



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS - GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA



NAIARA DE OLIVEIRA ROSA

**GÊNERO, E SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
INTERVENÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E
ADULTOS**

SALVADOR

2017

NAIARA DE OLIVEIRA ROSA

**GÊNERO, E SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
INTERVENÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 1 – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sacramento Aquino.

SALVADOR

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Rosa, Naiara de Oliveira.

Gênero, e sexualidade na organização curricular: intervenções colaborativas na formação dos sujeitos jovens e adultos / Naiara de Oliveira Rosa.-- Salvador, 2017.

137 fls.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2017

1. Educação de Jovens e Adultos; Gênero e Sexualidade; Itinerário colaborativa. I. Aquino, Maria Sacramento II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

NAIARA DE OLIVEIRA ROSA

**GÊNERO, E SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
INTERVENÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 05 de dezembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª. Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientadora – Presidente

Prof. Dr. Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinador Interno

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Examinador Externo

Profª Drª. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Interna

Aprovada em 05/12/2017.

In Dedicção a dona Joseunice (minha mãe), Dayane e Nayane (minhas irmãs) que em diferentes maneiras e momentos me fazem acreditar que posso a cada dia voar mais alto nos entrelaces percursos da vida. Que em distintos momentos da minha trajetória me ensinaram a superar as fragilidades e a constituir coragem para seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo amparo em momentos difíceis de medo e insegurança, pela ajuda no fortalecimento diário da minha fé. A minha mãe (Dona Jeunice), minhas irmãs (Nayane e Dayane) e meu parceiro Anderson Almeida sou grata a vocês pela dedicação, paciência, cuidado e amor que sempre demonstram em todos os momentos. Sou muito grata à Prof^a Dr^a. Maria Sacramento Aquino, graças a sua parceria e dedicação estou vivenciando e superando minhas capacidades e descobertas nesse itinerante percurso da pesquisa. Muito obrigada por ter aceitado a orientação, pelas sugestões, além do carinho e incentivo durante toda a elaboração deste trabalho. Sou grata aos demais membros da banca examinadora Erica Valéria, Antonio Amorim e Jackson Reis pela contribuição e sugestões cuidadosas feitas no estudo. Me sinto agraciada por tê-los como percussores integrantes deste estudo.

Aos meus colegas de turma agradeço pela colaboração construtiva nas aulas do MPEJA em diversos momentos nas partilhas de saberes e experiências. Em especial minha eterna gratidão a amigas que integram este processo, Cristina, Edna, Sonia, Nildelia, Soraia, Ana, Marlene, Edinete, Neide pela parceria e amizade demonstrada em diversos momentos do percurso.

A escola *lócus* do estudo agradeço a confiança depositada no trabalho de pesquisa, pela abertura generosa do espaço para efetivação da intervenção. Aos partícipes minha eterna gratidão pela confiança, pela calorosa participação, foi por vocês e com vocês que construímos a essência deste estudo, e graças a seu sim chegamos a feitura desta pesquisa.

Sou muito grata a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo incentivo financeiro que amparou todo o percurso do trabalho, graças ao apoio da instituição pude realizar a concretização dos propósitos nesta pesquisa.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história.

(FREIRE, 1996, p.31)

ROSA, Naiara de Oliveira. **Gênero, e sexualidade na organização curricular: intervenções colaborativas na formação dos sujeitos jovens e adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado). 136 páginas. Departamento de Educação do *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

O presente estudo insere-se no campo das relações de gênero e sexualidade humana na Educação de Jovens e Adultos. A questão da pesquisa tem relevância pela possibilidade de construção formativa das temáticas através do contexto curricular da modalidade de EJA. Analisar as possibilidades de construção das temáticas com a Educação de Jovens e Adultos foi o objetivo geral da pesquisa. O *lócus* do estudo, foi a Escola Municipal São Gonçalo do Retiro em Salvador – Bahia, em colaboração com onze discentes e o docente da turma de EJA. Com a finalidade de compartilharmos espaços dialógicos das temáticas, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma metodologia de inspiração colaborativa, focada na construção e reconstrução de percepções das temáticas no processo de formação humana. E como estratégia para produção de dados, realizamos sessões coletivas de diálogo com os princípios da colaboração, a pesquisa-formação. A análise dos dados foi composta pela integridade das falas dos/as partícipes, com o suporte das referências de estudiosos/as que discutem as questões da pesquisa. O estudo aponta que espaços dialógicos relacionadas a gênero e sexualidade ainda encontram sérios impasses para efetivação de práticas formativas na modalidade. Contudo, os resultados demonstram possibilidades formativas, sistematização do currículo, nas relações atreladas à escola; pois é impossível desprender a escola dessas temáticas, por integrar a formação humana na conexão da construção do conhecimento em problematizações no contexto da EJA. Os espaços dialógicos interventivos possibilitaram desvelar nos dizeres e saberes dos/as partícipes suas relações familiares, domésticas e profissionais literalmente correlatos as temáticas. Assim, o estudo conclui que, para além da perspectiva de contribuir com o Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, o fato de termos vivenciado espaços formativos das temáticas com os/as partícipes da EJA foi a efetivação do objetivo central deste estudo. Neste sentido, foi provocado, sensações e inquietações que fazem refletir sobre a pertinência e a essência formativa que contempla gênero e sexualidade em colaboração com os sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Gênero e Sexualidade; Itinerário colaborativa.

ROSA, Naiara de Oliveira. **Gender relations and sexuality in the EJA: Collaborative Interventions in the Training of Young and Adult Subjects**. 2017. Dissertation (Master degree).137 pages. Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This study is part of the field of gender relations and human sexuality in youth and adult education. The question of the research has relevance for the possibility of formative construction of the themes through the curricular context of the EJA modality. Analyzing the possibilities of construction of the themes with Youth and Adult Education was the general objective of the research. The locus of the study was the Municipal School São Gonçalo do Retiro in Salvador - Bahia, in collaboration with twelve students and the teachers of the class of EJA. With the purpose of sharing dialogic spaces of the themes we opted for a qualitative approach research, a methodology of collaborative inspiration, focused on the construction and reconstruction of perceptions of the themes in the process of human formation. And as a strategy for data production, we hold collective dialogue sessions with the principles of collaboration, research-training. The data analysis was composed by the integrity of the participants' speeches, supported by the references of scholars that discuss the research questions. The study points out that dialogic spaces related to gender and sexuality still find serious impasses for the realization of formative practices in the modality. However, the results demonstrate formative possibilities, systematization of the curriculum, in relationships linked to the school, because it is impossible to detach the school from these themes by integrating human formation into the connection of knowledge construction in problematizations in the context of the EJA. The interventional dialogical spaces made it possible to reveal in the sayings and knowledge of the participants their familiar, domestic and professional relations, literally related to the thematic ones. Thus, the study concludes that, in addition to the perspective of contributing to the Pedagogical Political Project of the research school, the fact that we experienced formative spaces of the subjects with the participants of the EJA was the realization of the central objective of this study. In this sense, it was provoked, sensations and restlessness that reflect on the pertinence and the formative essence that contemplates gender and sexuality in collaboration with the subjects of the EJA.

Key words: Youth and Adults Education; Gender and Sexuality; Collaborative Itinerary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –Cena do vídeo Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)	42
FIGURA 2 - Cena do vídeo Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).....	43
FIGURA 3 - Cena do vídeo “Um sonho impossível?”.....	44
FIGURA 4 - Cena do vídeo programa “Amor e Sexo”	46
FIGURA 5 - Cena do vídeo programa “Mídia e Educação”.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos dados para fins de análise.....	39
Quadro 2 - Organização dos dados para fins de análise.....	50

LISTA DE SIGLASE/OU ABREVIATURAS

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DST - Doença Sexualmente Transmissível

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SECAD - Secretaria da Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESCO - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 ITINERÁRIOS QUE AFLORAM NESSE PROCESSO COLABORATIVO.....	15
1.2 ITINERÁRIO DA PESQUISA: OBJETO, JUSTIFICATIVA, QUESTÕES E OBJETIVOS....	18
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	20
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA COLABORAÇÃO: INTERVENÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO.....	22
2.1 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	22
2.2 PERCURSO COLABORATIVO: ABORDAGEM, CONCEPÇÕES PRÁTICAS E PRINCÍPIOS.....	23
2.3 APROXIMAÇÕES COM O CENÁRIO DA PESQUISA.....	30
2.3.1 Aproximações e integração dos/as partícipes no estudo.....	33
2.4 PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLABORATIVO.....	37
2.5 PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS.....	48
3. GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	52
3.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TECENDO CONCEITOS.....	52
3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PONDERAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA DIVERSIDADE.....	56
3.3 DIVERSIDADE E CURRÍCULO: ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	67
3.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTEXTO DE FORMAÇÃO.....	77
4. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EJA: DIÁLOGOS COLABORATIVOS PARA A FORMAÇÃO COM OS/AS PARTICIPES.....	85
4.1 SEXUALIDADES NA EJA - PLURALIDADES NA INTERPRETAÇÃO E EXPRESSÃO...	86
4.2 DIVERSIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA – SER HOMEM E SER MULHER UMA CONSTRUÇÃO.....	98
4.3 RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EJA - ARTEFATOS SOCIAIS MIDIÁTICOS.....	110
5. CONSIDERAÇÕES.....	120
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE.....	131
APÊNDICE A - FICHA DOS COLABORADORES.....	131
ANEXO.....	132
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	132
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	134
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	136
ANEXO D - LETRA DAS MÚSICAS UTILIZADAS NAS SCD.....	137

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar tem como função desenvolver uma prática formativa planejada e sistematizada durante um longo período na vida dos sujeitos. E isso influi em práticas interventivas em âmbito de formação. Formação atenta à necessidade de se preparar os indivíduos para a vivência contextualizada de elementos que entrelaçam a formação humana, entrelaces estes que possibilitam discussões de gênero e sexualidade humana.

Assim, questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade humana estão chegando à escola e invadindo o campo de estudos da educação. Podemos inferir que estas temáticas possibilitam reflexões que nos fascinam, perturbam, incitam curiosidades desejos e estão por toda parte. Tal destaque deve-se, dentre outros motivos, ao fato de serem temáticas que rompem paradigmas tradicionalmente formados e alicerçados na mente das pessoas. Ademais gênero e sexualidade não têm pontos de contato apenas com questões puramente biológicas, mas abarcam essencialmente uma pluralidade de vivências e saberes, em contexto histórico, social e cultural.

Nesse contexto, entendemos que a Escola, em todas as modalidades, principalmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, é responsável, dentre outras coisas, pelo preparo das pessoas para a vida social, mediante colaboração efetiva na compreensão da diversidade humana, em atitudes que condizem com a construção do conhecimento – atitudes indispensáveis para o bom convívio social em processo formativo.

Ao tomar a Educação como âmbito da construção de sujeitos e de subjetividades, propomos reflexões sobre o conceito de gênero e sexualidade no bojo das relações entre sujeitos homens e mulheres na esfera da formação humana. Para Louro (1997), a compreensão de gênero e sexualidade se constituem como elementos que se imbricam e são construídos ao longo de toda vida de muitos modos, por todos os sujeitos, compostos e definidos por relações sociais e moldados pelas redes de poder de uma sociedade.

Nesse sentido, acrescentamos que cabe aos educadores aproximarem-se das contribuições teóricas que trazem um olhar dimensional na construção sociocultural de gênero e da sexualidade. Logo, partimos da compreensão descrita de “gênero como diferentes modos ou jeitos de ser homem e ser mulher e a sexualidade relacionada aos modos dos sujeitos sentirem e vivenciarem seus prazeres e desejos”. (LOURO, 1997, p.120).

Sendo assim, é importante pensar na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que ampara e norteia este estudo, como campo recheado de especificidades, predominando um

público diverso - heterógeno em todo seu contexto de pluralidades. E são estes elementos preciosos para se trabalhar as relações de gênero e sexualidade humana em âmbito educacional.

Entretanto, abordar estas temáticas em nossa sociedade, é um imenso desafio, pois implica na desconstrução de diversos conceitos patriarcais e machistas que fazem uma leitura superficial da realidade social, negando a multiplicidade e diversidade cultural, resultando daí inúmeros preconceitos, com sérios impasses para a construção do saber em processo formativo. Neste tocante, o que nos instiga e nos move neste estudo é vivenciar uma EJA no campo das possibilidades, em relativamente construir com e para os/as partícipes espaços formativos de gênero e sexualidade humana.

Nesse sentido, no campo das possibilidades assumimos o desafio de enveredar pelos caminhos das temáticas de gênero e sexualidade humana para e com a Educação de Jovens e Adultos. Na perspectiva de compartilharmos processo formativo em caráter da colaboração interventiva, com sentidos itinerantes de problematizar os diversos saberes – experiências, nos diferentes contextos em que estão inseridos os/as partícipes deste estudo.

E nessa feitura de possibilidades, apresentamos a seguir a itinerância nas inquietações, desejos e motivações da pesquisadora para composição deste estudo colaborativo, bem como tecendo traços estruturais da pesquisa em sua justificativa, questão norteadora, objetivos e organização estrutural dos capítulos.

1.1 ITINERÁRIOS QUE AFLORAM NESSE PROCESSO COLABORATIVO

Na itinerância de minhas¹ vivências profissionais e acadêmicas, buscando em minhas memórias elementos para iniciar a composição da minha implicação no processo da pesquisa, surgiram indagações que já me foram feitas por muitas pessoas, mas que até então eu mesma nunca havia me feito: como as questões de gênero e sexualidade começaram a chamar minha atenção na modalidade da EJA? O que me fez enveredar pelo entrelace entre tais questões e a educação?

Revedo as memórias sobre tais indagações, observei que não era tão fácil seguir uma ordem lógica; então, atento-me em responder que o entrelace pelas temáticas emerge durante o período da minha graduação decorrida no Campus X pela Universidade do Estado da Bahia no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o que coadunou para de imediato atender as

¹ Para a feitura deste item, optamos em utilizar a 1ª pessoa do singular, pois condiz com os caminhos percorridos, relatos e motivações da pesquisadora com as referidas temáticas para a Educação de jovens e Adultos.

demandas e necessidades das instituições em realizar projetos sociais e educacionais e se entrelaça com a Educação de Jovens e Adultos na constatação da relativa característica marcante da modalidade que se destaca por constituir-se por sujeitos diversos, heterogêneos, recheados de especificidades e são estes traços pertinentes, marcantes e preciosos para se trabalhar gênero e sexualidade e que muito contribuem para o aprofundamento das temáticas que venho estudando e pesquisando.

Logo, esclareço que foi no ensino da rede pública que tive a oportunidade de concretizar meus estudos e foi no contexto de uma estrutura pública de educação que consolidei o papel que deveria assumir junto à sociedade. Assim, o discernimento em trabalhar as temáticas emerge em parte por razões pessoais, bem como pelas demandas surgidas juntamente com às/aos estudantes, pois, de uma maneira geral, pude perceber que as temáticas de sexualidade e gênero aparecem mais pelo silêncio, nas brincadeiras e pelas conversas de corredores, do que pelo currículo oficial.

Visto que, nas instituições e escolas que problematizei vivências das temáticas, era visível que muito se discutia relações de gênero e sexualidade humana em conversas paralelas; nas escritas dos banheiros; nos gestos-attitudes; nos dizeres e fazeres, todavia não haviam propostas sistematizadas no Projeto Político Pedagógico das escolas para inserção oficial destas temáticas em sala de aula.

Nesta dimensão, analisando meu percurso nestes projetos interventivos correlatos às temáticas, confesso que durante a realização dos primeiros trabalhos, a abordagem sobre aspectos biológicos foi à predominante. Acredito que isto possa estar atrelado a minha formação em Ciências Biológicas - UNEB, o que coadunou para os primeiros trabalhos serem voltados estritamente aos aspectos da sexualidade no desenvolvimento do corpo humano, cuidado com o corpo, quando muito nas Doenças Sexualmente Transmissível/Métodos de prevenção. Nesse contexto, as questões de gênero eram invisibilizadas e quando apareciam estavam restritas às conversas paralelas sem aprofundamentos.

Assim, desde 2009, esses trabalhos despertaram sentimentos de inquietação para a necessidade de proporcionar maior visibilidade a esse tema, de agregar episódios ou perspectivas não contempladas nos espaços puramente biológicos em narrativas vigentes da Academia. Exemplo disso foi o trabalho que problematizei com um grupo de alunas de um projeto social da minha cidade natal Teixeira de Freitas - BA, intitulado: Jovens Meninas: Relações entre sexualidade, gênero e posicionamento social – efetuado no período de 2010 a 2015, o projeto de caráter interventivo foi problematizado com adolescentes e jovens do sexo feminino, discutindo as questões de sexualidade, gênero e saúde íntima.

Neste espaço, durante sua efetivação, o trabalho acabou tomando uma dimensão maior, visto que na intensão de atender a uma demanda das próprias alunas, abarcou questões relativas a aspectos sociais, morais, vivências, histórias de vida, dores e alegrias, ou seja, todos os aspectos correlacionados a uma compreensão de gênero e sexualidade que ultrapassam a compreensão estritamente médico-higienista.

Logo, pude aprender com as questões colocadas pelos/as alunos/as em seus anseios e dúvidas pertinentes, com as leituras, vivências do contexto familiar, pessoal e profissional, que gênero e sexualidade só poderiam ser verdadeiramente compreendidas – e problematizadas – com a contribuição das diversas disciplinas das Ciências Humanas.

Na perspectiva de encontros, arranjos e descobertas das temáticas para atender as demandas surgidas, as vivências pessoais e acadêmicas comungavam e cumpriam papel de interação dos vários anseios, imaginação, desejos e conquistas de espaços que almejava ocupar. Contudo, nesses espaços interativos, quase nada se falou de EJA e pouco ouvi falar sobre essa modalidade de educação durante a graduação.

Continuando minha jornada acadêmica, nesse enveredar pelas temáticas na educação a partir de 2015, já em contato com a EJA e já contando com auxílio da Orientadora de Mestrado, pesquisadoras, após realizar pesquisas em bancos de dados sobre as temáticas de gênero e sexualidade humana em viés educativo, constatamos a existência de uma imensa quantidade de trabalhos e publicações realizadas que contemplam o público infantil e adolescente.

Trabalhos estes tão numerosos, que não seria possível aqui contabilizar e destacar. Contudo, para a EJA, encontrou-se a situação oposta: ²Restrito número de publicações direcionadas a esse público, ainda que sejam assuntos restritos a propósitos “médico-higienista”, cuidados com o corpo – tristemente observou-se que sua inserção em currículo de práticas educativas ainda é algo pouco disseminada e constituída nessa modalidade, uma verdadeira lacuna, embora essa modalidade não seja assunto novo nos campos da educação.

²Alguns trabalhos encontrados: a) Dissertação de Mestrado, *intitulado - Existir e deixar existir*: possíveis contribuições do ensino de ciências à educação sexual de jovens e adultos à luz de uma abordagem emancipatória de ensino, por SOARES, Marina Nunes Teixeira, pela UNB, BRASÍLIA, defendida em 2012. b) Dissertação de Mestrado, *intitulado - Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos*: um estudo de caso, por Oliveira, Karina Fürstenau, da UFRGS, defendida em 2010. c) Artigo, *intitulado - Narrativas de jovens e adultos sobre a produção de desigualdades sexuais e de gênero*, de Cristiani Bereta da Silva, publicado nos anais do congresso Fazendo Gênero 8 - Corpo Violência e Poder. d) Tese de mestrado, *intitulada - Breve olhar sobre a sexualidade na fala de professores da educação sexual de jovens e Adultos*, de Arnaldo Martinez de Bacco Junior, na UNESP, defendida em 2009.

Portanto, coloco-me nesta escrita ao lado daqueles/as³ que tomam a posição de questionadores/as, que assumem os riscos e, acima de tudo, parto do reconhecimento de que enquanto educadora tenho um compromisso social e político com a desconstrução das desigualdades e na naturalização hegemônica, que emergem a todo tempo em nossa sociedade. Coadunando com o sentido de pesquisa de Freire, “Diante da assunção de posição de sujeito na história, concebendo que pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo e que pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade” (FREIRE, 1996, p.55).

O presente estudo intenciona contribuir para despertar o interesse por tais temáticas no campo da Educação na modalidade da EJA, no entrelaçar da sala de aula no dia a dia da escola, no questionamento eminente do lugar dessas temáticas para a modalidade em legitimidade de um instrumento pedagógico de poder que é o currículo engajado no Projeto Político Pedagógico.

