidar se. Para um homem o preservativo, em vez disso para a mulher, é o preservativo, a pílula, a pílula, no dia seguinte, há mais maneiras P: Eles oferecem mais métodos contraceptivos para as mulheres do que para os homens, e por que eles oferecem mais métodos para as mulheres do que para os homens? R2: Bem, porque as mulheres são as que vão carregar com criança M2: proteção para as mulheres, bem, eu diria para evitar a gravidez, T: Sim, mas por quê? M1: Mas porque só nós, isso também poderia ser colocado para o homem P: Mas porque se preocuparam mais em desenvolver mais coisas para as mulheres do que para os homens M3: Bem, porque uma mulher ter um filho tem menos probabilidade de conseguir um emprego, ela precisa se preocupar com a criança ou com o trabalho M2: E um homem não é o mesmo? R2: E sim, mas não, mais um homem ... M2: um homem é mais relaxado nisso, eu acho R1: não é que seja mais relaxado, presta atenção por exemplo CASTAÑEDA e ROJITAS, ((sobrenomes de dois colegas de turmas)) Rojitas ((sobrenome de uma menina)) está grávida de Castañeda, obviamente Rojitas em uma certa idade que ela tenha seus filhos, que sua barriga de grávida seja perceptível, eu não acho que... M2: que ela vai conseguir um emprego tão fácil, o que deixem ela continuar na escola, ao invés disso Castañeda pode estudar e trabalhar Q: é isso é o que? M1: isso é chamado Machismo R2 Machismo T: silêncio da turma R1: discriminação M: sim, igual você foi visto com 6 e 7 meses ((refere-se a tempo de gravidez)), você não terá um emprego, ou você não terá M2: sim, mas veja se eu estivera contaria em um supermercado e se eu for pedir emprego, eles dirão que não, você está grávida é um fardo, você é menor de idade ou não sei o quê. Eles não vão dar para a gente, é o que normalmente acontece, eu digo pela experiência R1: tranquila que quando eu tenha minha própria empresa dou trabalho para todas
161	F34 M1: Bem, pelo menos aqui, e não falem que não é desse jeito, se nós meninas vamos jogar futebol e eles não vão nos deixar obviamente, porque os meninos passam tudo o tempo jogando micro e nós não podemos entrar na quadra P: Esse é um bom exemplo M3. Dizem que a gente não sabe jogar que não fazemos nada, são os únicos que podem jogar na quadra T (risos) M2: Por exemplo, na educação física, o que sempre dissemos, o professor nos coloca menos exercícios as mulheres R2: sim, porque ele sempre diz que os homens são quem escolhem as equipes M3 E nós mulheres onde ficamos M2, por exemplo, para um exercício é 20 para homens, e 10 para mulheres (...)