Logo, meu contato com a temática, isto já na graduação; a constatação da existência de uma lacuna em publicações científicas; diálogos estabelecidos com os educandos; as trocas de experiências e vivências com outros educadores, e sobretudo, a potencialidade que constitui a EJA no âmbito da diversidade, despertaram em mim, enquanto pesquisadora, a inquietação e o desejo no entrelace que remeteu à necessidade de maior aprofundamento das temáticas que somente poderia se concretizar em colaboração interventiva com os/as partícipes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 ITINERÁRIO DA PESQUISA: OBJETO, JUSTIFICATIVA, QUESTÕES E OBJETIVOS

Tendo em vista que as questões que abordam gênero e sexualidade apresentam grande importância educacional e social, no Brasil, por exemplo, verifica-se que as discussões destas temáticas têm aderência e inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como temas transversais, e discussões em sala de aula, o que logicamente contribui para um reflexo de renovadas propostas curriculares, pois tais assuntos não podem mais ficar à margem dos conteúdos trabalhados na escola, visto que coadunam integralmente com processos formativos.

³ Na composição da escrita desta dissertação, utilizamos linguagem que enfatiza marcadores de gênero, para assim coadunar com os sentidos das temáticas as referências respectivamente feitas ao feminino e masculino.

Neste contexto, mediante trabalho de pesquisa e em colaboração com educadores e a orientadora de mestrado, estamos apresentando a construção de um trabalho de dissertação que, mais que um requisito parcial para obtenção de Grau de Mestre, seja importante na apresentação de questionamentos e possíveis construções para a pesquisa com gênero e sexualidade na perspectiva da proposta da Educação de Jovens e Adultos e que, por extensão, contribua para educandos, educadores e sociedade.

Acreditamos ser pertinente a justificativa de uma pesquisa em educação, problematizações que entrelacem as relações de gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos, por ter o potencial de contribuir com a quebra de um silêncio que é legitimado pela sociedade e pela própria comunidade acadêmica e, assim, propor novas formas de refletir, sentir, e vivenciar ações práticas formativas frente às temáticas em sua implicação eminente com a modalidade.

E isso vai de encontro com nossa inquietação e desejo, pela necessidade de abordar em maior profundidade, as questões relativas às temáticas, na possibilidade de contribuir no currículo na inserção de um Projeto Político Pedagógico com os sujeitos da EJA, partícipes da pesquisa.

Neste contexto, contamos com a colaboração de um professor regente e uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, de imediato, não poderíamos deixar de destacar a singularidade nas especificidades que constituem os/as partícipes deste estudo. Durante todo o processo de pesquisa, contamos com feitura que condiziam com maturidade; seriedade e comprometimento nas atividades; respeito mútuo na simpatia e carisma que predominaram em todos os momentos de execução das sessões coletivas de diálogo. E acima de tudo a aceitabilidade generosa que demonstraram no momento de adesão nas discussões das temáticas de gênero e sexualidade humana no espaço da sala de aula.

Logo, as singularidades dos/as partícipes deste estudo coadunam com aspectos da diversidade, heterogênea. Neste tocante, temos a finalidade de problematizar com e para esta modalidade, temáticas que versem dimensões da formação humana em aspectos históricos, socioculturais. Consideramos ser este um desafio eminente, pois as temáticas de gênero e sexualidade ainda coadunam com impasses para adesão no currículo de práticas educativas. Impasses estes que se intensificam no espaço da EJA, como já salientamos, pouco se discute as referidas temáticas na modalidade, embora versem por aspectos formativos e vivências dos sujeitos.

Sendo assim surge a seguinte questão norteadora para o referente estudo: Quais as possibilidades de construção formativa das temáticas de gênero e sexualidade humana no

contexto da modalidade de EJA? Em face do exposto, com a intencionalidade de compartilhar processos formativos das referidas temáticas na modalidade, o itinerário para nossa questão central de pesquisa segue com o objetivo geral de analisar, colaborativamente as possibilidades de construção das temáticas de gênero e sexualidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, elencamos: a) Identificar os sentidos de gênero e sexualidade na perspectiva dos partícipes do estudo; b) Problematizar coletivamente com os/as partícipes, percepções dos posicionamentos de gênero e sexualidade humana; c) Apresentar a elaboração de um trabalho interventivo, sobre as relações de gênero e sexualidade, por meio da formação na construção do conhecimento em contexto sociocultural da EJA.

A opção desta pesquisa em relacionar gênero e sexualidade com e para o público da EJA está na imersão de assimilar que estas temáticas fazem parte da personalidade/formação do indivíduo. Optar por esta modalidade foi possibilitar um olhar sobre os espaços de formação de saberes amparadas pelas concepções freireanas, espaços de saberes de suas histórias, de suas diferenças, vivências reais de sujeitos portadores de um contexto social e diverso, entendendo quem são esses sujeitos? e quais são seus desejos, anseios, dúvidas e estranhamentos. Visto que a diversidade é uma marca pertinente na EJA e é nesta especificidade que se fez instigante trabalhar no contexto das construções de gênero e sexualidade humana.

Neste tocante, para levar adiante a presente proposta de estudo, a metodologia escolhida foi a de uma pesquisa de inspiração colaborativa e em caráter intervencionista, por intermédio do diálogo construtivo na ⁴Escola Municipal São Gonçalo do Retiro da periferia de Salvador–BA, com finalidade de desenvolver um estudo não limitado apenas na compreensão do fenômeno, mas com real possibilidade de efetuar intervenções coletivas na realidade observada e demonstrar as possibilidades de construção das temáticas na modalidade EJA.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para melhor descrever como se organiza esta dissertação, apresentamos um resumo dos capítulos. E assim, organizamos em Introdução, um Capítulo Teórico, Metodologia, Resultados e Considerações, conforme apresentamos a seguir.

O capítulo introdutório, anteriormente exposto, apresentou a proposta do estudo; a implicação da pesquisadora no envolvimento acadêmico e profissional das temáticas em

⁴Esclarecemos que tivemos autorização da escola para divulgação do seu nome de origem. No Anexo C consta o documento para devida autorização.

entrelaces na modalidade EJA, bem como na composição da questão que norteia o trabalho em seus objetivos e justificativas.

No segundo capítulo – apresentamos a *trajetória metodológico da pesquisa*, informamos e justificamos a escolha da abordagem qualitativa em inspiração colaborativa, enquanto estratégia que mais se correlaciona com as investigações no âmbito da formação humana na abertura em trabalhar na multiplicidade/diversidade de saberes e experiências dos sujeitos, uma vez que esse estudo trata das relações construtivas de gênero e sexualidade para a EJA. Ainda neste capítulo enfatizamos a constituição do campo de investigação; a descrição dos partícipes da pesquisa, bem como a descrição e apresentação dos instrumentos utilizados para a construção de dados e informações: as sessões coletivas de diálogo, apresentando de forma organizacional as intencionalidades metodológicas das sessões enquanto elementos que integram aspectos dialógicos, interventivos na pesquisa-formação

No terceiro capítulo - *Gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos: diálogos possíveis*, apresentamos construções em problematizações das temáticas de gênero e sexualidade humana em aspectos dos seus respectivos conceitos; ponderações no âmbito da diversidade em seu impasse e perspectiva para adesão na EJA, bem como a pertinência em problematizar um currículo transversal na modalidade que versem as temáticas para inserção da diversidade, engajado no Projeto Político Pedagógico das escolas em possibilidades de vivenciar as temáticas na Educação de Jovens e Adultos e que, por extensão, estes elementos estejam implicados no processo formativo.

O quarto capítulo: *Relações de gênero e sexualidade na EJA: diálogos colaborativos para a formação com os/as partícipes*, partilhamos a análise das informações e dados das sessões coletivas de diálogo, descrevendo os resultados de cada proposta de atividade, em que esperamos impactos contributivos para a construção das temáticas de gênero e sexualidade em âmbito formativo na e para a modalidade EJA.

Ao término dos capítulos, apresentam-se as referências utilizadas para a construção da pesquisa, Anexos, nos quais estarão evidenciados a aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o instrumento para levantamento das informações, termo de autorização da escola *lócus* da pesquisa e letras das músicas utilizadas.

Finalmente, esperamos que este trabalho contribua significativamente para uma prática colaborativa na EJA que efetivamente abarque problematizações de gênero e sexualidade de uma forma construída com os sujeitos e não somente para os sujeitos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA COLABORAÇÃO: INTERVENÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

Os percursos e o empenho para a formação devem ser concebidos para responder às demandas de uma sociedade na qual o “ato de pesquisar” significa a produção de novos saberes, significa o ato de um aprendizado contextualizado nas lógicas de partida e de chegada. (AQUINO, 2009, p.136).

Apresentamos como epígrafe deste capítulo as palavras descritas por Aquino (2009), por compreendê-las como escopo que afloram o tocante de nossos impulsos e desejos no desafio eminente de compor uma pesquisa formativa na produção de sentidos e saberes das temáticas de gênero e sexualidade humana. Nesta dimensão, compartilhamos neste espaço metodológico um trabalho colaborativo que coadunou com finalidades práticas interventivas e em processo de dialogicidade possibilitou vivenciarmos com os/as partícipes deste estudo a construção formativa das temáticas de gênero e sexualidade humana na e para a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, seguimos na lógica dimensional deste capítulo que, em suma, utilizou uma pesquisa de natureza aplicada em caráter qualitativo, alicerçada por metodologia colaborativa com os sujeitos. Em que no primeiro momento, conceituamos abordagem e pesquisa que foram utilizadas, descrevendo conceitos, princípios-práticos na integração ao nosso objeto de estudo. Num segundo momento, apresentamos o espaço em que efetivamos a pesquisa, bem como os/as partícipes que integram a essência deste estudo; seguimos na descrição do escopo instrumental que proporcionou a aquisição para a análise dos dados construídos. Por fim, discutimos os instrumentos de produção de dados mais oportunos à pesquisa.

2.1 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

A dimensão desta pesquisa tem por alicerce a abordagem qualitativa. Conforme Joshua Gamson (2006 p.18), no caso das pesquisas em contexto da diversidade, “[...] os métodos qualitativos, com seu foco sobre a criação de significado e as experiências da vida cotidiana, encaixam-se perfeitamente nas metas de visibilidade, no desafio da interpretação cultural e na autodeterminação dos movimentos”.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa abre espaço para o/a pesquisador ter a liberdade em identificar elementos implícitos nas ações e relações estabelecidas e vividas pelos sujeitos.

E, assim, acreditamos que está abordagem possibilitou um processo de relação entre a colaboração dialógica às teorias estudadas e as informações coletadas e registradas. Segundo Lüdke e André (1986, p 20), “[...] A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para este estudo, a perspectiva qualitativa viabilizou abertura para compreendermos as dimensões humanas expressas nas emoções e sentimentos que se apresentaram em diversos momentos nos espaços formativos com os/as partícipes. Assim, a abordagem qualitativa possibilitou vivenciarmos um processo de investigação-formação por permitir espaços para a análise dos sentidos, percepções, desejos presentes nas concepções que emergiram das falas dos/as partícipes deste estudo.

Neste tocante, para efetivarmos este itinerário qualitativo, foi essencial compreendermos as dimensões na formação humana, manifestadas na diversidade de emoções, símbolos, gestos, em contextos histórico, social e cultural em diferentes especificidades dos/as partícipes.

Assim, esta abordagem foi escolhida por possibilitar o encontro dialógico da necessidade de relacionar, colaborativamente, a compreensão de saberes, experiências, sentimentos e interação na formação humana no itinerante percurso das relações de gênero e sexualidade humana para a EJA. Pois entendemos que a abordagem qualitativa abre espaço para a inserção dos sujeitos no contexto social como um processo em que os procedimentos utilizados na pesquisa somam-se e interagem para abrir caminhos que levam à identificação dos aspectos a serem analisados e reconstruídos.

2.2 PERCURSO COLABORATIVO: ABORDAGEM, CONCEPÇÕES PRÁTICAS E PRINCÍPIOS

Dentro da abordagem qualitativa, consideramos esta investigação como percursos colaborativos na modalidade de pesquisa-formação em caráter intervencionista, pois a nossa pretensão não é desenvolver um estudo no âmbito apenas da compreensão do fenômeno, mas desejamos também realizar intervenções práticas colaborativas na realidade observada.

Neste sentido, Desgagné (2007, p.23), pontua que, em âmbito formativo, o “[...] objetivo mais amplo da abordagem colaborativa visa à construção de uma cultura comum, resultante do

processo de mediação entre a pesquisa e a prática, onde os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta tanto os limites quanto os recursos desses dois mundos”.

Em face do sentido prático colaborativo, Ibiapina (2013) contextualiza que a pesquisa colaborativa procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto da sala de aula, mas, também, interferir em sua prática pedagógica, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo. Neste estudo, a amplitude colaborativa constituiu em possibilitar aos partícipes nas atividades práticas, dimensões formativas em problematizações das temáticas de gênero e sexualidade humana na EJA.

Em feitura de ações práticas que configuram pesquisas colaborativas, compreendemos que os conceitos de pesquisa-ação e de pesquisa colaborativa se inter cruzam a questões ideológicos que em sua totalidade são diferentes, mas ainda assim para maiores compreensões da opção metodológica deste estudo, faz-se importante serem esclarecidas.

Assim, corroboramos com as percepções de Desgagné (2007, p.28) ao esclarecer que a “[..] pesquisa-ação em sua motivação de origem, aproxima-se de uma necessidade de recuperar para os docentes o “poder” sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática”. Em continuidade a este sentido prático, o autor argumenta:

[...], a pesquisa colaborativa parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos”, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma “tomada de poder” compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes. (DESGAGNÉ, 2007, p.28).

Ainda na perspectiva da pesquisa colaborativa como uma gênese metodológica em desdobramento alternativo da pesquisa-ação, Ibiapina (2008) contextualiza a origem da colaboração, como instaurada na pesquisa-ação, o que significa tomada de decisões democráticas e ação comum entre participantes, no sentido de chegarem a um acordo quanto às suas compreensões, os princípios e os objetivos da formação constituída no processo investigativo.

Nesse contexto, a dinâmica colaborativa interligada no processo de pesquisa não é condição para trabalhos de pesquisa-ação; há instâncias de distinções metodológicas das referidas pesquisas em processo investigativo. Kemmis e Wilkinson (2002, p.20) destacam que “[...] nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto

processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é com frequência processo solitário de reflexão sistemática”.

Portanto, respaldamos ponderações de Desgagné (2003, p.31), um dos pesquisadores que destacam o entendimento de que “[...] quando a pesquisa é classificada como colaborativa, ela perde os vínculos com a epistemologia da pesquisa-ação”. Assim, “[...] os pesquisadores, além de organizarem possibilidades de reflexão crítica, preocupam-se também com a sistematização de relações colaborativas. A investigação é classificada, para o autor, apenas como pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2013, p. 25). A abrangência desse contexto de desdobramento da pesquisa colaborativa é também defendida por Ferreira (2002) e Ibiapina (2008).

Na abrangência que constitui a pesquisa colaborativa, oriunda da pesquisa-ação⁵, este estudo teve intencionalidades colaborativas e, assim, desenvolveu atividades práticas – interventivas, pelo viés da dialogicidade em meio a processo formativo. Direcionamos ações práticas dialógicas, na investigação coletiva sobre as percepções dos/as partícipes nas relações de gênero e sexualidade humana, em que o conhecimento foi construído por meio de esforços colaborativos, em atividades cujos objetivos foram partilhados em ambientes histórico, cultural e politicamente constituídos em processo de formação.

Nesse sentido, Desgagné (1997, p.8) afirma que a pesquisa colaborativa:

[...] exige que o pesquisador se movimente tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática, tendo, também, a responsabilidade de fazer com que os conhecimentos construídos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sejam produto do processo de aproximação e até mesmo de mediação entre teoria e prática, entre cultura da pesquisa e cultura da prática.

Nesse contexto, Magalhães (2011, p.20) especifica que a colaboração envolve intencionalidades para “[...] escutar e compreender o outro, para questionar com base em argumentos concretos que possibilitem questionamentos de sentidos e significados”. Em sentidos formativos na produção do conhecimento, a opção pela pesquisa colaborativa se consolidou com a possibilidade de construirmos em coletividade com os/as partícipes momentos de ações práticas em processo formativo.

Assim, Desgagné (2007, p.17) esclarece ser um desafio para o/a pesquisador/a: “[...] co-constituir e integrar a pesquisa com a formação, num processo de co-construção e reflexão com

⁵É válido ressaltar que nossa intenção não é aprofundar a temática da pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica, mas apenas situar que a pesquisa colaborativa, opção metodológica em suma do enfoque colaborativo deste estudo, é um desdobramento da pesquisa-ação, que adquiriu distinções metodológicas. Para um maior aprofundamento do tema, recomendamos Franco (2005), Barbier (2002), Ibiapina e Ferreira (2005).

os/as partícipes que é o pivô central da abordagem colaborativa”. Logo, compreendemos que no processo de colaboração um elemento essencial é a participação de co-constructores, em torno das temáticas trabalhadas, em que fatores como compreensão, ideias, concepções e percepção dos/as partícipes se tornaram primordiais no processo deste estudo. E desta forma constituímos sólidos sentidos do processo colaborativo.

Em face desta dimensão de co-construção, cumprimos neste estudo um papel de “dupla colaboração” em missão estrita, propomos aos partícipes atividades colaborativas em uma dimensão formativa, em problematizações práticas das relações de gênero e sexualidade humana. Em face da modalidade dialógica, simultaneamente, possibilitamos espaços de construção, em que tínhamos o objetivo principal em satisfazer e atender as necessidades em discutir as referidas temáticas no espaço da EJA.

Nesse estudo, compreendemos a colaboração como um processo em que os/as partícipes e pesquisadora, em prol de objetivo comum, perpassaram por questões de reflexão de suas vivências, externalizaram compreensões e entendimentos, bem como trouxeram à tona contradições, confrontos e concepções. E em processo formativo, foram instigados/as a olhar para si, para um cuidado de si de suas atitudes, valores, desejos, prazeres, angústias na construção do conhecimento em diversos âmbitos sociais.

Logo, Fiorentini (2004, p.37) esclarece que uma pesquisa colaborativa, tem como premissa a investigação e o desenvolvimento profissional e, para isso, é imprescindível a “[...] materialidade das seguintes condições: a adesão volitiva, o apoio e o respeito mútuo, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações”. E, nesta condição fundante da pesquisa os/as partícipes aderiram voluntariamente e coletivamente ao processo de pesquisa-formação, partindo de uma necessidade comum: problematizar as vivências em sentidos e significados das relações de gênero e sexualidade humana na Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, a efetiva colaboração de todos os/as partícipes deste estudo, em meio aos espaços dialógicos e empenho nas atividades colaborativas, coadunou com o espírito de confiança, na seriedade do trabalho em respeito mútuo que foi sendo conquistado a partir dos laços afetivos e cognitivos desenvolvidos nas relações estabelecidas ao longo do trabalho que não se limitaram à sala de aula.

E, por consequência, na proporção em que íamos desenvolvendo o trabalho, fomos adquirindo espaços de colaboração, em maiores aberturas dialógicas para partilharem suas concepções, vivências, saberes, angústias, alegrias, tristeza, estranhamentos, dores, superação, confiabilidade, prazeres... enfim, sentimentos que estão inteiramente envolvidos nas relações de gênero e sexualidade humana.

Sendo assim, nesta dimensão de envolvimento dialógico em espaços formativos, salientamos que as pesquisas que contemplam abordagem colaborativa se norteiam em um processo de ação educativa com viés de problematizações, criticidade e participação coletiva. Nesse sentido, planejamos à organização sistemática dos princípios da: **Intervenção, Colaboração, Pesquisa-formação e Dialogicidade**. Trabalhamos com estes princípios por compreendê-los como elementos fundamentais e necessários para este trabalho de investigação, sobretudo como norteador em elementos que integraram nossas intencionalidades nas sessões coletivas de diálogo.

O princípio da intervenção obteve o caráter pedagógico na construção das temáticas de gênero e sexualidade com os/as partícipes da EJA, por intermédio do diálogo construtivo na Escola Municipal São Gonçalo do Retiro de Salvador – Bahia. Nesta pesquisa a escolha pela intervenção, justificou-se por possibilitar a prática de intervenção e interação. Entendemos que, na pesquisa aplicada, conforme prevê o Mestrado Profissional, utilizando o recurso da intervenção, não há respostas mecanizadas, prontas e engessadas. Como pesquisadoras com os/as partícipes da pesquisa, a proposta é de construção e criação nas realizações das atividades práticas.

Dessa forma, conforme argumenta Gil (2002, p. 17), “realizar a pesquisa pura, dissociada da pesquisa aplicada, é inadequado, tendo em vista que a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento”. Logo, a intervenção com os/as partícipes da EJA assume uma posição pedagógica e dialógica, de modo que proporcionou maior visibilidade às ações, às práticas, instigando, na coletividade, as contradições e levantamentos de questões para a problematização. Magalhães (2009) auxilia a entender essa questão ressaltando que uma opção metodológica de intervenção em contextos escolares tem o objetivo de transformação por meio da colaboração construtiva.

Dessa forma, retomamos concepções de Freire (1992, p. 52), ao afirmar “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim, acreditamos que a intervenção em uma pesquisa aplicada é parte coabitante da colaboração, por isso vislumbramos a necessidade de aproximação de uma abordagem teórico-metodológica capaz de possibilitar, por exemplo, realização de atividades colaborativas nas sessões coletivas de diálogo desenvolvidas com os/as partícipes envolvidos na pesquisa.

Neste tocante, o **princípio da colaboração** envolveu reflexões em torno de problematizações vivenciadas em coletividade, em um processo construtivo que proporcionou a expansão das atividades práticas desenvolvidas. Nesse estudo, este princípio foi utilizado, como mecanismo interventivo, a fim de possibilitar uma relação de confiança em aberturas

dialógicas entre partícipes e pesquisadoras, para que expressassem suas contribuições e tenham abertura para expor suas concepções, ideias, vivências, anseios, questionamentos, conflitos, angústias, alegrias, medos, tabus, enfim, possam demonstrar seus pontos de aceitação ou divergências em relação ao processo colaborativo no qual estão envolvido/a.

Ibiapina (2016) esclarece que, em pesquisas colaborativas, além dos principais atores envolvidos diretamente na investigação, contempla-se todo o contexto social e cultural prático no qual se insere a investigação. “Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípios básicos da investigação colaborativa” (IBIAPINA, 2016, p.23).

Neste trabalho colaborativo, as ações práticas desenvolvidas viabilizaram condições de escuta, abertura democrática, em que todos desfrutaram da mesma igualdade de oportunidades, tanto em falar, quanto em ouvir. Podemos inferir que este princípio possibilitou um processo de ações práticas de problematizações na relativa construção das temáticas de gênero e sexualidade humana em percepções dos/as partícipes do estudo.

O princípio colaborativo da **pesquisa-formação** viabilizou a expansão das temáticas de gênero e sexualidade humana em possibilidades de vivenciarmos em maior profundidade uma diversidade de percepções acerca dos temas propostos. Essa expansão só foi possível pela abertura colaborativa dos/as partícipes em aceitar positivamente problematizar espaços interventivos de formação dialógica, em expor seus questionamentos, percepções, reflexão, na construção de refazerem e fazerem percursos de formação nas relações de gênero e sexualidade humana.

Assim, o processo de pesquisa-formação foi utilizado na ideia de pesquisadoras e partícipes simultaneamente vivenciarem momentos de construção e pesquisa, nos sentidos das concepções das temáticas na EJA, o que coadunou com o processo de produção de conhecimento científico. Desgagné (2003) argumenta este processo de formação e pesquisa, como essenciais em estudos colaborativos, ressaltando que, embora apresentem natureza diferentes, entrecruzam-se, permanentemente, não havendo, portanto, possibilidade de desenvolver uma pesquisa colaborativa que não esteja engajada nesse compromisso formativo-investigativo.

No entorno das questões formativas destacadas pelo autor, o processo de pesquisa-formação nesse estudo coadunou com possibilidades construtivas, em que formulamos nossas percepções (pesquisadoras e partícipes) nas temáticas trabalhadas, articulando os saberes, as vivências socioculturais dos colaboradores deste estudo. Essa construção de diversas

percepções das temáticas respaldou-se em práticas de colaboração em condições de igualdade em que os/as partícipes, puderam colocar seus pontos de vista suas concepções no processo de pesquisa-formação, em específico nos seus sentidos vivenciados de gênero e sexualidade humana.

Em âmbito formativo, enfatizamos a **dialogicidade**, na dimensão de vivências de intervenção-formação, em que não houve espaços de hierarquia, mas sim construção de ambiente dialógico em que tanto os/as partícipes da pesquisa, quanto nós enquanto pesquisadoras, produzimos relações baseadas em decisões compartilhadas e democraticamente discutidas. Por exemplo, em âmbito seletivo dos artefatos que utilizamos nas sessões coletivas de diálogo; os temas para compor os espaços formativos, bem como na aprovação de mecanismos e abordagem das atividades desenvolvidas. Todos/as tiveram espaços dialógicos de vez e voz para colocar as impressões, compreensões, concordâncias e discordâncias diante das temáticas problematizadas.

E, para isso foi primordial deixar clara as atribuições que concernem aos partícipes (o docente e alunos/as da EJA), negociando momentos a serem realizados no desenvolvimento das atividades da pesquisa. O diálogo, nesse processo, exerceu função fundamental, inerente à viabilidade de construção, norteado por questões éticas, com a finalidade de propor benefícios em conjunto com os/as partícipes, no âmbito das questões inerentes à relação de gênero e sexualidade humana. Sobre esses princípios do processo colaborativo, Freire (1987, p.166) explica:

[...] A co-laboração, como característica da ação dialógica, não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração.

Assim, optamos nessa pesquisa por uma metodologia de inspiração freireana, em que o diálogo precede o encontro colaborativo entre professores e alunos. Segundo Freire (2005), a dialogicidade tem início quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Diálogos que intencionem o despertar da consciência e posicionamentos de cada um para compreender as questões socioculturais que os/as rodeiam.

Precisamente, por essas razões, fizemos essa opção metodológica, por se constituir em elemento facilitador de um clima interativo entre investigadoras e os/as investigados. Acreditamos que a presença da construção conjunta dos/as partícipes exerce um sentimento de pertença, o que só é possível acontecer de forma dialógica, sem impor vontades do

pesquisador/a, e isso respalda na construção de caminhos propostos pelo grupo, por meio da problematização em sala de aula.

Partindo dessa compreensão, os/as partícipes da pesquisa engajaram-se em processos dialógicos, na construção do conhecimento, não se limitaram em somente falar sobre gênero e sexualidade, mas coadunaram a abrir-se as vivências de espaço formativo em construir novas formas de analisar e vivenciar as temáticas em casa, no trabalho, em todos os meios sociais aos quais estão inseridos/as.

Segundo Ibiapina (2008, p. 23), a pesquisa colaborativa é uma:

[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional.

Diversos são os motivos que conduzem à execução de uma pesquisa colaborativa. Ibiapina (2008) pontua a possibilidade de aproximação das relações estabelecidas entre os pesquisadores que atuam representando a universidade e os professores representando as escolas. Para este estudo, a consolidação de atividades práticas colaborativas trouxe a essência da diversidade de percepções dos/as partícipes da EJA em problematização das temáticas trabalhadas.

Logo, estes momentos colaborativos possibilitaram um processo de articulação de investigação acadêmica (pesquisadoras) e a comunidade escolar (partícipes da pesquisa). No sentido, de coadunar um processo formativo simultâneo e, assim, assumimos a tarefa de construir caminhos, de colaborar na construção de novos sentidos das relações de gênero e sexualidade humana para e essencialmente com a Educação de Jovens e Adultos.

2.3 APROXIMAÇÕES COM O CENÁRIO DA PESQUISA

A instituição em que desenvolvemos a pesquisa é uma escola municipal, localizada no Município de Salvador capital do Estado da Bahia. A Escola São Gonçalo do Retiro oferece Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos no noturno.

Nosso primeiro encontro com a escola foi em 18 de julho de 2016, inteiramente motivada em minha experiência prévia com as temáticas. Na região em que realizei meu curso

de graduação, busquei e efetivei diálogo exploratório com a direção e coordenação da escola, com a finalidade de verificar se as temáticas de gênero e sexualidade eram abordadas como também de, em caso negativo, propor projeto de intervenção colaborativo, contribuindo com o debate e proposições curriculares em relação às temáticas citadas.

Assim, tivemos o privilégio de sermos recebidas, atenciosamente, pela coordenação pedagógica do noturno. E logo, apresentamos nossa proposta, de realizar uma pesquisa colaborativa sobre as relações de gênero e sexualidade humana com uma turma de EJA – aluno/as e professor/a. Em resposta imediata aos sentidos da proposta a coordenadora pedagógica Rosa, sinalizou “[...] embora haja muita demanda e necessidade de abordagem de gênero e sexualidade nas turmas de EJA, não há na escola trabalhos que contemplem essas temáticas”. Sendo assim, salientamos nossos objetivos e justificativas demonstrando as possíveis contribuições para a escola em problematizar em sala de aula, temáticas transversais que correspondem a aspectos inteiramente formativos, estando amparadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para adesão na escola.

Esclarecemos que a coordenadora Rosa em conhecimento da proposta de pesquisa, aderiu em primeira instância a proposta e selecionou a turma que contempla 11 alunos/as e o professor regente que fizeram parte deste estudo. A mesma justificou esta seleção pela abertura do professor em discutir temáticas contemporâneas, diversas salientando este momento como uma oportunidade formativa em vivenciar momentos de construção das nossas identidades.

Neste sentido, em consentimento para realização da pesquisa, solicitamos autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico, e, assim, pontuar informações pertinentes aos aspectos estruturais e pedagógicos da escola com ênfase na Educação de Jovens e Adultos e como esta modalidade está apresentada. Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem-se como uma fonte poderosa em que podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do/a pesquisador/a. Nestes espaços informativos também contamos com a colaboração eminente da coordenadora pedagógica e o docente da turma para obter informações pertinentes à escola.

Nesse entendimento, Desgagné (1998) enfatiza que, na pesquisa colaborativa, estabelece-se uma parceria dual denominada institucional e relacional que gira em torno de um objetivo comum. A primeira refere-se à negociação entre o espaço escolar e a academia; e a segunda volta-se para a relação de cumplicidade que deve existir entre o pesquisador e os colaboradores.

E nesta relação de universidade e comunidade escolar, foi consentido pela coordenação análise do documento – PPP, bem como execução da referida proposta de trabalho colaborativa.

Além da positividade do consentimento da pesquisa, a coordenadora Rosa solicitou que este trabalho seja salientado no Projeto Político Pedagógico da escola, no espaço de projetos interdisciplinares. Sendo assim, a instituição escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como qualquer outra escola, está imbricada em relações de poder/saber, mas também rica e potente em microrrelações.

Nesta dimensão, a opção por essa escola se deu essencialmente pela abertura e demanda da escola para abarcar as temáticas na modalidade. Ademais, constatamos que neste espaço há uma fervorosa relação de prática em cumplicidades integrativas, em relações postas com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos.

Neste aspecto, o bairro onde a escola está localizada é bastante populoso em região periférica de Salvador, em que as diversidades raciais, culturais e religiosas predominam, sendo que os/as partícipes alunos/as da pesquisa residem no local.

Com relação à estrutura a escola atende a um número aproximado de 150 alunos/as de EJA, com 5 salas de aula em funcionamento, biblioteca e cantina espaçosa, fornecendo alimentação com apoio nutricional para o noturno, sala de vídeo. Não possui quadra nem laboratório de ciência e de informática.

O acesso para os cadeirantes e alunos/as com dificuldade de locomoção é devidamente assegurado, podendo utilizar as salas de mais fácil acessibilidade. As salas não são climatizadas contando, entretanto, com ventiladores de teto e iluminação satisfatória. Ainda não contém quadra esportiva, o que limita um pouco a realização de algumas atividades que acabam sendo transferidas para o pátio que é amplo e posiciona-se centralmente na escola.

Apesar de atender alunos/as da EJA, percebe-se que a escola está mais bem estruturada, aparelhada e organizada para a Educação Infantil. Entretanto, o público da EJA é devidamente acolhido, participa com afinco das aulas e, de uma maneira geral, não percebemos críticas com relação à estrutura da escola.

A diretoria, coordenação pedagógica, funcionários terceirizados do noturno são bem participativos e colaborativos, procurando se atualizar com cursos para atender à modalidade, não tomando decisões unilaterais, mas com participação efetiva nas atividades complementares, manutenção dos murais, decisões. Há, ainda, apoio integrativo com os/as aluno/as em atendimentos individualizados ou coletivos.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciamos que a escola desenvolve projetos⁶ interdisciplinares, tais como: Diversidade Afrodescendente; Sustentabilidade –

⁶ A descrição dos projetos interdisciplinares que a escola desenvolve, foi descrita pela coordenação pedagógica da escola.

reciclagem; Oficina de Mercado de trabalho; Oficinas de Artesanato; Nutrição e saúde; Planejamento familiar.

Observa-se ainda que a escola serve como referência social para toda a comunidade que a enxerga como instrumento não somente de aprendizagem, mas de convívio e relacionamento social na formação humana. Acrescenta-se a existência de um vínculo fortalecido entre educadores e aluno/as e também entre educadores e a comunidade geral que têm acesso facilitado às dependências e aos serviços oferecidos por esta unidade escolar.

2.3.1 Aproximações e integração dos/as partícipes no estudo

Nosso segundo momento colaborativo ocorreu com o professor Alex, que, assim como a turma, foi selecionado pela coordenação pedagógica, em justificativa já salientada neste estudo. Em 10 de agosto de 2016, com o professor, explicitamos as propostas da pesquisa colaborativa, intencionalidades da construção coletiva da proposta de trabalho com as referidas temáticas; e interagindo com o mesmo, buscamos entender seu respaldo e interesse em participar da pesquisa, planejando e viabilizando as atividades.

Neste encontro, o professor Alex, demonstrou interesse formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa, por compreender que a discussão das temáticas de gênero e sexualidade na turma de EJA, é uma oportunidade dos alunos/as vivenciarem diálogos que coadunem com suas vivências, experiências e saberes.

Mediante a compreensão dos propósitos da pesquisa colaborativa e a disponibilidade do professor regente da turma, planejamos e organizamos com ele as atividades, nas sugestões dos vídeos educativos, músicas interativas; seleção dos temas a serem abordados na sessão coletiva de diálogo, bem como os procedimentos metodológicos de abordagem com a turma. E, sobretudo, destacamos a contribuição do professor com a descrição dos/as partícipes alunos/as da turma de EJA, ressaltando suas personalidades e grau de envolvimento nas atividades.

Posterior a este momento dialógico com o professor, em 15 de agosto de 2016, houve a apresentação à turma de EJA com a intenção de tratar da proposição na apresentação do trabalho colaborativo de pesquisa, seus objetivos, justificativa, falar um pouco a minha história e ouvir um pouco as dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, logo ressaltamos que a turma é contemplada por aspectos culturais diversificados, estudantes trabalhadores; a maioria se autodenominando negros/as ou pardos/as, portanto, afrodescendentes. As religiões predominantes são o catolicismo, o protestantismo e

as de matriz africana, sendo indivíduos de classe econômica baixa, residindo próximos à escola a idade está entre 26 a 60 anos.

Não poderíamos deixar de destacar a singularidade que constitui esta turma de EJA, nos aspectos da maturidade, seriedade, comprometimento nas atividades, respeito mútuo, a simpatia e carisma que predominaram em todos os momentos de execução da pesquisa. E, acima de tudo, a generosidade que demonstram no momento de acolhida para adesão nas discussões das temáticas de gênero e sexualidade humana.

Neste encontro de aproximações, apresentamos os propósitos do programa de pós-graduação (MPEJA), contando sobre a possibilidade e o desafio em elaborar na construção coletiva um plano de trabalho, um “produto” pedagógico que possa ser utilizado em aulas de EJA. Nesse momento, salientamos com a turma a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento.

Ainda neste momento de entrosamento com a turma, com a intensão de adquirir maiores informações e conhecimento dos/as partícipes, solicitamos que se apresentassem, descrevendo alguns dados como: idade, estado civil, profissão e breves descrições de sua atuação na EJA. Ademais, solicitamos que os/as partícipes descrevessem uma palavra que pudesse defini-los como estudantes, bem como ser em diversos espaços sociais que ocupam. Seguem as breves descrições dos/as partícipes deste estudo:

- **Professor colaborador**

Alex é o professor regente da turma, com graduação em pedagogia, especialização em Língua Portuguesa, mestrando do programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, tem atuação efetiva na Educação de Jovens e Adultos há 15 anos. Casado, com 50 anos, tem uma ótima relação com a turma, em uma prática pedagógica de envolvimento, comprometimento e cumplicidade. É um entusiasta da EJA, pois acredita que a educação deve ser disponibilizada a todos/as e não apenas às crianças e adolescentes. Palavra - EDUCADOR.

- **Estudantes colaboradores/as**

Aline, 26 anos, solteira, profissão caixa de mercado. Se posiciona quando solicitada, é bastante amigável, um pouco tímida nas participações em atividades para apresentar, contudo quando solicitada interage e participa. Palavra SONHADORA.

Angela, 45 anos, viúva, profissão dona de casa. Posiciona-se na turma de forma introvertida, contudo, nas atividades, quando solicitada, interage e participa. ALEGRE.

Carlos, 51 anos, casado, exerce função de vigilante. É participativo na turma, sempre contribuindo com exemplos de sua vivência, curioso e dinâmico. FELICIDADE.

Davi, 36 anos, casado, exerce função de servente. Tem um ótimo relacionamento com a turma, bem participativo e questionador. AGITADO.

Eloisa, 43 anos, profissão babá, casada. Tem boa interação com a turma, tem posicionamentos bem polêmicos, gosta de colocar suas ideias relacionando suas vivências. VIDA.

Glória, 35 anos, solteira, profissão doméstica. Tem um relacionamento com a turma um pouco polêmica nas falas, está sempre debatendo ideias e fazendo questionamentos, mas se mantém em uma postura de muito respeito e maturidade. POPULAR.

José, 55 anos, casado, exerce função de armador. Tem um bom relacionamento com a turma, é um pouco tímido, com respaldos em sua fala, mas, quando solicitado, interage e participa. SABEDORIA.

Lurdes, 60 anos, dona de casa, viúva. Tem boa interação com a turma, muito simpática, carinhosa e falante, é bem atenta a todas as atividades, bastante comprometida. SABEDORIA.

Maria, 48 anos, casada, trabalha na limpeza de um restaurante. Interage bem com a turma, é um pouco introvertida, mas, quando solicitada, participa e se posiciona. VIDA.

Milton, 40 anos, solteiro, estudante. É participativo e dinâmico, gosta de dar exemplos de acontecimentos cotidianos, de vivência de amigos e familiares interage muito bem com a turma. MATURIDADE.

Roque, 40 anos, solteiro, exerce função de motorista. Bastante falante, gosta de se impor na turma, participativo, é bastante curioso e questionador. POPULAR.

Rosário, 52 anos, casada, exerce função de costureira. Tem um bom relacionamento com a turma, falante e participativa. SABEDORIA.

Posterior a este momento de aproximação e entrosamento, em 22 de agosto, tivemos encontros de sintonia dos/as partícipes com as temáticas de gênero e sexualidade humana. Dialogamos com os/as mesmos suas primeiras ideias, contrapontos, concepções, bem como o grau de interesse em discutir as temáticas, as dificuldades, tensões, tabus e preconceitos - caso haja ao tratar os temas.

Neste encontro, tivemos duas partícipes que demonstrara certa timidez ao tratar a temática de sexualidade por associá-la somente ao sexo biológico. Contudo, os demais mostraram-se entusiasmados/as em trabalhar as temáticas, especialmente com a proposta de dialogarmos com os conteúdos de suas vivências, experiências e saberes, como bem sintetizam Eloisa e Carlos:

Eu acredito que vai me fazer bem falar sobre sexualidade, porque pode ajudar em casa em minha relação com meu esposo. E esse outro tema de gênero pode ser bom para a

gente entender o papel da mulher na sociedade, a relação em casa com o marido, no trabalho. (ELOISA)

Eu vejo assim que, falar de sexualidade é falar de sexo, transa, namoro, mas tem também respeito e amor. E gênero para mim é falar da relação de homem e mulher, então é tudo voltado para nossa vida. (CARLOS)

Com base nos depoimentos apresentados, entendemos que além de Eloisa e Carlos, os demais partícipes descreveram suas primeiras concepções de gênero e sexualidade, voltadas a sentidos que contemplam as questões de sexo biológico e anatômico; namoro; conquista; doenças – DST; amor; felicidade; angústia; relações domésticas e profissionais... Em suma, percebemos uma diversidade de sentimentos ponderados com muita maturidade e sabedoria aliás, são estes pontos que bem caracterizam os/as partícipes deste estudo.