	M2 pelo menos na educação física que seria bom se tivéssemos as mesmas oportunidades que os homens, em nossa sala de aula somos apenas 9 mulheres e às vezes eles nos dizem que somos maria-macho, sapatão, mas não porque podemos fazer isso A. No caso é um micro e eu não me importo se eles me disserem se é mentira ou não, houve um tempo em que a professora mandou fazer isso e tal, e as mulheres disseram não porque tinham preguiça, porque tinham que fazer o mesmo dos homens e era muito difícil, então eu às vezes eu digo, porque elas dizem que alguém está sendo machista com elas M2: Talvez seja verdade, mas obviamente eu não posso fazer a mesma coisa que outra pessoa, talvez porque eu sou gordinha porque ele tem um físico melhor do que eu, mas sim é verdade, talvez nós mesmas somos responsáveis dessa situação, porque dizemos que não temos a mesma capacidade de contradizê-los, pelo menos, nós não tentamos P os homens têm que abrir espaço porque a quadra pertence a todos e o futebol é para todos, R2 sim porque eu vi mulheres nesta copa do mundo de futebol, se não me engano a equipe classificou em terceiro lugar contra o Uruguai P: Que poderíamos fazer aqui? R: um campeonato M1 Super legal M2: porque tem um campeonato aqui, mas é masculino P: Eu já joguei futebol misto, embora não jogo bem, mas meus colegas e amigos não se importam, eu faço meu melhor esforço e nos divertimos M2 não, mas aqui se você joga mal começam ah você é inútil, eu não sei porque você entrou nisso se você não faz nada R2: ou seja, presta atenção, você está dizendo campeonato misto homem- mulher ou um campeonato em que apenas as mulheres participam, que até eu árbitro seja uma mulher Q: para que esses espaços como a quadra sejam mais democráticos M2: equipe masculina porque a equipe feminina não dá M3: se dá R2: porque se fizermos misturado, você sempre verá uma pessoa que queira nos nos colocar como ajudantes tipo aquelas que passam a água para os jogadores, aguateiros
164	F36 R1: uma mulher como perde a virgindade? Você nos prometeu que você responderia isso logo, nós dizemos o que sabemos sobre isso e você nos diz a verdade sim? Q: falem que eu quero ouvi-los A1: Bem, eu acho, e o que eu lí,, a mulher dentro da vagina tem uma pequena teia que quebra se, tendo penetração, mas o que eu também ouvi que aquela pequena teia pode ser quebrada por um golpe, por qualquer coisa (+) mas esse é o meu ponto de vista M2: que virgindade é isso, aquela, que teia [..] P: A virgindade tem a ver apenas com aquela parte biológica dessa teia? M4: sim, de acordo com o que sabemos sim P: Vocês acham que o valor das mulheres depende dessa pequena teia? M2: Não o valor da mulher depende de todo o seu corpo a verdade, porque se eu tiver um namorado hoje e depois eu vou ficar entrei com ele e tipo aquela famosa esfregada e amanhã faço o mesmo com outra pessoa diferente é o meu corpo, e sou quem está deixando que os demais falem sobre mim, mesmo sem ter transado, mas ele já conhece meu corpo praticamente P: E por que nos homens não é tão importante M3: Bom, eu falo que vem de nossos ancestrais, muitos anos atrás um homem se casava com a mulher se ele era virgem, se ela não fosse virgem, ele perdeu M2: Porque não tinha o mesmo valor, um homem casou e no dia seguinte ele transava com ela, se a mulher era virgem, ficava com ela, se a mulher não era virgem ela, o home a retornava porque não tinha o mais precioso o que era virgindade
164	F37 M2: a verdade eu ouvi muito e eles me contaram, porque eu sou mais de andar com homens do que com mulheres, então eles estão sempre falando que uma mulher é uma virgem, como aquele privilégio de tirar a virgindade de uma mulher. Então nós mulheres porque não podemos ter esse mesmo privilégio de dizer este homem é virgem

	R2: ou seja, vale mais uma mulher que é virgem M3: sim, e eu não concordo P: Vocês homens o que pensam sobre isso? R2: ou seja, normal R1: seja virgem ou não, uma mulher vale o mesmo M2: sim, há muitos homens que pensam isso, porque uma mulher não é mais uma virgem que não tem o mesmo valor, eles as tratam como galinhas, assim não sei o que R2: É uma.pe...ssoa má M3: A verdade é que há rapazes, há homens que ficam com uma menina, terminam o relacionamento e fizeram sexo e ele conta a todos os amigos o que a fizeram. é a verdade, isso também é uma má diferença
170	F41 P: Cada camada de cores tem algum significado? R2: são os passos do desenvolvimento da sexualidade, não sei tipo, a primeira é que elas conheçam seu corpo, e então elas começam a sentir coisas em seus corpos e começam a experimentar elas mesmas e depois chegam ao ponto de fazer sexo. Q: Você porque você escolheu seios? M4 bem, é uma parte muito importante das mulheres P Como você se sentiu durante o projeto, como você se sentiu nas diferentes atividades? R1: Eu realmente gostei de verdade, que abriam muito as ideias e falar sem ser criticado M2: bem, a gente aprende muitas coisas que não tinha ideia R2: Eu, no começo me senti desconfortável falando, fiquei com vergonha de falar, mas já no final não porque você realmente percebe que esse tema é muito normal, que as pessoas que estão erradas são aquelas que criticam e acham que a gente está fazendo algo errado M3: No início foi constrangedor P: E o que os fez tirar esse constrangimento? R2 e M3: confiança M3: Porque é muito normal, sendo um dos tópicos sobre os quais deveríamos falar.
170	F42 P: Que foi o mais significativo de toda a experiência M1: A maneira como nós podemos expressar livremente, M2: sim, sem constrangimentos nas palavras M1: Aqui, nós podemos falar sobre sexo, na sala de aula não se pode dizer sexo porque eles já começam a boicotar ou seja como a liberdade de se expressar aqui P: Que sentimento o projeto deixou em vocês? Que emoções você sentiu? M2: Bem, desde o começo eu gostei, porque nunca tive a experiência de ficar em alguma atividade sobre sexualidade, então nunca tive a liberdade de dizer as palavras como se diz, sim, sem constrangimentos M3: se nunca tivemos isto, por exemplo, eu falo com ela sobre isso ((refere-se a sexualidade)), mas não temos a mesma experiência e ficamos do mesmo jeito ou pior M2: então a liberdade de poder nos expressar sem sair e ser julgados, porque se a gente fala sobre isso, já os professores, e as pessoas, já dizem que a gente vai fazer, tipo é aquela liberdade que se sente aqui.