Com relação à timidez em discutir a temática, explicitamos aos partícipes que este sentimento é parte do desafio em discutir sexualidade na escola, mas, em coletividade diante de práticas dialógicas interventivas, a timidez poderá ser disseminada. Pois esta pesquisa não possuía a intencionalidade de trazer respostas prontas correlatas às temáticas, mas sim compartilhar processo formativo sobre gênero e sexualidade, voltadas às percepções dos/as partícipes.

Evidenciamos que esta pesquisa não focava somente o teor investigativo, mas também teve a preocupação da formação, objetivando o processo de construção na coletividade em sala de aula. Nesse sentido, aproximou a pesquisadora dos/as colaboradores e a escola da universidade.

Neste tocante, imbricados pelas primeiras aproximações com as temáticas – pesquisadoras e partícipes deste estudo, em 24 de agosto, definimos com os colaboradores da pesquisa a divisão de tarefas nas atividades colaborativas que concernem as práticas interventivas em caráter de pesquisa-formação. A seguir apresentamos a definição das tarefas descritas por parte da pesquisadora e dos/das partícipes da pesquisa:

A) Atribuições dos colaboradores/as partícipes da pesquisa: 1) colaborar na seleção dos temas a serem abordados nas sessões coletivas de diálogo; 2) Participar das sessões - atividades colaborativas com viés construtivo; 3) Dialogar e descrever as percepções que considerem pertinentes registrar na finalização de cada SCD; 4) Ler, analisar e validar a elaboração da proposta de trabalho relativa às temáticas trabalhadas.

B) Atribuições da pesquisadora colaboradora: 1) Planejar e organizar com os/as partícipes as atividades - artefatos das sessões coletivas de diálogo; 2) Após definição das atividades com os/as partícipes - providenciar o material selecionado; preparar situações de aprendizagem,

oferecer ferramentas aos partícipes; 3) Fazer os registros apresentados nas atividades; 4) Analisar informações da escola (Projeto Político-Pedagógico); 5) Tabular e divulgar os dados.

Ainda neste espaço dialógico na divisão de tarefas, salientamos que foram apresentados aos alunos - partícipes os temas selecionados pela pesquisadora e pelo professor colaborador. Nesta apresentação, tivemos a intensão de abrir espaços para sugestão e aprimoramento dos temas. Sendo assim, os/as partícipes colaboradores deram sugestão ressaltando suas ideias e por fim, definimos em coletividade os temas, vídeos, músicas e as atividades de cada sessão coletiva de diálogo.

É pertinente salientar que a colaboração do professor regente segue com as mesmas atribuições dos/das discentes da EJA, por entender que o propósito dessa pesquisa é de construção na coletividade.

Todos os encontros mediatizados pelas atividades colaborativas ocorreram em sala de aula em construção com os/as partícipes. Cada encontro foi cuidadosamente registrado em gravação de áudio, bem como em cadernos de notas e formulações de murais. Para preservar a identidade dos/das partícipes, as referências destinadas a algum comentário pessoal, a identificação segue apenas por nomes fictícios. Considerando os aspectos éticos dessa pesquisa, todos os registros realizados durante as intervenções foram previamente autorizados pelos sujeitos/as, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, este trabalho também foi submetido ao Comitê de Ética, Anexo B.

É válido ressaltarmos que dentro desta metodologia de inspiração freireana as estratégias pedagógicas visaram facilitar a colaboração dos/as partícipes. A seguir, apresentaremos os procedimentos para a construção dessa proposta de trabalho, configuradas em atividades colaborativas nas sessões coletivas de diálogo.

2.4 PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLABORATIVO

Nos entrelaces desta pesquisa, trilhamos caminhos da **sessão coletiva de diálogo**. A escolha deste dispositivo se constitui no intuito de trabalharmos o teor formativo - interventivo, possibilitando momentos de dialogicidade nas relações de gênero e sexualidade com os/as partícipes da pesquisa.

Tal procedimento está ancorado na perspectiva de atividades colaborativas, o que contribuiu para a sintonia entre pesquisadora e os/as partícipes e uma possibilidade para estabelecer relação de confiança em problematização de situações de gênero e sexualidade

vivenciadas pelos partícipes, o pensar cônica e, nesse sentido, a práxis. Coadunamos com o sentido de práxis como “[...] derivada da ação dialógica e, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p. 106).

Em viés educacional, as atividades práticas colaborativas surgem na atualidade como viabilidade metodológica concreta na vida daqueles que desejam mudanças e transformações imediatas nas práxis pedagógicas. Amorim (2012) pontua que a colaboração em sala de aula é movida pelo espírito do diálogo democrático, pela vontade política de trabalhar em conjunto, de concretizar ações planejadas e desenvolvidas de maneira coletiva. Essas ações partem de práticas derivadas de um trabalho participativo em prol da formação humana.

Nessa dimensão, compreendemos as sessões coletivas de diálogo como momentos em que os/as partícipes eram desafiados a partilhar saberes e experiências vivenciadas em diversas dimensões de suas vidas. As sessões coletivas de diálogo são definidas por Santos (2011, p. 51) como sendo “[...] espaço-tempo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas”. Sendo assim, compreendemos que este momento proporcionou espaços interventivos de formação.

Nesse sentido, ao optarmos pela realização das sessões coletivas de diálogo, investimos em um procedimento colaborativo que possibilitaria a compreensão do nosso objeto de estudo, oportunizando espaços para partilharmos saberes, vivências correlata às temáticas trabalhadas.

Nesta itinerância colaborativa, em espaço formativo na construção do conhecimento, também fomos envolvidas pela inquietude eminente ao decorrer da construção das sessões coletivas em questionamentos do tipo: Que dificuldades esses sujeitos poderão encontrar para falar sobre posicionamento de gênero, sexo e sexualidades? E como transpor essas barreiras de tratar de gênero e sexualidades no cotidiano da escola? Como a experiência e os diversos saberes dos sujeitos da EJA poderão refletir nas questões de sexualidade humana e nas relações de gênero?

Nesse sentido, buscamos na elaboração da composição das atividades colaborativas e como parte do percurso metodológico, voltadas aos princípios do procedimento adotado:

- Organizar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a reflexão sobre os aspectos da diversidade na construção de gênero e sexualidade em processo de formação humana;
- Dialogar com os/as partícipes da EJA por meio das atividades colaborativas suas visões sobre sexo, sexualidade, posicionamento de gênero e seus efeitos em dimensões sociais nas quais estão envolvidos/as;

➤ Problematizar as concepções e relevâncias de gênero e sexualidade na formação pessoal e profissional dos/as partícipes da pesquisa;

Partindo desta concepção dialógica, seguimos para compor cada sessão coletiva de diálogo com a utilização dos artefatos sugeridos e posteriormente selecionados pelos/as partícipes do estudo, sendo eles: músicas; vídeos interativos; exposição de ideias pontos e concepções em murais e tarjetas, temas de cada SCD sugerido e, posteriormente aceito por todos/as. A nossa escolha por tais artefatos constituiu na proposta pedagógica de possibilitar abertura interventiva de formação em que os/as partícipes assumiram a tarefa de construir caminhos, de fazer percursos, em conjunto, colaborativamente; todos/as se desafiam a construir conhecimento na prática das temáticas trabalhadas.

Portanto, os temas que compõem as sessões dialógicas foram um processo seletivo fruto de espaços dialógicos que surgiram como tentativa de atender às demandas percebidas, em posicionamentos de ideias e concepções dos/as partícipes, pois compreendemos que nesta pesquisa os espaços formativos foram constituídos pela autonomia colaborativa em que todos e todas são partícipes – construtores deste trabalho colaborativo.

Em feitura colaborativas, nesse estudo, realizamos cinco sessões coletivas de diálogo, no período transcorrido entre 29 de agosto a 05 de dezembro de 2016. Nas quais abordamos os seguintes temas: **a) Sexualidades na EJA; b) Sexualidade: prazer e corporeidade; c) Diversidade e relações de gênero na EJA – ser homem e ser mulher uma construção; d) Relações de gênero e sexualidade na Contemporaneidade – artefatos culturais e sociais; e) Ponderações colaborativas – registro das feitura em sentidos e percepções - como os/as partícipes avaliaram o trabalho.**

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as sessões dialógicas coletivas - SCD realizadas com os/as partícipes, na composição de seu respectivo período, objetivos e centralidade dos temas.

Quadro 1 - Sistematização das sessões dialógicas coletivas

SCD/ PERÍODO	Objetivos de formação-intervenção	Objetivos de pesquisa	Centralidade dos temas pontos para problematização
SCD 1ª 29/08/2016	Problematizar os sentidos de sexo e de sexualidade (s) na perspectiva dos/as partícipes.	Identificar os sentidos de sexo e de sexualidade (s) na perspectiva dos partícipes.	1- Percepções de sexualidades– Diferentes expressões da temática; 2- Sentimentos envolvidos na sexualidade em processo de formação humana; 3- Sexo <i>versus</i> Sexualidade;
SCD 2ª 19/09/2016	Proporcionar, colaborativamente momentos formativos em sentidos de sexualidade e prazeres corporais	Analisar as problematizações na perspectiva dos partícipes acerca da sexualidade nos prazeres e corporeidade	1- As causas e as diferentes formas de sentir prazer; 2 - As diferentes formas como os sujeitos vivenciam seus prazeres e desejos sexuais; 3 -Diálogo aberto e construtivo no processo de formação humana: DST e Métodos contraceptivos; - Entender a prevenção como cuidado, respeito e amor a si mesmo;
SCD 3ª 17/10/2016	Problematizar as relações de gênero na construção das masculinidades e feminilidades, em diversos âmbitos sociais.	Compreender colaborativamente concepções de masculinidade e feminilidade em diversos âmbitos sociais.	1- Relações de gênero, conceituando as construções de feminilidades e masculinidades na EJA; 2- Problematizando com os/as partícipes as relações de gênero em âmbito profissional/doméstico em entrelaces e perspectivas sociocultural; 3- Diversidade <i>versus</i> EJA, a construção da Masculinidade e Feminilidade, em diversos âmbitos formativos e posicionamentos sociais;
SCD 4ª 07/11/2016	Viabilizar processo formativo nas construções de gênero e sexualidade por meio de artefatos sociais midiáticos.	Identificar colaborativamente o processo formativo em artefatos midiáticos de gênero e sexualidade na perspectiva dos/as partícipes.	1- As relações de gênero e sexualidade na atualidade – pedagogia da mídia (novelas, propagandas ...). 2- A problematização dos conteúdos midiáticos e quais os efeitos na relação de formação dos sujeitos partícipes da pesquisa; 3.A relação de gênero e sexualidade na pedagogia da mídia e sua contribuição na formação identitária dos sujeitos jovens e adultos.
SCD 5ª 05/12/2016 Ponderações colaborativas – registro das feitura em sentidos e percepções - como os/as partícipes avaliaram o trabalho.	Vivenciar com os/as partícipes momentos de círculos de saberes, referente as temáticas problematizadas	Analisar os dizeres que possibilitaram sentidos formativos postos nas temáticas trabalhadas, nas percepções dos/as partícipes.	1.Você considerou este trabalho importante? 2.Acha que estas temáticas deveriam ser discutidas na escola em aulas de EJA? Por que? 3.Este trabalho foi significativo para sua formação?

Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2017.

Seguindo, apresentamos a descrição de cada SCD, em aspectos dos procedimentos adotados; artefatos utilizados para integração do objeto de estudo, bem como a principal mensagem que acreditamos ser pertinente destacar de cada atividade colaborativa.

A) Primeira sessão coletiva de diálogo: Sexualidades na EJA

Decorrida em 29 de agosto de 2016, esta sessão possibilitou vivenciarmos, por meio de atividades colaborativas, diversas ideias, sentidos e concepções acerca da temática sexualidade. Abrindo espaço para que o desconforto, a timidez se manifestem e, aos poucos, se dissolvam e, assim, viabilizando problematizações que conduzam a reflexões sobre os temas correlatos à sexualidade humana.

Os procedimentos desta sessão consistiram em:

- a) Primeiro momento - impressões da temática – que ideias vêm à mente quando se fala a palavra sexualidade. Neste momento, os/as partícipes fizeram exposições descritas em tarjetas sobre as concepções, sentidos da temática;
- b) Após a problematização das concepções, vivenciamos coletivamente a diversidade de pontos salientados a respeito do conceito de sexualidade humana salientados pelos/as partícipes;
- c) E embalados/as pela música “Metamorfose Ambulante” – Raul Seixas, partilhamos momentos colaborativos em sentidos de mudanças, transformação na qual todos e todas, homens e mulheres, estamos envolvidos, em especial, neste estudo em que estávamos vivenciando constante processo de formação.

Podemos inferir que em momentos colaborativos em espaços dialógicos com os/as partícipes, esta sessão deixa a mensagem de primeiros passos efetivos de formação para a sexualidade humana, pois começamos a construir significados e sentidos da temática com a turma de EJA, o que proporcionou abertura para iniciarmos o processo de colaboração, demonstradas em diversas percepções na qual destacamos: Diferenças existentes de sexo puramente biológico anatômico *versus* sexualidades; expressão da temática em sentimentos que envolvem amor; cumplicidade; respeito; dores; angústias; alegrias; prazer; felicidade ..., ou seja, destacaram uma diversidade de sentidos que envolvem discutir e vivenciar a sexualidade em seu contexto social, cultural e histórico.

B) Segunda sessão coletiva de diálogo: Sexualidade: prazer e corporeidade

Impulsionados/as nos sentimentos que norteiam a sexualidade, nossa segunda sessão coletiva de diálogo ocorreu em 19 de setembro de 2016. Nesta sessão, tivemos como mensagem principal a sexualidade na dimensão fundamental das nossas identidades e através dela nos relacionamos com o mundo de forma muito intensa e recíproca. Quando falamos que

sexualidade é prazer, afirmamos também que é fundamental apropriarmo-nos do conhecimento que temos sobre nós mesmos, nossos sonhos e nossos desejos. Por isso é tão importante discutir sexualidade.

De forma colaborativa, em meio a vivências dialógicas, nesta sessão, adotamos em acordo com os/as partícipes da pesquisa os seguintes procedimentos:

a) Música interativa: “Amor e Sexo” – Rita Lee. Esta canção foi sugerida pelo professor colaborador da turma e teve a intenção de trazer a dimensão das diferenças sociais sobre amor e sexo.

Baseado em seus saberes e experiências, os/as partícipes elaboraram uma listagem na descrição da sexualidade que contemple aspectos do tipo: As causas e as diferentes formas de sentir prazer: qual o seu entendimento sobre prazer?

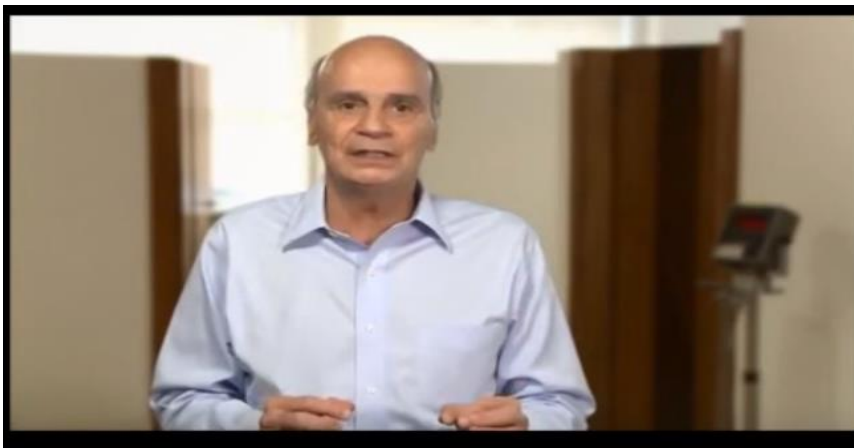
b) Nesta dimensão de prazer e corporeidade, sistematizamos com os/as partícipes a construção de painéis com os métodos contraceptivos, e as Doenças Sexualmente Transmissíveis. Posteriormente, fizemos exposição de um vídeo sugerido pelo partícipe Alex que retratou as DST, diagnósticos; sintomas; os métodos contraceptivos, e as medidas eficazes de tratamento das doenças.

Figura 1 – Cena do vídeo “Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) ”



Fonte: Cena do vídeo “Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RYQgyfiqvwU>>. Acesso em: 21 agos. 2016.

Figura 2 – Cena do vídeo “Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) ”



Fonte: Cena do vídeo “Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)”.Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nPOZd9GrHkY>. Acesso em: 18agos. 2016.

Seguimos em espaço dialógico para sistematização de ideias, pontos e contrapontos do vídeo apresentado. Neste espaço da apresentação do vídeo, os/as partícipes demonstraram muito entusiasmo e interesse em agregar aos seus conhecimentos, saberes informativos direcionados as DST e os métodos de prevenção.

Podemos inferir que compartilhamos, nesta sessão, momentos formativos na diversidade de prazeres vivenciados pelos/as partícipes em aspectos que condizem com os métodos de cuidado com o corpo e a saúde; ampliação do conhecimento acerca das DST, bem como os diferentes métodos de prevenção. Sobretudo enfatizamos que esta sessão coadunou com os sentidos apresentados nas ideias centrais da primeira sessão dialógica, em que nesta partilhamos continuidades e completude das concepções de sexualidade nos dizeres corporais em vivências partilhadas pelos/as partícipes, em que salientaram que o prazer sexual não pode se limitar ao sexo puramente biológico, e que este prazer está literalmente atrelado a um cuidado de Si, a discursos que viabilizem espaço para o autoconhecimento que contempla nossa formação.

C) Terceira sessão coletiva de diálogo: Diversidade e relações de gênero na EJA – ser homem e ser mulher uma construção

Em meio as vivências partilhadas no processo formativo em diferentes concepções da sexualidade, nossa terceira sessão ocorreu em 17 de outubro de 2016. Nesta sessão, construímos com os/as partícipes a ideia de formação em um processo contínuo, em que todos e todas independentemente da idade ou ampla bagagem de experiência estamos envolvidos/as isso em constante processo de aprendizado nas relações de gênero.

Na dimensão de construção, os procedimentos colaborativos desta sessão consistiram em:

a) Primeiro momento, apresentação do vídeo educativo (um sonho impossível?), que contemplou aspectos de gênero na contemporaneidade em vivências cotidianas e normatizadas de uma família de classe média baixa.

Figura 3 – Cena do vídeo “Um sonho impossível? ”



Fonte: Cena do vídeo “Um sonho impossível”? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkmlM>> Acesso em: 25 setem. 2016.

Esse vídeo fez referência a modelos de masculinidade e feminilidade atuais o que respaldou com as vivências do universo de jovens e adultos. As discussões do vídeo contribuíram para a reflexão em dizeres dos/as partícipes dos diferentes papéis padronizados e naturalizados que são exercidos por homens e mulheres em atividades domésticas e profissionais.

No processo formativo da nossa atividade colaborativa, os/as partícipes reelaboraram a descrição do vídeo (um sonho possível) por meio de sua visão crítica baseado em seus saberes e vivências. Salientaram os principais pontos descritos consistiram em: mediante os papéis padronizados dos personagens do vídeo, os/as partícipes salientaram os espaços, bem como os papéis normatizados que também ocupam em seus contextos doméstico e profissional; Relacionaram os personagens do vídeo com diferentes situações que vivenciam em seus trabalhos em especial nas relações domésticas.

Em meio aos espaços dialógicos formativos, com teor interventivo, destacamos os pontos de discussão⁷ desta sessão:

- Como a sociedade influencia nossas vivências no modo de ser masculino e no modo de ser feminino?
- Nas relações doméstica/profissional, você considera que existem pontos de desigualdade entre homens e mulheres? E como essas situações afetaram e afetam sua vida?

⁷Estes pontos estão descritos na análise dos resultados do estudo.

➤ Atualmente, podemos dizer que existe uma diversidade de homens e mulheres e que nesta construção pode haver inversões de papéis e posicionamentos sociais?

b) Nesta sessão, os/as partícipes destacaram como principais percepções: O seu processo de construção social vivenciado no modo de ser homem e no modo de ser mulher; Em suas relações doméstica/profissional destacaram pontos de desigualdade entre homens e mulheres; E como essas situações afetaram e afetam suas vidas; Salientaram que na atualidade podemos dizer que existe uma diversidade de homens e mulheres e que nesta construção há inversões de papéis e posicionamentos sociais, mas que ao lado dessa diversidade ainda predominam permanências normatizadas.

A mensagem que podemos partilhar desta sessão condiz com o sentido de descrição na diversidade de conceito nas relações de gênero na EJA, em que podemos singelamente afirmar que somos de muitos jeitos, de muitos modos em diferentes contextos socioculturais nas quais estamos envolvidos, e que esse contexto diverge a depender do espaço formativo no qual fomos e vamos nos constituindo.

D) Quarta sessão coletiva de diálogo: Relações de gênero e sexualidade na EJA - artefatos sociais midiáticos

Nesta sessão, relacionamos problematizações das mensagens postas nas pedagogias da mídia. Decorrida em 07 de novembro de 2016, em processo formativo, discutimos as influências vivenciadas na mídia, nos programas de televisão, novelas, propagandas, revistas, músicas, etc, enfim, as várias pedagogias sociais também incitam, ditam regras, ditam comportamento, enquadram os sujeitos.

Em meio aos espaços coletivos de diálogo é possível constatar que é inegável o poder de influência que a mídia exerce em relação a maneira como os/as partícipes passam a compreender as questões de gênero e sexualidade em seus respectivos processos formativos. Muitas vezes para o bem, outras vezes para o mal, majoritariamente neste estudo prevaleceu nas falas dos/as sujeitos à mídia televisiva enfatizando as telenovelas e as propagandas comercialistas.

Na dimensão dialógica em processo formativo adotamos coletivamente os seguintes procedimentos:

a) Apresentação de vídeos educativos sobre discussões midiáticas de gênero/sexualidade em uma dimensão da nossa cultura que envolve uma pluralidade de significações e construções, bem como a maneira que a sociedade contemporânea molda e padroniza os sujeitos, ditando

comportamento, regras, conduta sexual e de posicionamento de gênero em seus aspectos positivos e negativos.

Figura 4 – Cena do programa “Amor e Sexo” exibido na emissora da Rede Globo



Fonte: Cena do programa “Amor e Sexo”. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/5767527/>> Acesso em: 24 out. 2016.

Figura 5 – Cena do programa “Mídia e Educação”– Conexão Futura – Exibido pelo Canal Futura



Fonte: Cena do programa Mídia e Educação - Conexão Futura - Canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U8ZsKvRFqyg>>. Acesso em: 27 out. 2016.

b) Nas impressões do vídeo interativo, os pontos que os/as partícipes consideram mais pertinentes foram: A diversidade de relações estabelecidas entre masculinidades e feminidades nos comerciais e novelas; As mudanças e permanências de posicionamento social estabelecidos entre homens e mulheres; A representação masculina e feminina nos conteúdos midiáticos, em

específico a nítida exposição corporal feminina; A forte relação do jogo de dominação e a inversão de papéis; A contribuição destes conteúdos em seus respectivos processos de formação identitária na sociedade contemporânea.

Nesta dimensão, podemos sintetizar que esta sessão proporcionou a mensagem de diferentes papéis exercidos pela mídia que em uma sociedade contemporânea assume a: repressão *versus* libertação, discriminação *versus* denúncia, informação *versus* omissão dos fatos, liberdade sexual *versus* repressão sexual, sexo explícito perigoso *versus* prevenção e cuidado, exposição sexual *versus* cuidados com o corpo, vulgaridade *versus* pudor, machismo *versus* feminismo, o jogo de dominação nas masculinidades e feminilidades.

E) Ponderações colaborativas – registro e percepções dos/as partícipes do trabalho

Nesta última sessão decorrida em 05 de dezembro de 2016, tivemos o objetivo de trazer a discussão colaborativa dos pontos marcantes que os/as partícipes consideraram importante salientar. A canção “como uma onda”, de Lulu Santos foi selecionada para este momento de finalização das atividades, por possibilitar partilharmos com os/as partícipes o sentido de mudança, círculos de vivências em saberes, em que nada é estático pronto e engessado, mas tudo pode ser modificado, segundo estratégia de poder em que podemos ser os/as personagens principais em meio a construção do conhecimento.

Sendo assim, posterior a esse momento de círculo formativo, compartilhamos em coletividade com os/as partícipes as seguintes indagações a respeito das temáticas trabalhadas:

1. Você considerou este trabalho importante?
2. Acha que estas temáticas deveriam ser discutidas na escola em aulas de EJA?
3. Este trabalho foi significativo para sua formação?

Assim, podemos inferir que as SCD foram essências para o entrelaçamento da relação teoria e prática e para o entendimento dos conceitos que envolvem as temáticas da pesquisa. Em cada sessão, privilegamos as falas dotadas no processo de formação perante as práticas vivências no contexto das relações de gênero e sexualidade humana, promovendo assim a pesquisa e a formação que se configuraram como importantes momentos de escuta a respeito do que nos dizem os/as partícipes da EJA, do que vivenciam, do que sentem, do que almejam ser e principalmente do que são.

Neste tocante, após as feitura das sessões, podemos inferir que as percepções, ideias, discussões e problematizações, mediatizadas pelas ações colaborativas em sala, decorreram simultaneamente entre pesquisadoras e os/as partícipes do estudo, e, de fato, canalizaram

objetivos de constituir-se em dados provenientes para devida análise dos dizeres em contextos socioculturais nos quais estamos literalmente inseridos/as.

Assim, conseqüentemente este processo colaborativo foi utilizado na dimensão de uma proposta de trabalho referente às temáticas fornecidas a escola, *lócus* da pesquisa, decorrida mediante projeto de intervenção colaborativa. Ademais, os resultados e/ou “produto” tem a perspectiva de contribuição com a organização do Projeto Político Pedagógico da escola, em uma proposta de trabalho relacionada às temáticas de gênero e sexualidade humana a ser utilizada na Educação Básica na modalidade de EJA.

Para além disso, o fato de termos problematizado vivências formativas de gênero e sexualidade na EJA, já configurou na efetivação do objetivo central deste estudo, logo, ao final do processo investigativo tais dados elencaram essencialmente a composição da reflexão final desse trabalho colaborativo.

2.5 PROPOSTA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS

Tendo como objeto de estudo, as relações de gênero e sexualidade humana em contextos formativos na Educação de Jovens e Adultos, a investigação circunscreveu em análise dos principais elementos que resultaram esta pesquisa, a saber, dizeres dos dados construídos e registrados que foram provenientes das problematizações vivenciadas com os/as partícipes em suas percepções das temáticas trabalhadas.

A composição das informações analisadas, repercutiu essencialmente em ações práticas interventivas, em aspectos dialógicos na pesquisa-formação. Consideramos estes princípios devidamente integrados ao processo de colaboração nas Sessões Coletivas de Diálogo.

Neste contexto, apresentamos nossa composição para feitura desta análise na descrição de espaços que construímos com os/as partícipes nas SCD. Com intencionalidades formativas para compor o escopo de uma análise, capaz de desvelar os dizeres dos/as partícipes da pesquisa a fim de trazer à tona concepções, ideias, percepções, pontos de seus significados frente as relações de gênero e sexualidade humana.

Essa compreensão está fundamentada em Bakhtin (1997, p. 31), “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, isto é, o discurso possui posicionamentos ideológicos que são produzidos socialmente e que são carregados de significados”. Neste tocante, analisamos elementos que compõem as relações das temáticas em dimensões de percepções dos sentidos e significados produzidos pelos/as partícipes da Educação de Jovens e Adultos.

Este estudo se fundamenta na essência das falas, em dizeres que afloraram em espaços dialógicos estabelecidos com os/as partícipes. Ramalho e Resende (2011, p. 14), argumentam que este processo elementar do discurso é “[...] um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social”. Em feitura de discurso social, nosso trabalho almejou compor o escopo de uma análise que tenha respaldo com sentidos inteiramente conectados às temáticas de gênero e sexualidade humana, a saber dimensões histórica, social e cultural.

E para composição desta análise, os dizeres impregnados em discurso social, somente se concretizaram pelo processo de problematização, em que não poderia haver espaços para a neutralidade, pois desvelamos as concepções, pontos, crenças, convicções em um processo simultâneo uma partilha de saberes, vivências entre pesquisadoras e a comunidade escolar.

As dimensões interventivas nas atividades práticas colaborativas viabilizaram vivenciar momentos de formação com e para os/as partícipes deste estudo. A mensuração descrita por Ramalho e Resende (2011) apresenta o discurso de três modos, são eles: para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para identificar a nós mesmos e aos outros. Simultaneamente, esses três aspectos discursivos foram utilizados na conjuntura construtiva desta análise.

Neste contexto de feitura prática em discurso social, neste estudo, organizamos e sistematizamos os dados produzidos durante o processo investigativo, em categorias analíticas, que discorrem nas questões e temas que estiveram circunscritos nas Sessões Coletivas de Diálogo. Tais categorias foram construídas ao longo de muita leitura e análise do material investigativo, de maneira que foram estruturadas com base nos elementos conceituais previamente discutidos em problematizações em sala de aula, tendo em mente os principais objetivos da pesquisa, a saber, construir espaços formativos nas relações de gênero e sexualidade humana na EJA.

A itinerância de feitura na transcrição das SCD possibilitou vivências de posicionamentos cuidadosos, em que sempre nos remetiam a voltar nosso olhar para os objetivos essenciais da pesquisa, pois problematizar - discutir gênero e sexualidade, é abrir espaços dialógicos na diversidade de saberes e vivências que se dimensionam a diferentes realidades, contexto social, cultural na qual todos/as estamos envolvidos.

Assim, na proporção em que íamos transcrevendo as falas, coadunávamos com os sentidos dos temas e questões de cada SCD, logo, optamos em preservar o rigor na integridade dos dizeres dos/as partícipes. Este rigor e integridade foram essenciais para o processo de agrupamentos das falas, para assim preservarmos os sentidos e significados para elucidar a análise das informações.

No tocante ao agrupamento de falas dos/as partícipes do estudo, simultaneamente selecionávamos autores/as para compor o escopo de diálogo construtivo nas temáticas trabalhadas. O quadro, a seguir, apresenta o escopo sistemático de organização dos dados para⁸ finalidade de análise. Está composto por tema e questões problematizadas em cada sessão.

Quadro 2 - QUESTÕES DIALÓGICAS INTERVENTIVAS

TEMAS DAS SCD	QUESTÕES DIALÓGICAS INTERVENTIVAS
SCD 1 - Sexualidades na EJA	1-Para você o que é sexualidade? 2-De que maneira a sexualidade pode ser expressada? 3-Por que as pessoas confundem sexualidade com sexo?
SCD 2 - Sexualidade: prazer e corporeidade	1-Prazer e Corporeidade: qual o seu entendimento sobre prazer? 2-Quais os tipos de DST e métodos contraceptivos que você conhece? Você se preocupa com a ideia de contrair DST? 3- Foi importante para você problematizar conceitos de DST e métodos contraceptivos;
SCD 3 - Diversidade e Relações de Gênero na EJA – ser homem e ser mulher uma construção	1- Como a sociedade influencia nossas vivências no modo de ser masculino e no modo de ser feminino? 2- Nas relações doméstica/profissional, você considera que existem pontos de desigualdade entre homens e mulheres? E como essas situações afetaram e/ou afetam sua vida, sua formação? 3- Atualmente podemos dizer que existe uma diversidade de homens e de mulheres e que nesta construção pode haver inversões de papéis e posicionamentos sociais?
SCD 4 - Relações de gênero e sexualidade na EJA - artefatos sociais midiáticos.	1. Sinalize quais são os aspectos negativos, bem como positivos em avanços e retrocessos apresentados em conteúdos midiáticos na perspectiva de gênero e sexualidade. 2. Você consegue identificar preconceitos/padrões presentes propagados pela mídia? Isso afeta ou já afetou seu processo de formação?
SCD5 ^a Ponderações colaborativas – registro das feitura em sentidos e percepções	1-Você considerou este trabalho importante? 2.Acha que estas temáticas deveriam ser discutidas na escola em aulas de EJA? Por que? 3.Este trabalho foi significativo para sua formação?

Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2017.

⁸Como já salientamos, problematizar as temáticas de gênero e sexualidade é vivenciar processo que coaduna com uma amplitude de concepções, saberes e viveres. Temos plena ciência de que neste estudo de fato tivemos o privilégio de compartilharmos uma pluralidade de saberes em discursos sobre as temáticas trabalhadas. Nesta dimensão discursiva, vivenciamos o desafio de selecionar as questões para compor as sessões, e, para tal, utilizamos nesta seleção o critério formativo das temáticas trabalhadas para os/as partícipes. Ademais, constatamos que essas problematizações (questões destacadas) foram as que mais afloraram em seus dizeres em todo o processo interventivo.

Desse modo, a construção dos dados se norteou por um processo colaborativo, logo, compreendemos que este processo possibilitou uma efetiva aproximação com objeto de estudo o que repercutiu diretamente em nossas intensões no âmbito da escola.

Neste contexto, apresentaremos, no próximo capítulo, a composição teórica de autores/as que discutem em seus estudos concepções de gênero e sexualidade humana no âmbito escolar em um processo formativo em torno da diversidade e pluralidade do sujeito. E nesta lógica teórica da pesquisa dimensionaremos nosso olhar a problematizações das temáticas na e para a Educação de Jovens e Adultos.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Essa pesquisa, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, contempla o entendimento das especificidades e diversidades dos sujeitos em aspectos primordiais das relações de gênero e sexualidade humana como elementos que se entrelaçam no processo de formação.

Assim, com este estudo, tivemos a pretensão de desatar alguns dos nós que marcam gênero e sexualidade na intensa produção e reprodução de hierarquias e desigualdades, pautadas na naturalização hegemônica em um discurso de poder-saber excludente, apresentando a contraponto ideias, concepções e pensamentos de autores/as que se propuseram a desconstruí-las e propor novas formas de olhar, construir, sentir e problematizar, frente as relações postas a estas temáticas, dimensionando visões que englobam à modalidade EJA.

Nesse contexto, nosso trabalho emerge no desafio de uma pesquisa de inspiração colaborativa ao encontro da reconfiguração da EJA. Como aborda Arroyo (2007), isso é entender o reconhecimento da especificidade dos/das jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia. E isso está inteiramente relacionado a pensar em EJA na riqueza e no caráter aberto e diversos que a constitui.

Nesse tocante, cabe agora esclarecer, em maior profundidade, problematizações que nortearam a feitura deste capítulo, a saber: a) Questões pertinentes aos conceitos de gênero e sexualidade e suas possíveis relações na EJA; b) As temáticas de gênero e sexualidade, em entrelaces às políticas da diversidade na EJA em pontos de construção e impasses; c) Problematizações que centralizam o sentido da diversidade no currículo, como elementos que se imbricam nas especificidades da EJA; d) E, por fim, problematizamos as concepções das temáticas em ambiente escolar em suas respectivas contribuições ao campo da formação humana e que, por extensão, possibilitem um trabalho educativo em colaboração com a EJA.

3.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TECENDO CONCEITOS

Dimensionar problematizações de gênero e sexualidade humana é voltar nosso olhar para a diversidade-pluralidade que comporta aspectos sociais, culturais e históricos de cada sujeito. São temáticas que versam pela essência em posicionamentos, desejos, dentre outras questões que integram vivências e saberes.

Assim, neste tópico, na perspectiva de práticas formativas de gênero e sexualidade para a EJA, tratamos de apresentar conceitos em problematizações dos pontos que permeiam as referidas temáticas. Mais especificamente, discorreremos sobre como este processo ocorre e entrelaça a vida dos sujeitos, partícipes da pesquisa.

A conjuntura das questões de gênero e sexualidade humana se constitui em dimensões extremamente articuladas. Ainda assim, parece necessário distingui-las, para que possamos entender seus respectivos contextos quando direcionados à EJA. E, para que possamos compreender o que está posto nestas relações, iremos discorrer a conceituação das temáticas e qual o posicionamento que pretendemos assumir em ações práticas colaborativas nesse trabalho educativo com e para a turma de EJA.

Esclarece-se que o conceito de gênero, empregado pelas estudiosas feministas, faz referência ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “Assim, gênero refere-se às diferenças dos modos de ser homem e dos modos de ser mulher, modos esses que não são determinados pela constituição biológica dos corpos, mas social e culturalmente construídos” (SCOTT, 1990, p. 22).

Logo, é válido destacar que o conceito de gênero, quando analisado de forma isolada da sexualidade em determinados espaços, em especial em ambientes escolares, é compreendido como sinônimo de feminismo. Queremos, entretanto, esclarecer que o feminismo não é uma consequência “natural” do fato de ser mulher.

Constatamos que essas relações deixam de ter uma centralidade na história das mulheres e, assim como muitas estudiosas e estudiosos da área, assumimos aqui as relações de gênero a essência de construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituem e são constituídos, por meio das relações sociais.

Scott (1990) argumenta que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e, sobretudo, que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. O gênero expressa formas de representações, significações, normas, regras, símbolos, códigos, por meio dos quais são articulados os modos de dominação e de poder, ou seja, ser homem ou ser mulher é expressar modos diferenciados de viver o mundo, implicando, portanto, formas diferenciadas de distribuição do poder entre os gêneros.

Assim, o conceito gênero passa a viabilizar espaços para que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos. Louro (1997, p.39) pondera [...] na medida em que o conceito gênero afirma o caráter social do

feminino e do masculino, aqueles/as que o empregam são obrigados a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando”.

Meyer (2010) afirma que o feminismo pós-estruturalista, aproximando-se de teorizações como as desenvolvidas por Michel Foucault e Jaques Derrida, assume que gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

É imprescindível compreender que a constituição do masculino e do feminino não contempla campos estanques e homogêneos, como se homens e mulheres não apresentassem convergências nas suas experiências e representações ou como se entre homens e homens, mulheres e mulheres também não existissem divergências (SANDENBERG; MACEDO, 2008, p.15). Portanto, problematizar as relações de gênero, na EJA, requer o cuidado de não cair na simplificação homogênea, mas implica lidar com a dinâmica heterogênea em um processo formativo do sujeito, no contexto plural e diverso.

Compete agora esclarecermos e aprofundarmos o conceito de sexualidade. Desde já, afirmando que no discurso do senso comum, a palavra sexualidade é, com frequência, associada à palavra sexo, tendo ambas um sentido de coito, relação sexual, de práticas (hetero) sexuais, relacionando-se, portanto, à noção de genitalidade.

Nesta dimensão de sexualidade em sentido restrito a sexo, Louro (2011) pontua que a dificuldade parece residir no fato de que, usualmente, se associa (às vezes até se reduz) a sexualidade à natureza ou à biologia. E, quando se assume este modo de pensar, frequentemente, se supõe que a natureza e a biologia constituem uma espécie de domínio à parte, alguma coisa que ficaria fora da cultura.

Louro (2011, p. 65), chama atenção para o sentido de a sexualidade ser compreendida como distinta de sexo:

Não resta dúvida de que a sexualidade se relaciona com componentes ditos “naturais” das pessoas (se é que podemos isolar algum componente como exclusivamente natural), mas ela se relaciona também, e de forma talvez mais intensa, com rituais, palavras, fantasias, normas, enfim, com componentes culturais e sociais que um determinado grupo compartilha.

Neste sentido, o conceito de sexualidade faz referência a contexto cultural, histórico e social. Weeks (1993, p.21) problematiza que “[...] a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, os rituais e as fantasias como com o corpo”, afirmando que as nossas possibilidades eróticas ou a nossa ternura nunca são expressas “espontaneamente”. “As formas

de homens e mulheres viverem os prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo a que chamamos sexualidade” (WEEKS, 1993, p.25).

Parker (2000, p.125) contribui enfatizando que, “[...] a partir da perspectiva construcionista, a experiência subjetiva da vida sexual é compreendida, literalmente, como produto dos símbolos e significados intersubjetivos associados com a sexualidade, em diferentes espaços sociais e culturais”. O autor ressalta que, apesar dos proponentes da teoria de construção social diferirem em suas crenças em relação a que aspectos da sexualidade, os atos sexuais, as identidades sexuais, as comunidades sexuais, o desejo e a direção do interesse erótico – podem ser construídos; todas as definições são baseadas na suposição de que a sexualidade é mediada por fatores culturais e históricos.