Anexo A -Quadro modos de operação da ideologia de Thompson

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas	RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)
	NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas	DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões)
	EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo)

REIFICAÇÃO Retratação de uma situação transitória como permanente e natural	NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)

Adaptado de Resende & Ramalho (2006, p.52), com base em Thompson (2002a, p. 81).

Anexo B – Convenções das transcrições

Categoria	Sinal	Exemplo
Comentário do pesquisador	(())	((baixa o tom de voz)), ((inaudível))
Indicação de transição parcial ou de eliminação O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho.	[...] ou ...	Tem pessoas ou escreve-se o que se problemáticas porque tiveram muito amor (é supõe ter ouvido. o caso) (incompreensível) (+) outras porquê(...)
Pausas ou silêncios	(+), (++)	Por exemplo (+) a gente tava falando em marca-se o local com desajuste, (++) EU particularmente acho tudo parênteses e usa-se na vida relativo
Alongamento de vogal ou consoante	::	e::u
Repetições	Própria letra	e e e ele; ca ca cada um
Truncamento	/	ela teve conversam comi/ agora ele já disse o seguinte (+)
Sinais de entonação	“	L: vai tê que investi né”

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

Anexo C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para a Sexualidade de Adolescentes no Contexto Escolar Rural

Pesquisador: Kênia Lara Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62662316.0.0000.5149

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.054.302

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta às diligências apresentadas no parecer consubstanciado de número 2.018.246, onde se lê a seguinte apresentação do projeto de pesquisa:

"Segundo os autores, a educação para a sexualidade nos adolescentes no contexto da escolar tem sido considerada como pilar fundamental da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e considerada como um dos fatores protetores no campo da saúde sexual e reprodutiva. Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral construir um processo educativo para a sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural usando como referencial teórico a educação crítica de Paulo Freire. Propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com a metodologia de pesquisa-ação. O cenário serão duas escolas rurais, uma localizada no estado de Minas Gerais no Brasil e a outra no estado de Cundianmarca na Colômbia. A pesquisa será desenvolvida em quatro fases 1. Fase Exploratória; se realizará uma imersão no contexto dos adolescentes para apreciar seu cotidiano e elaborar um levantamento das situações ou problemas entorno da sexualidade dos adolescentes na escola rural. 2. Tematização: Nesta fase são identificados as palavras chaves e os temas geradores relacionada com a sexualidade. 3. Problemáticação: Os participantes e o pesquisador buscam superar uma primeira visão mágica da sexualidade por uma visão crítica para estabelecer as possíveis soluções. 4. Avaliação; poderá ser feita por meio de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.054.302

entrevistas individuais ou

grupos focais para conhecer o agir dos adolescentes entorno as experiências vivenciadas e relacionadas com a sexualidade e entender como a educação para sexualidade crítica e reflexiva influenciou sexualidade dos adolescentes. Como método de análise dos dados se adotara a análise crítica de discurso de FAIRCLOUGH. A quantidade de adolescentes será definida na fase exploratória e o trabalho de campo, nessa aproximação e interação com os adolescentes, de acordo com a vontade e a decisão de participar. Este será o principal critério de inclusão da pesquisa, sendo, portanto, coerente com o referencial teórico e metodológico deste estudo. O segundo fator importante desta pesquisa será o preenchimento do Assentimento Livre e Esclarecido para definir a participação do adolescente. Todas as etapas da pesquisa respeitarão as recomendações do Comitê de ética em Pesquisa contidas na resolução 466/12".