Em relação ao tema Foucault, (1997) pondera que, ao longo da nossa história, a sexualidade pôde ser vivida e experienciada por culturas e períodos de abertura sexual, intercalados por outros momentos de recato e de privações sexuais. O autor ainda enfatiza que o dispositivo de sexualidade surge a partir do final do século XVIII, visando ao controle e ordenamento da população, pela tentativa de estabelecimento do diálogo com outros campos de conhecimento, a fim de se constituírem regras e normas a serem sustentadas por instituições jurídicas, religiosas, pedagógicas e médicas.

Para Foucault (1977), a sexualidade é o título que se pode dar a um dispositivo histórico, a grande rede de superfície em que a excitação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a constituição dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo estratégias de saber e poder.

No presente trabalho que trata das relações de gênero e sexualidade humana para jovens e adultos, a base está contida em noções destas temáticas em viés histórico, social e cultural. Salientamos que nesta escrita partimos da compreensão de gênero e sexualidade enquanto elementos que se imbricam e são construídos ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos, compostos e definidos por relações sociais e moldados pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p.27).

Portanto, Paiva (2006) salienta que a dimensão que constitui a EJA implica um trabalho que envolva questões étnicas, de gênero, ambientais e de qualidade de vida, trabalho e de dignidade profissional e são essas questões emergentes e que demandam intervenções imediatas.

Sendo assim, percebemos que ao falar de gênero e sexualidade, estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). E nesta dimensão de diversidade-

pluralidade que comporta as referidas temáticas, desenvolvemos atividades práticas interventivas em caráter colaborativo com os/as partícipes desta pesquisa, o que coadunou com o sentido de vivenciarmos, em coletividade, a construção do conhecimento com suas percepções e saberes, o que dimensionaram espaços formativos em problematizações histórico, socioculturais das referidas temáticas.

Agora, uma vez compreendidos os conceitos de gênero e sexualidade, daremos seguimento a problematizações em aspectos históricos para reflexões da diversidade na EJA, que ainda caminha com impasses e entraves, embora também recheado de possibilidades construtivas para o processo de formação.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PONDERAÇÕES POLÍTICAS NO ÂMBITO DA DIVERSIDADE

A Educação de Jovens e Adultos foi e continua sendo um desafio tanto para os educadores quanto para as esferas governamentais. Desafio que fica ainda maior quando se compreende a necessidade de se educar no âmbito da diversidade.

Assim, surgida no contexto histórico da educação popular, a EJA passou e passa por mudanças de rumo com vistas a ampliar a capacidade de atender as demandas de uma sociedade em constante mudança e evolução. Mudanças de rumo que, em última instância, se propuseram a reconhecer os sujeitos, homens e mulheres, dentro de uma perspectiva da história social que necessita valorizar a pluralidade política; religiosa; de relações de gênero e sexualidade humana.

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos está imersa em um campo educacional que compreende espaços complexos, com a necessária definição de posicionamentos claros e decisivos, e que não se desvinculam do campo político carregado, com um precioso legado da educação popular. Carbonari (2010), conceitua a educação popular ao contexto de luta social:

Educação popular é construção histórica dos movimentos sociais populares. A educação popular nasceu de processos organizativos – do chão duro e do barro – da organização popular de resistência no Brasil e na América Latina. [...] A educação popular constitui-se numa pedagogia – uma nova teoria pedagógica – a partir das e para as lutas populares (CARBONARI, 2010, p.88).

Assim, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, verifica-se uma forte conexão na trajetória de desafios, na luta em oposição à desigualdade social, na falta de investimento nas

agendas políticas educacionais, na negação de direitos e na presença de desigualdades que marcam a existência de políticas compensatórias, com impasses para trabalhos que enfatizem a diversidade que contempla a modalidade EJA.

Neste contexto, o educador Paulo Freire salienta que a EJA se origina das lutas dos movimentos sociais, entrelaçados ao propósito de garantir o ingresso das massas populares ao processo de escolarização e melhores condições de vida. A EJA, entrelaçada na educação popular, centraliza no contexto brasileiro, nos finais dos anos de 1950 e início dos anos 1960 mediante a relação entre a alfabetização de homens e mulheres trabalhadores/as, partindo das reflexões Freireanas a respeito da formação do indivíduo, visando à leitura de mundo e, ao mesmo tempo, transformá-lo (FREIRE, 1967).

Nesse sentido, a educação popular concerne à formação humana, intelectual, dos sujeitos, em espaços de leituras dialógicas de suas vivências, entendendo a necessidade de transformá-lo no cotidiano de suas ações e interações socioculturais. Essa constituição dos sujeitos no mundo é percebida por Freire como uma primeira forma de leitura, a leitura do mundo. “A educação deve considerar os conhecimentos prévios dos educandos como elemento primordial para a compreensão do texto escrito e, por conseguinte, do mundo concreto, situando a educação popular em um instrumento crítico de compreensão da realidade” (FREIRE, 1989, p.52).

Essas experiências de educação popular sobre o conhecimento de mundo se constituem com propósitos que vincule educação e política, pois, como afirma Freire (2005, p.35),

[...] a educação é um ato político, pois é capaz de tornar visível à classe popular os mecanismos políticos que envolvem a educação, fazendo dessa um ato de conhecimento, transformando-a em um importante instrumento de luta social. A educação deixa de ser atrelada somente à transmissão de saberes e passa a constituir-se como ato político de exercício da cidadania.

Logo, o percurso desta educação viabilizem a relação entre os sujeitos, homens e mulheres, envolvidos em um processo itinerante de cumplicidade, compromisso com o outro, libertação da consciência, pelo viés da criticidade, sem imposição de saber, mas no sentido de pensar coletivamente o sistema sociocultural ali existente. Dessa forma, os movimentos sociais se entrelaçam nesse contexto na mobilização pelo direito a educação, vigorados pela metodologia da educação popular, colaborando enfaticamente com essa luta e ajudando na constituição de uma EJA para além da modalidade.

Assim, observa-se que a realidade na educação brasileira, denota o estabelecimento necessário do reconhecimento da existência de um movimento de EJA, em vista a possibilitar

maiores empreendimentos na essência posta na educação popular, trabalhos que viabilizem, formação para validação da diversidade dos sujeitos, assumindo diferentes configurações para a construção do conhecimento.

E nesta lógica de movimento para mudanças, a Educação de Jovens e Adultos, somente passa a ter um reconhecimento mais efetivo, nas organizações civis e, posteriormente, maior visibilidade nos espaços universitários, por meio da constituição da agenda de políticas educacionais por diferentes razões, dentre elas, a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho, o que se tornou uma imposição legal pela Constituição de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, ao reconhecerem o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Verifica-se, no âmbito da oficialização da EJA no Brasil, empreendida como modalidade educacional, em sua materialidade na LDBEN 9.394/96, Artigos 37 e 38 isso representou um avanço da Educação Básica significativo dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, pois anunciava a legitimidade da EJA como direito à educação básica, considerando as especificidades e diversidade dos sujeitos constituídos, passando a ser de forma contínua e processual.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que se, por um lado, esta lei representou um avanço para a educação popular, estabelecendo uma obrigatoriedade política para a EJA; por outro, esta se limitou ao contexto escolar, excluindo as experiências e demandas pautadas pelos movimentos de educação popular. Segundo Souza (2003, p. 14):

[...] para essa lei, a EJA é a feição própria que adquire a educação básica ao ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.

E, uma vez garantidos esses conteúdos, os sujeitos são expostos a duas forças geralmente antagônicas, a saber: a) Uma educação com pontos de vista neoliberais e voltada para a Lógica Capitalista Mundial que leva a formação de uma força de trabalho obediente e que nada questiona; b) Uma educação questionadora, para a libertação do sujeito e que, auxiliando na formação do pensamento crítico, se propõe no combate à alienação, sendo perceptível tanto os esforços quanto as falhas das políticas educacionais em implementar, na EJA, avanços verdadeiramente significativos.

A década de 90, do século XX, viu surgir ainda diversas iniciativas em favor da EJA com parceria de municípios e organizações não governamentais. Houve também apoio de grupos populares, universidades e diversos ⁹fóruns de EJA.

Sendo assim, na dimensão das organizações de políticas públicas para a EJA, daremos destaque neste estudo as que centralizam discussões das relações de gênero e sexualidade humana em contexto da diversidade histórica da modalidade.

E neste contexto de políticas para a diversidade nesta modalidade, projetos como o Parecer 11/2000, apresentam em sua constituição elementos para um trabalho que prima pelo reconhecimento da singularidade dos sujeitos, em seus diferentes espaços sociais e culturais, contudo ainda apresenta fragilidades com impasses para uma discussão mais efetiva das temáticas de gênero e sexualidade humana na Educação de Jovens e Adultos.

O parecer CNE/CEB 11/2000 tem contribuído para ainda tímidos, mais importantes, avanços na área. No que se refere aos componentes curriculares dos cursos da EJA, tais avanços, conforme relatado pelo professor Jamil Cury, encontram respaldo no fato de que, apesar de valerem as mesmas diretrizes curriculares nacionais das etapas da Educação básica, não se deve aplicar a essa modalidade de ensino uma igualdade direta ou uma reprodução descontextualizada e linear. Ao contrário, conforme ressalta o documento, torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos específicos, em que o perfil do aluno da EJA e suas situações reais de produção individual e social da existência constituam o núcleo da organização do projeto político pedagógico. (VENTURA; RUMMERT, 2011, p.69).

Logo, verifica-se que o Parecer 11/2000 é um importante texto legal de valorização da EJA e um instrumento de trabalho indispensável para os profissionais de educação dessa modalidade educativa, embora ainda marcado por limites que venham a atender interesses políticos do momento histórico em que surge, defendendo a necessidade de projetos pedagógicos específicos.

Coloca-se que como complemento dessas políticas públicas para EJA e considerando as identidades diversas nas relações de gênero, as Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) representaram propósitos de ações educacionais nessa modalidade e, nesse sentido, deve-se discuti-las um pouco mais.

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris (França), organizada pela Unesco, que apontou princípios políticos para orientação de EJA no âmbito internacional, já sinalizando o desdobramento da pluralidade de

⁹ O conceito Fórum de EJA, contempla a atuação dos movimentos sociais populares que valida a elaboração de políticas emancipatórias, que assegurem o direito à educação como condição primordial para a formação.

conceitos. Essa Conferência trouxe como referência, dentre outros temas, a discussão da mulher no processo educacional como sujeito de direito, isso foi perceptível nas discussões dos temas que amparam: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. (GADOTTI, 2009, p.10).

Além da CONFINTEA IV, que trata sobre a questão de gênero, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea V), sediada em Hamburgo (Alemanha) em 1997, realizada pela Unesco, aprovou a “Declaração de Hamburgo” e adotou uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários (GADOTTI, 2009, p.10).

Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável. “Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil” (GADOTTI, 2009, p.9).

Anos depois, realizada no Brasil, em 2009, a Confintea VI, tendo como sede a cidade de Belém – Pará, trouxe a proposta de reafirmação dos conceitos da Confintea V, ainda contemplando questões da diversidade, enfatizando o posicionamento de gênero na EJA, compondo o “Quadro de Ação de Belém” e buscou convergências com outras agendas internacionais de alfabetização, educação e desenvolvimento. O evento oficial foi precedido por um vibrante Fórum Internacional da Sociedade Civil (HADDAD, 2009).

Dentre os propósitos dessa conferência, destacou-se o reconhecimento da importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, de que a alfabetização é a base; “[...] destacar o papel crucial da EJA para as agendas de educação e desenvolvimento” e “[...] renovar o compromisso político dos países com a EJA além de passar da retórica à ação (DI PIERRO, 2005, p. 15)”. As discussões realizadas nessa conferência geraram um documento propositivo que ficou conhecido como Marco de Ação de Belém.

[...] farão parte da agenda, também, os temas da globalização, do desenvolvimento sustentável, da democracia econômica, da cultura da paz, do direito à educação ambiental, a questão de gênero na EJA, a mídia, a tecnologia, a educação não formal, a educação popular e outros. (GADOTTI, 2009, p.10).

Na atualidade, pensar em políticas públicas para EJA, ainda está entrelaçado à fragilidade e descontinuidade de ações efetivas. Afirmam Di Pierro e Haddad:

Os compromissos firmados na CONFINTEA VI (UNESCO, 2010) perderam relevância no plano internacional. [...] A produção desses relatórios tem enfrentado sérias limitações pela falta de informações nacionais, o que compromete sua relevância e impacto, indicando também descompromisso de grande parte dos países com o monitoramento e a melhoria das políticas de EJA. A conferência de meio termo para avaliar os avanços dos compromissos firmados, inicialmente prevista para 2015, foi postergada para 2016. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 206).

O fato de os países não terem firmado este acordo impactou no descumprimento de ações efetivas para melhoria de ações pedagógicas de EJA, trazendo fortes respaldos de políticas compensatórias e, muitas vezes, contraditórias, a negação do direito à educação, incluindo as políticas sobre as relações de gênero e sexualidade humana e sua adesão no currículo para pessoas jovens, adultas, marcadas pelo não reconhecimento da diversidade e singularidades que caracterizam o público que frequenta essa modalidade.

Assim, considerando as ações pedagógicas para a EJA, traçamos os propósitos descritos no Plano Municipal de Educação da cidade de Salvador – Bahia, *locus* desta pesquisa, enfatizando a dimensão de uma política articulada à pluralidade/diversidade do sujeito. Na análise sistêmica de propostas do Plano Municipal de Educação de 2008-2018, ressalta a cidade como capital da diversidade cultural, com investimentos de projetos e programas direcionados as questões de inclusão social, gênero e raça, contudo, limitado ao processo de alfabetização para inserção no mercado de trabalho.

[...] um programa de alfabetização para a cidade de Salvador deve considerar tanto as enormes dificuldades que enfrentam os jovens e adultos, quanto à riqueza de sua cultura, em seu estreito vínculo com o ambiente. Estes sujeitos jovens e adultos usam da criatividade para sobreviver em uma sociedade excludente e conseguem produzir uma cultura rica em significados e conhecimentos. [...] em seus objetivos e metas está a redução da taxa de analfabetismo. Articular parcerias com demais órgãos governamentais, bem como secretarias de cultura. (BRASIL, 2008, p.55).

Mediante o anteriormente exposto, verifica-se, para a EJA, a contraposição de dois ideários: Um que prima por uma educação voltada para a aceitação da riqueza cultura e para as novas relações sociais e outra com tímido compromisso com a educação libertadora, criadas para atender a negação do direito a adesão de um currículo que trate as temáticas de gênero e sexualidade na EJA.

Assim, percebemos fragilidades nas composições das políticas de EJA, ao impasse de restringir o processo de alfabetização e escolarização do ensino fundamental e médio, com

conteúdo descontextualizados das especificidades diversas que compõem a modalidade, o que dificulta a construção de relações mais justas e igualitárias, no que concerne a empreendimentos de desconstrução das relações hegemônicas e engessadas das diferenças que atravessam e estão na EJA.

A EJA exige um novo olhar sobre as ações pedagógicas. A flexibilidade na organização curricular não deve significar o aligeiramento, a banalização ou simplificação do conhecimento, mas sim uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências diversas que esses alunos trazem para o espaço-tempo escolar (VENTURA; RUMMERT, 2011).

E nesse enfrentamento de ações pedagógicas convergem nas agendas nacionais de políticas públicas uma competência ou habilidades para atender as exigências de uma política da diversidade, DI PIERRO; JOIA e RIBEIRO (2001, p.70) argumentam que:

É forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo étnico, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional. A pergunta que se coloca, então, é como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas?

Acrescentamos que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização - SECAD, Diversidade foi uma das tentativas de se responder a essa necessidade de ações de equidade e qualidade para a formação na diversidade. Criada em 2004, com base em rearranjo interno no Ministério da Educação (MEC), serviu para direcionar as ações da EJA dirigidas aos grupos mais desfavorecidos. Assim, Rodrigues e Abramowicz (2009) sinalizam que esta ação política nasceu de ações referentes à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, EJA, educação do campo; educação ambiental e ações educacionais complementares.

Articulada e conduzida por políticas públicas e por comissões de fóruns de EJA no diálogo com a sociedade civil, em 2012, a SECAD incorporou-se à Secretaria de Educação Especial do MEC e passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Esta secretaria se norteia pela missão da inovação social em desenvolver programas próprios, no arranjo institucional, voltados a dar espaço ao empoderamento dos invisíveis e de baixo poder na política educacional, vinculadas às profundas desigualdades do país, entre elas, a EJA.

Contudo, ainda no contexto dessa política educacional, é válido salientar a fragilidade institucional que continha esta secretaria, “[...] na diminuição e descontinuidade de quadros técnicos ao longo da década; baixa articulação entre as agendas sob a sua responsabilidade, muitas vezes com uma atuação fragmentada, que pouco potencializava a continuidade de seus propósitos na EJA” (CARREIRA, 2014, p.10).

E nesses impasses explícitos de políticas públicas para a EJA, compreendemos que o desenvolvimento de ações pedagógicas deveria possibilitar uma conexão mais efetiva, direcionadas a um processo formativo com traços para uma educação da equidade de gênero, sexualidade, na criticidade para a formação humana em contexto da diversidade, que comporta cada sujeito inserido na EJA.

Dessa forma, o currículo sugere assegurar a formação que esteja equiparada a uma trajetória diversa, cidadã que abre caminhos para que o sujeito tenha opção em seu percurso formativo, garantindo mais adequação às suas necessidades e características, em suas especificidades. Na escola, deve haver uma integração do saber popular com o saber científico, construindo coletivamente as bases necessárias ao processo de escolarização, como aborda Amorim (2007, p.45) “[...] uma escola participativa, autônoma e plural”.

Portanto, é válido incorporar no currículo da EJA a formação política-pedagógica para uma EJA da diversidade, tendo como pressuposto o engajamento das relações de gênero e sexualidade humana. “A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi uma das fontes dessa explicitação de caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não-formais” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.11).

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição “[...] suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.74).

Neste sentido, compreendemos a EJA em busca eminente de espaços para aquisição de um currículo que contemple os temas geradores como experiências sociocultural dos educandos jovens e adultos, articulando a escolarização formal com as experiências da vida na diversidade que a contempla. É nesse arcabouço que compreendemos uma política da diversidade. Portanto, a análise sistêmica do balanço das transformações da EJA no Brasil evidencia caminhos em perspectivas de mudanças, no âmbito de uma educação com aderências as relações de gênero e sexualidade humana.

Assim, seguimos reflexões de um currículo transversal, trazendo problematizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se constituem como documentos elaborados e sugeridos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 90, concomitantemente com a Lei de Diretrizes e Bases do ensino (LDB 9.394/96). Documentos estes que são requisitados para leituras de proposta que são postas para a transversalidade, em mecanismos de elaboração de propostas pedagógicas, curriculares nas escolas.

Estas propostas condizem em trabalhar/discutir nas escolas temáticas que versam a Educação sexual, Orientação sexual e as relações de gênero. Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos (1997) pelo MEC, por exemplo, preconizam a estratégia de organização do trabalho didático, denominada “transversalidade”, incorporando certos conteúdos temáticos que perpassam as disciplinas e áreas de conhecimento.

Há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. Quatro temas relacionados às mudanças societárias operadas nesta transição de milênio parecem-nos muito relevantes para o currículo do ensino fundamental para jovens e adultos: meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.75).

Sendo assim, demarcando as relações de gênero e sexualidade humana na EJA, em desafios pertinentes ao tratar dessas temáticas nessa modalidade, problematizamos os destaques abordados por Louro (2000), ao enfatizar em sua análise sistêmica os parâmetros e sua proposta para inserção de gênero e sexualidade nas escolas. A autora pontua:

Nos últimos anos, as discussões sobre a sexualidade e gênero ampliaram-se, tendo conseguido ocupar espaço em muitas escolas e até mesmo integrar Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este movimento não pode ser dissociado das transformações sociais, e da crescente visibilidade de novas práticas e de novos sujeitos sexuais. Mas também é forçoso reconhecer que faz parte deste quadro a descoberta da DST, e com ela a prevenção. [...] Não é possível ignorá-la e torna-se cada vez mais sem sentido mantê-la como um problema limitado aqueles ou aquelas que “abusam”, que se “excedem” ou que transgridam sexualmente. [...] Confrontados com a urgência destas questões, as escolas veem-se obrigadas a abandonar o silêncio e o segredo (LOURO, 2000, p. 56).

Portanto, compreendemos que a escolarização denota visibilidade das relações de gênero e sexualidade no anseio da necessidade vigente, em mecanismos de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis, como arcabouços de saúde pública em modos de controle a uma ameaça no contexto escolar. Com essa intencionalidade, os PCN de 1998

voltados para os anos finais do ensino fundamental recomendam que sexualidade e gênero recebam tratamento para além da abordagem transversal, em espaço curricular específico:

Da quinta série em diante, os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1998, p. 308).

Diante dessa análise sintética frente aos PCN, que ampara a adesão desta temática no campo da escolarização básica, Altmann (2001, p.23) destaca que “[...] o documento admite manifestações diversas da sexualidade, contudo não problematizando a questão sobre o ponto de vista de sua constituição histórica”. Cabe destacar que grande parte das escolas, ao tratarem de sexualidade, trabalha somente sob o enfoque do risco, seguindo o padrão tradicional do referencial médico-higienista¹⁰, em práticas educativas que enfocam a promoção da saúde sexual e a prevenção de gravidez e de doenças.

Reconhecemos ser essencial que estas abordagens estejam implicadas na escola. Contudo, o impasse é que as abordagens pedagógicas que as sustentam continuam centradas, levando em conta ainda timidamente os posicionamentos sociais, culturais e estruturais das práticas de gênero e de sexualidade, sem problematizar as formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas; o amor, desejo, prazer sexual, sentimentos, dificilmente adentram as discussões em sala de aula (LOURO, 2010).

Neste sentido, Foucault (1977, p.67) contextualiza que a sexualidade é um “negócio de Estado”, tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade”.

E quando relacionamos estes trabalhos na escolarização de Jovens e Adultos, ainda que sejam restritas a propósitos “médico-higienista”, veremos que sua inserção em currículo de práticas educativas ainda é algo pouco disseminada e constituída nesta modalidade ao contrário do Ensino Fundamental e Médio, pelo menos, as publicações de artigos, matérias, teses e dissertações, tem revelado olhares mais aguçados nos últimos anos a este público alvo.

¹⁰Médico-higienista – concepção que leva em conta apenas aspectos relacionados à prevenção e cura de doenças e ignora a dimensão biopsicossocial das questões relacionadas ao gênero e a sexualidade humana.

Embora tenhamos vigentes temas transversais para a EJA, ainda permanecem descritos com respaldos apenas na disciplina de Ciências Naturais, em que descreve a necessidade de dar sentido prático às teorias e aos conceitos científicos trabalhados na escolarização de EJA em problematizações atuais.

Nas aulas de Ciências Naturais, portanto, deve-se levar em conta que: o exame da diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade é tão importante quanto a explicação biológica dos sistemas reprodutores; tais estudos devem propiciar que os alunos reconheçam as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino em manifestações culturais, possibilitando tomadas de posição contra descrição de gênero. (BRASIL, 2002, p.87).

Sendo assim, em sentidos experienciais, observamos pontos de descontinuidade entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico e a práxis da EJA. E esta divergência fica evidente quando nos propomos a realizar uma análise sistêmica do contexto de ações práticas educativas nas relações de gênero e sexualidade para discussões na modalidade. Veremos que diversos grupos traçam limites e fronteiras com impasses a construção formativa dessas temáticas na integração da diversidade de saberes que constituem seus sujeitos.

Logo é evidente que nesse traçado estão inscritas relações de poder. Na agenda política em geral e na educacional em particular, a inclusão das questões de gênero e sexualidade, ainda está em fase inicial de construção, coadunando com impasses formativos para aderência curricular, embora ainda recheado de possibilidades construtivas. Neste contexto, Aquino (2008, p.15) pontua a implicação de um currículo para a transversalidade que viabilize também a possibilidade de uma prática educativa sem a hierarquização na estrutura básica. “Assim, uma situação até então tida como impossível de discussão e análise pode ser colocada em prática no cotidiano da escola”.

A autora ainda, problematiza o processo de concepção da transversalidade como referência à dimensão didática do conhecimento, “isso implica possibilidades da organização curricular se abrir para novos espaços de construção, reconstrução e circulação de saberes” (AQUINO 2008, p.15). E, nesse entorno da diversidade na transversalidade curricular, pensar em EJA é a junção sistêmica de um currículo para a formação nos saberes dos sujeitos. Trabalhar com esta modalidade é adentrar em um campo das possibilidades.

E está formação respalda em possibilidades para constituirmos uma educação de qualidade, integrada a temas como o multiculturalismo, as relações sociais de gênero, sexualidade, que incita desafios formativos a serem enfrentados num processo de qualificação

a serem ofertados a seus sujeitos, que diferem nas relações constituídas em sua eminente pluralidade.

Partimos da constatação de que é um desafio eminente constituir e ou construir políticas públicas direcionadas às diversidades na EJA; logo, notamos ser complexo o processo de incorporar nesta modalidade trabalhos que englobem a diversidade. Mas este desafio poderá contemplar essencialmente aspectos positivos que integram as relações humanas, precisamente nesta pesquisa, foi desafiador e especialmente encantador a nossa itinerância, em trabalharmos nas especificidades desses sujeitos da EJA, validando problematizações nas relações de gênero e sexualidade humana, que estiveram diretamente conectadas as suas vivências em seus saberes e dizeres em diferentes espaços de formação.

Vislumbramos ainda articular ações práticas na formação humana, assegurada em torno de uma educação viva, em contextos reais dos sujeitos, reconhecendo-os e, sobretudo, que invista nos Jovens e Adultos na constituição de sujeitos plenos de direito e validação de sua cultura. “A educação precisa formar homens e **mulheres** livres e ser construída em todas as instâncias da vida: na escola, na família e nas relações sociais e produtivas mais amplas”, (AMORIM, 2012).

Assim, as inquietações para uma política na diversidade da EJA direcionadas aos sujeitos que a constituem, estão entrelaçadas a sempre nos indagar/inquietar sobre quais são suas necessidades de aprofundamentos dialógicos das temáticas, para que, de maneira colaborativa possamos problematiza-las em seus respectivos contextos de formação.

O breve apanhado histórico e as reflexões que apresentamos aqui viabilizam espaços para compreendermos parte marcante das propostas de uma educação que atenda à política de diversidade/pluralidade na EJA, em perspectiva de gênero e sexualidade e que estiveram e ainda estão vigentes no âmbito de ações pedagógicas. Neste tocante, seguimos com os sentidos de problematizações de um currículo nas especificidades para discutir diversidade nas referidas temáticas em seu impasse e possibilidade para inserção na EJA.

3.3 DIVERSIDADE E CURRÍCULO: ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao assumir o papel desafiante de pesquisadoras da EJA, estamos ancoradas com sujeitos de uma imensa dinâmica social e cultural que se desenvolvem em sua longa trajetória de lutas, tensões, organizações práticas e movimentos sociais. Os propósitos em ousar investigar e

trabalhar com e para a EJA estão amparados por uma responsabilidade social, política e acadêmica de compreender e analisar as trajetórias, história de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelos sujeitos da EJA.

Sendo assim, neste item, abordamos questões relativas as especificidades na diversidade que constituem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, destacamos os elementos de um currículo para as possibilidades de se vivenciar as relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Estamos veementemente compartilhando, nesta pesquisa, concepções de uma política para a diversidade na EJA, e isso é compreender um currículo que assegure a pluralidade do sujeito, com respaldo às relações de gênero e sexualidade humana. Compreendemos a diversidade, conforme Brasil (2000, p.61), ao ressaltar que “[...] os sujeitos que se dirigem à Educação de Jovens e Adultos são adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidas as práticas constituídos”.

Nesta direção a diversidade é um dos principais elementos que atravessa e se incorpora nesta modalidade, “o contexto diverso que dimensiona a Educação de Jovens e Adultos está dentro de uma pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais” (BRASIL, 2000, p.15). Defendemos que, em sua amplitude, a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças na formação humana.

Arroyo (2007, p.29) complementa essa questão salientando que “[...] a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas”.

No entrelaçar desse posicionamento político na diversidade que a constitui, é importante ressaltar questionamentos que deverão nortear o entendimento das reflexões que temos a pretensão de apresentar. Será que o currículo materializado de EJA leva em consideração as especificidades diversas que a constitui? Nesse contexto, é válido empreendermos um olhar aguçado a tentar compreender quem de fato está na EJA? Quem são esses sujeitos? Como se expressam e posicionam no mundo? Quais são seus desejos e expectativas? E o que está posto a estes sujeitos quando se pensa em especificidade, diversidade, relações de gênero e sexualidade humana?

Pensar na especificidade desses sujeitos é adentrar em um campo das suas trajetórias de vida que são marcadas pelas dificuldades e desafios; é articular um trabalho educativo que esteja

voltado a atender as suas necessidades educacionais. Novamente, ressaltamos a nossa pergunta inicial: quem de fato está na EJA?

A EJA é campo de tensão e aprendizado em diferentes espaços de convivências, que contribuem para a formação de sujeitos históricos. Os sujeitos da EJA são: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores, origem rural ou urbana, vivendo em metrópoles, cidade pequena ou campo, livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei, pessoas com necessidades educacionais especiais, todas elas constituem as singularidades do povo brasileiro, e necessariamente precisam permear os encaminhamentos, os planejamentos e implementações de políticas para a EJA. (FARIA, 2013, p.111).

Analisando as características dos jovens e adultos enquanto sujeitos de aprendizagem no teor da diversidade e especificidade que os constituem, os balanços da literatura mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “alunos” (HADDAD, 1987; 2002 *apud* DI PIERRO, 2005, p. 132).

Seguindo nessa descontinuidade, na especificidade desses sujeitos, é válido novamente demarcar o enfoque que marca a EJA restrita apenas ao processo de alfabetização para a possível garantia de ingresso ou permanência no mercado de trabalho com vista na contribuição do desenvolvimento econômico do país, desconsiderando a diversidade que constitui o seu itinerário percurso.

[...] desconhecer a diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno, e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa de outros profissionais. [...] A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos pode levar ao chamado fracasso escolar, afetando os aspectos moral, afetivo e social que acompanharão essas pessoas por toda a vida (BRASIL, 2002, p.88).

Logo, desconsiderar a diversidade é uma conduta incoerente, quando se propõe ao trabalho que vise à valorização da pluralidade cultural das questões de gênero e sexualidade e, portanto, ao sucesso escolar dos educandos, pois, como contextualiza Aquino (2008, p.14) “[...] nos dias atuais, a diversidade de saberes tem o papel preponderante de promoção da renovação da cidadania, da inclusão social, da invenção coletiva, do mergulho compartilhado na infinidade de saberes, do acesso à produção de novos conhecimentos”.

Pontua-se que, felizmente, já existem movimentos da emergência que trabalham para o reconhecimento cultural e plural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra), e que trabalham ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo, favorecendo o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA.

Nesse contexto, ainda que estejamos amparadas/os por este movimento de interlocução da diversidade na EJA, é válido salientar que esta modalidade ainda carrega fortes marcas da homogeneização vigente.

Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos Jovens e Adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 10).

Assim, seguimos na compreensão que especificidade na EJA é de fato trabalhar na diversidade de contexto histórico e cultural em seu processo formativo, e não na descontextualização de suas vivências e saberes, o processo educativo na EJA vigora por uma função de engajamento social na vida dos sujeitos, na valorização de diferentes espaços em que estejam inseridos, e isso tem respaldo no currículo.

Logo, o currículo sistematizado na EJA permeia por uma construção singular, socialmente referenciada, uma EJA cidadã, voltada ao mundo do trabalho, e também da cultura na política da diversidade, um currículo do debate que se objetiva no processo democrático, em que devemos, como afirma Macedo (2013), ter atores e atrizes curriculantes.

Nesse contexto de curriculantes na EJA, atravessando práticas pedagógicas que coadunem com as relações de gênero e sexualidade humana, Silva enfatiza:

[...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1999, p. 27).

Assim, adotamos para esta pesquisa a concepção do currículo da resignificação na construção do saber em ações colaborativas da sala de aula, em contexto histórico social e cultural. Nossa proposta de estudo condiz com a possibilidade de articular um currículo para especificidades em contexto diverso, incorporando a contemplação de um Projeto Político Pedagógico que dimensione diferentes formas de problematizar em um espaço construtivo as

necessidades, desejos e aspirações da realidade social e cultural em que vivem os sujeitos jovens e adultos.

Por isso, a construção do Projeto Político Pedagógico não pode ser pensada e nem elaborada de outra forma, a não ser por toda a sua comunidade escolar e isso inclui os próprios sujeitos da EJA. Segundo Aquino (2008, p.76), [...] o profissional da educação, na busca de compreensão das transformações da sociedade para organizar seu projeto de pesquisa, projeto político-pedagógico e plano de aula, não pode perder de vista os interesses de a quem os conteúdos escolhidos para suas atividades estarão a serviço, não só na comunidade local, mas na sociedade em geral”. E isso implica compreender as microrrelações existentes no espaço escolar.

Gomes (2008, p.29) ressalta que “[...] a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas, implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexíssimo, homofobia e xenofobia”. Nesse sentido, a autora afirma que falar sobre diversidade e diferença implica, também, posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Implica compreender e lidar com relações de poder.

Sendo assim, na EJA, existem propostas curriculares que dão ênfase a um currículo com questões teórico-práticas, com expressiva significação ao plano de ação a essa modalidade.

A definição de estruturas curriculares articuladas e flexíveis, que contém com o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e adequadas à realidade e aos interesses dos jovens e adultos; A reorganização teórico-prática e didática-pedagógica dos processos dialógicos e dialéticos de ensino-aprendizagem, referenciada na centralidade das experiências dos alunos, reconhecendo a importância das relações pedagógicas ocorridas nos mais ricos e diversos espaços-tempos exteriores ao âmbito escolar (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 81).

Contudo embora estejamos constituindo uma crescente ampliação e visibilidade na EJA, em veemência das práticas educativas curriculares, em campos consolidados de estudos e pesquisas, ainda vigoram demandas efetivas de pesquisas e estudos que coloquem estes sujeitos no centro dos trabalhos educativos em um contexto diverso, social e cultural.

Como bem contextualiza Aquino (2009, p. 139), vivemos o momento em que o maior desafio em qualquer empreendimento educativo diz respeito ao ato de aprender considerado sob o ângulo dos seus impactos individuais e socioculturais e, mais precisamente, da sua articulação com diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o currículo está inserido em um contexto social diverso e de constantes mudanças socioculturais e, do ponto de vista macrossocial, engajado nas políticas pedagógicas

da escola. Sendo assim, deveria estar aberto a essas mudanças sociais, entretanto, quando nos reportamos ao chão da sala de aula na modalidade de EJA, é perceptível que esta não é a realidade. O currículo, geralmente, prioriza algumas expressões, conteúdos, linguagens, marcadores sociais, a partir de um olhar heteronormativo, hegemônico e engessado em um discurso de verdade.

Veiga-Neto (2003, p.19) pontua que o currículo “[...] retira elementos de uma cultura e os escolariza” estando diretamente relacionado com as demandas de poder da sociedade da qual ele é fruto. Assim, podemos também considerar o conceito de Silva (1999), ao sintetizar que o currículo é compreendido como um campo cultural, em que são produzidos e circulam discursos que estão em constante combate sobre os significados atribuídos aos sujeitos.

Ainda que tenhamos algumas vertentes no espaço da EJA de um currículo hegemônico, como artefato cultural que é, ele se constitui em espaço por excelência com potencial para “[...]discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, idade e regionalidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais” (PARAÍSO, 1998, p.59).

Portanto, é imprescindível trabalhar a consistência de estudos tomando como referência às especificidades na diversidade da EJA, trabalhos com os sujeitos e não meramente para estes sujeitos, em ações práticas colaborativas na perspicácia da construção de um currículo que trate das relações de gênero e sexualidade, pluralidade, raça, etnia, cultura, diversidade de saberes que atravessam seu contexto social, cultural e político, tendo em vista que essas questões são fundamentais de serem vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, é importante considerar:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? (...) ao realizarmos essa discussão, a nossa primeira tarefa poderá ser o questionamento sobre a presença ou não dessa indagação nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais. Será que existe sensibilidade para diversidade [...] na EJA? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores (as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? (GOMES, 2008, p.17).

Analisar tais questões possibilita refletir a real condição da diversidade no âmbito educacional, conduzindo-nos a realizar uma leitura crítica, pensando na Educação de Jovens e Adultos no viés de sua amplitude heterogênea e leva-nos a refletir sobre como o currículo engajado em um Projeto Político Pedagógico poderia possibilitar nas escolas, até mesmo em discussões nas universidades, espaços de problematizações entrelaçadas a diferentes saberes,

em que não contemple espaços estanques e engessados, mas sim espaços de possibilidades em aberturas eminentes de preencher currículos para a formação, constituído pela diversidade que contempla os sujeitos que adentram esta modalidade.

E esta feitura curricular na construção do saber repercute no discurso e nas práticas efetivas que são formuladas na escola. Para Freire (2011), o currículo vai ajudando a formar masculinidades e feminilidades de acordo com padrões estabelecidos culturalmente, segundo relações de poder assimétricas que ancoram sua elaboração e vivência no interior da escola.

No teor de formação humana, o currículo pode ser visto como um discurso, que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos particulares (SILVA, 1995). A complementação de um currículo é algo corporificado em nossos dizeres e fazeres, o que o constituem:

Sobre o tipo de sujeito que se deve formar, sobre os objetivos a serem perseguidos no ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, sobre como conhecer o que foi aprendido, sobre o tipo de sociedade e os valores a serem construídos. O currículo é um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos. (...) é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores. (PARAÍSO, 2010, p.11-12).

Por conseguinte, o currículo pode produzir marcas da concepção histórico-cultural, de maneira diversa em tempos, espaços e produz sentidos e significados na construção do saber. E, nesta abertura, no campo de estudos e pesquisas, validamos em nosso trabalho um ousado empreendimento da constituição dos sujeitos em um processo plural e também permanente. Não é, no entanto, um processo no qual os sujeitos participam como meros receptores.

Nesta ação da pesquisa, legitimamos um trabalho das construções colaborativas das relações de gênero e sexualidade humana na e para EJA, em contexto da possibilidade de contribuir para o Projeto Político-Pedagógico em um currículo da ressignificação em ações práticas colaborativas em sala de aula.

Dentro destas relações sociais, o currículo, para Sacristán (2010), sempre reflete um projeto de cultura que deve se concretizar no espaço escolar e na aprendizagem, sendo ele o responsável por organizar/regular os conteúdos e as práticas escolarizadas em um âmbito prescritivo. Dessa forma, o currículo é o resultado provisório de conflitos e de relações de poder, pois o fato de essas temáticas não adentrarem a modalidade da EJA remete à naturalidade de aceitação que não se desdobra em um olhar mais aguçado sobre as relações ali postas.

No tocante a este estudo, a dimensão do currículo em práticas educativas traz a reflexão de um componente que não é neutro na transmissão do conhecimento social, sendo percebido

como um elemento implicado nas relações e que transmite visões sociais particulares e coletivas, produzindo identidades, visões e posicionamentos plurais e diversos em ações colaborativas em sala de aula.

Nesta dimensão, Rodrigues e Santos (2017, p.52) contribui com a visão de que reconhecer o desafio eminente das especificidades dos educandos da EJA é apenas um elemento. “A questão premente é superar currículos formalistas em favor de currículo que problematizem e trabalhem as condições culturais, sociais, éticas, estéticas, políticas, de gênero, de diversidade, entre outras, das pessoas jovens, adultas e idosas”. E esta visão ampara problematizar um currículo recheado de relações em espaços educativos.

Em concordância com o que apontam Moreira e Silva (2005), entendemos que o currículo é um artefato social e cultural e, desse modo, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim um terreno central para a discussão das relações de poder. Nesse teor, validamos o espaço da sala de aula com os sujeitos da EJA para desconstruir as desigualdades de gênero e sexualidade e, assim, buscamos construir o espaço formativo que atravessam essas temáticas, tendo em vista a abertura que a coordenadora explanou para a turma de EJA, ao indagar a demanda e necessidade de se trabalhar com essas temáticas em sala de aula.