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado, pela proponente, no formulário de Informações Básicas do Projeto:

"Objetivo Primário:

Construir um processo educativo crítico-libertador para a sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural.

Objetivo Secundário:

analisar a cultura, valores e saberes entorno à sexualidade dos adolescentes no contexto escolar rural; Identificar os elementos, singularidades e necessidades relacionadas com a sexualidade dos adolescentes neste contexto; Promover o diálogo aberto e crítico da realidade da sexualidade no contexto da escola rural. Apresentar as potencialidades, desafios e avanços de um processo educativo crítico-libertador desenvolvido no contexto da escola rural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores apresentam, no formulário de informações básicas:

"Riscos:

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo será necessária a aplicação do rigor metodológico para não incorrer riscos de constrangimentos para os pesquisadores e os informantes. A realização do estudo prevê a observância sistemática dos

preceitos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Desta forma, todos os procedimentos para a coleta dos dados neste estudo não serão invasivos sob o aspecto físico e se fará respeitando a dignidade da pessoa humana. Da mesma forma, cuidará para que o anonimato, a

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.054.302

confidencialidade, a redução de quaisquer desconfortos ou riscos com a realização da pesquisa sejam premissas do estudo.

Benefícios:

O estudo poderá contribuir para a produção de elementos teórico-metodológicos para a revisão dos processos pedagógicos desenvolvidos na educação do campo na área da sexualidade e poder dialogar abertamente sem prejuízos sobre os temas da sexualidade".

A redação dos riscos é um pouco lacunar (ver seção de recomendações).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande relevância em sua área.

As recomendações do COEP-UFMG, emitidas no parecer de número 2.018.246 foram atendidas, a saber: modificações na redação do TCLE e TALE, além de inclusão de documento de parecer consubstanciado com aprovação do departamento competente da Escola de Enfermagem.

Término previsto para setembro de 2018.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos considerados pertinentes no parecer de número 2.018.246 continuam válidos, tendo sido modificados TCLE, TALE e incluído parecer com aprovação da câmara departamental com aprovação.

Recomendações:

Os pesquisadores devem ficar atentos à divulgação dos dados dos menores participantes. Se dizem que vão guardar confidencialidade dos dados, devem também manter sigilo dos dados dos menores em relação aos seus pais. Isso não fica claro no TCLE e no TALE. O menor pode se sentir inseguro em participar se julgar que os seus dados serão compartilhados com o seu responsável.

Outra questão sensível é a realização de grupos focais com os participantes. Em grupo, eles podem ficar constrangidos - o pesquisador deve ter cuidado extra para que isso não ocorra.

Como se trata de pesquisa-ação, os pesquisadores devem estar sensíveis para estes aspectos, já que esta metodologia inclui o respeito aos sujeitos e grupos participantes, e não antecipa as técnicas de coleta (como roteiros de entrevista) que emergem dos contextos investigados.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.054.302

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem maiores recomendações, além das que foram apresentadas no campo "recomendações", aprova-se a execução da pesquisa "Educação para a Sexualidade de Adolescentes no Contexto Escolar Rural", da pesquisadora responsável Kênia Lara Silva.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_834051.pdf	18/04/2017 21:25:27		Aceito
Outros	carta_de_respostas_as_pendencias.docx	18/04/2017 21:23:25	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Parecer_colegiado_escola_de_enfermagem.pdf	18/04/2017 21:18:39	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_responsaveis_de_menores.docx	18/04/2017 21:15:09	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	18/04/2017 21:14:45	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Outros	modelo_de_carta_de_anuencia_Colombia.docx	22/03/2017 22:49:28	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Outros	carta_anuencia_escola_Brasil.docx	22/03/2017 22:48:37	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	30/11/2016 20:05:13	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Orçamento	OR.docx	29/11/2016 23:15:47	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.docx	29/11/2016 23:14:31	ADRIANA MARCELA MONROY GARZON	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/N 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br