É pertinente ressaltarmos que a escola de EJA, escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa colaborativa, assim como qualquer outra instituição escolar, está imbricada em relações de poder/saber, mas também rica e potente em microrrelações. Sendo assim, a dimensão de um currículo em práticas educativas nas relações de gênero e sexualidade humana é ponderado por Paraíso (2009) como um currículo composto heterogêneo, e que contém saberes variados, distintas capacidades e muitas possibilidades.

A autora ainda argumenta, que o currículo também está cheio de possibilidades, de cortes, de contatos que podem se mover. Explorar estas possibilidades e dar conta de que tudo cabe no currículo, é relevante, mas é, também, difícil, pois nos chama à criação. O que o currículo necessita, de acordo com a autora, é produzir desejos e curiosidades. (PARAÍSO, 2009)

Nesta dimensão de possibilidade curricular, Rodrigues e Santos (2017, p.49) situam a discussão da existência da preocupação com a construção de currículo (os) para Eja, e que nesta discussão constem abrangentes (s) espaços de saberes, desejos, às expectativas, às necessidades e aos interesses dos sujeitos. “Em outras palavras, é necessário pensar na construção de currículo (s) contextualizado(s), inclusivo(s), aberto(s), fluido(s), capaz de

promover experiências significativas na trajetória de vida pessoal e profissional dos educandos ao longo da vida”.

Logo, no tocante a esse espaço de construção curricular ressaltado pelos autores, salientamos que um currículo integra negociações, jogos de poderes, militâncias, lutas, saberes diversificados. A dimensão de gênero e sexualidade se configura como temáticas recheadas de elementos que condizem com esta integração nos desejos, curiosidades, sentimentos que integrem as vivências dos sujeitos.

Dessa forma, é pertinente indagar como pode um elemento tão engendrado de verdades e, muitas vezes, engessado em suas normatizações organizacionais produzir desejos? A discussão de gênero e sexualidade está intimamente ligada aos desejos, curiosidades; assim, ela poderia contribuir para despertar novas maneiras de trabalho?

Neste sentido, Paraíso (2009, p. 86) problematiza que o currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo. “Muitos de nós, quando pensamos em nossa trajetória escolar, lembramos de um/a professor/a, uma aula, uma matéria, um livro, que marcou “um antes e um depois em nossas vidas”.

Para a autora, no espaço da escola, pode haver uma ampliação de possibilidades de um encontro que produza experiências e essas experiências são essencialmente pessoal, que condiz com desejos. “A experiência transforma, muda, move; com ela saímos sempre modificados e o mundo também se modifica” (PARAÍSO, 2009, p.87). São estes pontos que também podem estar descritos no currículo.

Neste estudo, compreendemos um currículo das possibilidades, em práticas discursivas que produzem sujeitos, produzem instituições. Dessa forma, acreditamos que as questões relacionadas com gênero e sexualidade para a Educação de Jovens e Adultos, sejam constitutivas das práticas dos sujeitos, sejam uma construção de vivências/saberes. Um currículo prático se faz e constroem com os sujeitos, a partir de suas percepções.

E refletir essa construção curricular para a EJA nas temáticas que integram gênero e sexualidade condiz com distintas maneiras de expressão em espaço escolar a saber: sala de aula; corredores, rodas de conversa; em pesquisas, em espaços de diálogos formal ou informal. Assim está compreensão do currículo nos traz a percepção de produção de sujeitos, em que o currículo parece sugerir que estes são partícipes integrantes nesse processo.

Embora compreendamos que a construção de um currículo comporta diferentes saberes, temos ciência de que ainda impera na Educação de Jovens e Adultos um currículo de desigualdades, hierarquias que comunga com o enquadramento dos sujeitos. Está reflexão curricular para a EJA é problematizada por Rodrigues e Santos (2017, p.48):

No tocante à Epjai soma-se um agravante: a dinâmica social e cultural das etapas da vida dos educandos, em muitas experiências educacionais, é ignorada, é abandonada, atribuindo ao fazer pedagógico um trabalho que esquece características das etapas de vida da juventude, da adultez e das pessoas idosas. Conhecimentos escolares necessitam de problematização, de contextualização permanente, considerando, nesse contexto, a heterogeneidade dos sujeitos da Epjai.

Para Silva (1999), o currículo é dividido por relações de poder: “por meio dele se transmite o que é permitido, legitimado, o que é normal, normatizado. O que difere é deixado de lado, silenciado. A constituição do currículo pode afirmar o que é positivo e o que não é, o que deve ser conhecido ou não e, dessa forma, produz sujeitos e identidades”. O que nos instiga nestas questões que permeiam um currículo da diversidade é instigar espaços de distinções que são produzidas e que identidades vêm construindo quando se afirmam possibilidades de problematizar as relações de gênero e sexualidade nas escolas:

Se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que estas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política; isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (SILVA, 1999, p.85-86).

Logo, compreendemos que a itinerância formativa em problematizar reflexões de um currículo da diversidade para práticas das relações de gênero e sexualidade na EJA significa indagar quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado do currículo e de que forma eles são descritos; de que pontos de vista são delineados e representados os diferentes grupos sociais. A adesão destas temáticas na Educação de Jovens e Adultos condiz com a transversalidade e não como uma disciplina específica, validamos a discussão destas temáticas para as vivências no cotidiano dos educadores e dos educandos.

Portanto, trabalhar em sala de EJA a constituição das relações de gênero e sexualidade humana é possibilitar a discussão da construção do conhecimento, em um estudo de ações colaborativas que viabilize contribuir na construção do currículo em um PPP para uma educação diversa e plural. O que significa questionar o estabelecimento de relações de poder que se estabelece em atividades cotidianas dentro e fora da escola; as diferenças dicotômicas e hegemônicas ali atravessadas, seus lugares e não lugares e que precisam ser postas em xeque,

necessitam ser problematizadas, abrindo um espaço para diálogo sistematizado, crítico e consciente dos fatos.

As breves ponderações das especificidades na EJA demonstram que essa modalidade traz marcas em torno da homogeneização vigente, embora na EJA predomine a diversidade heterogênea. Nesta modalidade, também predomina arcabouço eminente de um currículo ainda no condicionante de impasses para aquisição de um processo formativo, entretanto a constituição curricular na EJA também respalda com possibilidades para construção na diversidade dos sujeitos. Assim, seguimos problematizações que correlacionem o espaço da escola e suas implicações para adesão das temáticas na EJA e que, por extensão, contribuam para o processo de formação dos sujeitos.

3.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Nesse estudo, aproximamo-nos das contribuições teóricas que trazem um olhar centrado, assumindo uma visão contemporânea das temáticas de gênero e sexualidade humana como constructos socioculturais e históricos no processo de formação. Nesse contexto, entendemos que essas relações estão inteiramente constituídas nas escolas. O impasse é buscar entender qual é o papel da escola para e com a Educação de Jovens Adultos frente a essas questões em processo formativo?

As questões relacionadas às temáticas de gênero, sexualidade e corpo chegaram à escola e invadiram o campo de estudos da educação, há algum tempo. Podemos inferir que estas temáticas, possibilitam vivências que nos fascinam, perturbam, incitam curiosidades e esta por toda parte. Os conceitos destas temáticas passaram a ser trabalhados na área de educação para compreender questões que amparam as desigualdades no desempenho escolar de meninos e meninas, a formação de professoras e professores, a violência escolar, homofobia, diversidade na escola, entre outros aspectos correlatos.

Neste contexto, como já partilhamos neste estudo, falar de gênero e sexualidade é voltar nosso olhar para a multiplicidade que comporta os sujeitos da EJA, em diferentes contextos social, cultural e histórico. E quando arquitetamos a figura da escola para problematização dessas temáticas, não há como fugir de uma organização escolar que comunga com a informalidade e a formalidade, com seus prédios, currículos, docentes, regulamentos,

avaliações, vigilâncias, dentre outros aspectos que podem contribuir para a produção das diferenças entre os sujeitos ou silenciamento das temáticas.

Podemos enfatizar que dificilmente abordamos em meio aos extensos conteúdos programáticos, assuntos pertinentes ao prazer/desejo, sexo, sexualidade e relações de gênero nas salas de EJA. A norma é que essas temáticas sejam anuladas ou passem despercebidas pela sala de aula, corredores em todos os espaços da escola.

Mas, de fato, é justo que nós enquanto comunidade escolar em um contexto geral nos anulemos nestes espaços de construção de aprendizado sobre essas relações? Por que dizer não ao desejo, não as dúvidas que costumam surgir? Ainda consideramos que a Educação é neutra? Quais são nossos medos e dúvidas? E por que não discutirmos sobre elas? Trabalhar expressando o que somos revelará as nossas fraquezas e incertezas? Se não conhecermos ou permitirmos viver nossa sexualidade e posicionamento de gênero, como iremos trabalhar com estes temas?

Para além das problematizações deste estudo, as questões acima destacadas estão inseridas em um contexto geral de reflexão sobre nosso processo de esporádicas anulações de discutir e problematizar vivências de gênero e sexualidade no espaço da escola, mas especificamente no espaço da Educação de Jovens e Adultos.

Aquino (2008, p.14), pontua que “[...] embora o papel da educação e da escola esteja definido nos manuais da educação, da psicologia, da pedagogia, da sociologia, da filosofia, da legislação, observa-se na prática uma sociedade com problemas de difícil solução: as boas ideias, contidas nos discursos nem sempre são consideradas de relevância”.

Sendo assim, esclarecemos que a escola é vista por Foucault (2002), como uma das instituições disciplinares mais atuantes sobre o corpo dos indivíduos, pois nela os indivíduos passam longos períodos de seus dias e de suas vidas. As disciplinas, para ele, são instrumentos de dominação e controle, destinados a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. Assim, a escola produz corpos disciplinados, produz sujeitos e, conseqüentemente, produz a sociedade. É, pois, considerada uma instituição de sequestro. Como afirma Veiga-Neto (2003, p.70-71):

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todas passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir

daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar.

Neste sentido, compreendemos o espaço escolar para discutir as relações de gênero e sexualidade humana na EJA, como uma instituição historicamente respaldada em microrrelações de saber/poder. A instituição escolar em contexto geral tem atribuição de possibilitar espaços educativos.

E essa educação escolar também é constituída em espaços de disciplinamento e silenciamento eminente por outro lado poderá possibilitar feitura de diferentes aberturas em que habita elemento central na estruturação do dispositivo de gênero e sexualidade em diferentes âmbitos formativos. “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2014, p.37).

Neste tocante, apesar de haver nas instituições escolares uma abrangência para aderência a diversidade de organizações sociais, Louro (2012), fazendo ponderações das relações de gênero e sexualidade na instituição escolar, afirma que “[...] a escola, da mesma forma que outras instituições sociais, constrói seus discursos e argumentações com base em pares opostos: masculino /feminino; heterossexual/homossexual, normal/anormal, saudável/doente; público/privado; decente/indecente; moral/ímoral...”. (p. 96). Portanto, nessas relações sempre vai haver espaços de desigualdade, em secundarizações preferenciais.

Dessa forma, podemos também ressaltar que nos últimos anos, a instituição escolar pareceu “abrir-se” mais para a discussão das temáticas de gênero e sexualidade. Contudo, Louro (2012) alerta para respaldos a esta abertura, pois o que pode, à primeira vista, ser saudado como uma boa notícia, precisa ser examinado mais criticamente. “[...] Talvez não seja particularmente importante tentar determinar se o motivo dessa investida escolar foi fazer frente à crescente visibilidade das práticas sexuais na mídia ou se foi tomar estímulos pelo surgimento das DST e Aids”. (p.95).

Sendo assim, é essencial que tenhamos atenção para nossas intencionalidades ao discutir sexualidade nas escolas “quando nos propomos a trabalhar com a temática sexualidade, certamente temos mais um com que nos preocuparmos além da prevenção da gravidez e das DST/Aids. Mais ainda, estas questões não podem resumir os motivos que justificam nosso trabalho” (ALVARENGA; DAL’IGNA, 2012, p.51).

Dessa forma, ao voltarmos nosso olhar para a EJA na efetiva problematização das temáticas, respaldamos que discutir as DST/Aids é apenas um dos inúmeros elementos

imbricados nestas relações; há muitas outras questões que estão entrelaçadas com a estas temáticas. E estas questões se voltam a uma diversidade de saberes, em sentimentos e posicionamentos que afloram para problematizações em suas relações domésticas/profissional, por exemplo.

Na perspectiva da diversidade de saberes das temáticas, Santos (2011, p.102), contextualiza o sentido do saber em espaços de construção do conhecimento em que, “[...] entendemos que não há igualdade de saberes, mas saberes diferentes”. Neste sentido, um dos aspectos de relevância em discutir estas temáticas na EJA é possibilitar espaços construtivos de formação, que sempre devem coadunar com a valorização das múltiplas identidades que ali se encontram e são reproduzidas.

Podemos inferir que enquanto educadores/as participamos de um processo de constante formação no espaço da escola, pois as nossas identidades estão sempre em formação, e nunca estarão definitivamente prontas. Logo, para este estudo, utilizamos o sentido de “diferentes saberes” descrito pelo autor como possibilidade de compartilhar um trabalho coletivo nas discussões das temáticas na sala de EJA.

O espaço da escola configurou-se como *lócus* de práticas dialógicas interventivas de saberes, pois esta pesquisa não possuía a intensão de trazer respostas prontas correlatas às temáticas, mas sim vivenciar processo formativo sobre gênero e sexualidade, voltadas às percepções dos/as partícipes.

É pertinente reforçar que não existem saberes prontos, padronizados quando se trata de gênero e sexualidade, mas sim uma multiplicidade de ideias, pontos, contrapontos que se entrelaçam em diferentes caminhos vivenciados pelos sujeitos. Sendo assim, no espaço da escola com os/as partícipes desta pesquisa, elementos como a colaboração; intervenção e formação, foram fundamentais para o processo de construção do conhecimento na diversidade que emprega as referidas temáticas.

Enfatizamos que pesquisadores e estudiosos/as da área de educação, mais especificamente os/as que se voltam especificamente a área de gênero, sexualidade, passaram a refletir com maior ênfase sobre estas questões em sala de aula, compreendendo o desafio que constitui a escola ainda com a predominância de espaços de normatização/padronização dos sujeitos, mas recheada de microrrelações, em que há espaços para o desafio de compreender a educação e os processos educativos como algo muito mais amplo, que cruzam os muros da escola. De acordo com Louro (2000, p.15),

[...] ainda que haja uma delimitação e uma regulação nos discursos sobre sexualidade na escola e independente de haver uma abordagem curricular ou não das temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero, o cotidiano escolar é repleto de situações em que as questões associadas ao gênero e à sexualidade são expressas de forma inequívoca, muitas vezes de forma explícita e ruidosa e outras de forma silenciosa e nem por isso, menos visível. Tais questões sempre estiveram presentes na escola, permeando o ambiente escolar das mais diversas formas, explícita ou implicitamente: a partir de grafites nos banheiros, corações nas carteiras e namoros no corredor, bilhetes nas salas de aula, nas brincadeiras, piadas, falas e atitudes dos professores e dos estudantes.

Corroborando com os sentidos postos pela autora, é fato que não deixamos gênero e sexualidade fora da escola; ela comporta todos os espaços educativos, porque faz parte da constituição dos sujeitos. Por isso, compreendemos a educação escolar como espaço de discussão para as relações das temáticas. E, ainda reforçamos que, por estas questões estarem em todo o contexto da escola, a centralidade desta pesquisa buscou, por um conjunto de processos pelos quais os/as partícipes foram autores colaboradores das percepções das referidas temáticas, pois gênero e sexualidade habitam suas vivências, sendo assim é impossível desprende-las da escola.

Nesse estudo, compreendemos a escola como espaço que viabilize instigar no educando a capacidade de expressar e comunicar suas ideias, participar e interpretar as produções culturais, abrindo caminhos para que possamos intervir pelo uso do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica da diversidade e diferenças que se institui na EJA.

Ninguém é essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como o centro. Consequentemente, as várias posições do sujeito – gênero, sexualidade, raça, etnia, classe – podem estar (e estão) comprometidas com relações de poder, constituindo-se num motivo de disputas políticas (LOURO, 2000, p. 42).

Assim, trabalhar no sentido dessas diferenças implica conectar as várias posições dos sujeitos no entorno das temáticas de gênero e sexualidade, visando ao contexto da diversidade formativa que contempla os/as partícipes da EJA. Louro (1997) afirma que, para compreensão do lugar e das relações de homens e mulheres numa sociedade, é importante que seja observado não seus sexos, mas tudo que socialmente se construiu sobre os sexos.

No tocante a compreensões que dimensionam as situações formativas no âmbito pessoal, social e política que envolvem discutir gênero e sexualidade na escola de EJA, enveredamos em um contexto de problematização com os sujeitos, pois gênero e sexualidade são assim "aprendidas", ou melhor, são construídos, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. “A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente

através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que é em que se acham” (FREIRE, 2005, p.82).

Nesse estudo, utilizamos o conceito de problematizar amparadas por Paulo Freire relacionando a ideia de problematizar em espaço formativo as relações que envolvem o contexto da realidade dos educandos em atividades colaborativas na sala de EJA. É uma problematização que vislumbra um caráter social e político, pela linguagem nas falas, códigos, dizeres.

A problematização conduz a um caráter que intenciona a mobilização dos problemas ou situações estáticas, engessadas em um discurso de verdade, fatos incontestáveis de uma realidade dada, líquida e certa. Isso poderá proporcionar um abalo às estruturas postas, em que os sujeitos, em momento das atividades colaborativas podem tomar maior consciência de situações e relações favoráveis ou não.

Assim, trata-se de práticas sociais que visam problematizar as referências a tudo que esteja relacionado a “[...] feminino/masculino, como marcadores sociais que delimitam quais os comportamentos adequados para homens/mulheres em reflexões aguçadas sobre a condição social no processo de constituição dos sujeitos” (MEYER, 2010, p.19).

É importante exercitarmos a transformação a partir das práticas tidas como cotidianas e banais nas quais estamos envolvidas/os. Questionar, problematizar, sentir, estranhar. São das nossas insatisfações e estranhezas que emergem as inquietações, motivações de mudança. “As relações de gênero coadunam com a compressão onde, nos constituímos homens e mulheres, ao longo da vida, em um processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2010, p.22).

A autora ainda contextualiza o sentido existencial e conflitante de vivenciarmos as temáticas de gênero e sexualidade humana, ponderando que “[...] existem diferentes formas de definir e viver as feminilidades e as masculinidades e de enfatizar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais (MEYER, 2010, p. 35).

As marcas e concepções histórica e culturais entre homens e mulheres na diversidade que as constituem atravessam a EJA nos mais diferentes modos: nas expressões de sexualidade, nas desigualdades de gênero, nas diferenças ali postas, em situações de abuso sexual, violência doméstica, no poder de resistência, na superação, na denúncia, liberdade sexual, repressão sexual, nas relações postas, prevenção e cuidado, cuidados com o corpo, machismo e feminismo.

Com base nas concepções históricas e culturais, acreditamos que a interação colaborativa em coletividade junto aos jovens e adultos da EJA viabilize a presença da construção conjunta dos/as partícipes, proporcionando um sentimento de pertença, o que só foi possível acontecer de forma dialógica, sem imposição ou depósito de saber. Logo, sexualidade e gênero dizem respeito a muitas esferas de atuação na formação humana – inclusive na construção do conhecimento. Assim, contextualiza Louro:

[...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (LOURO, 2012 p.92)

Os caminhos dialógicos nesse trabalho visam fornecer um papel essencial na definição e na (re) construção dos caminhos propostos pelo grupo, possibilitando uma análise crítica das situações vivenciadas, por meio da problematização em atividades colaborativas na sala de aula e por intermédio das próprias ações desenvolvidas em conjunto. Como aborda Aquino (2009, p.136), “[..] aprender não é apenas dizer isso ou aquilo, é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser o “diferente”.

E nesta dimensão de descobrir novos meios de construção do conhecimento, as conexões entre as relações de gênero e sexualidade na EJA, nas suas mais variadas formas de expressão – rituais, fantasias, linguagens – são entendidas como processos que se constroem na cultura, nos mais variados espaços sociais em um determinado tempo histórico, passíveis de ressignificação no entorno da construção colaborativa.

O construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização, a problematização supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fica restrita a poucos (GADOTTI, 1998, p.111).

Desse modo, consideramos essencial nesse processo de pesquisa a contemplação da construção do saber, em viés de colaboração, constituindo espaços formativos, em uma relação conjunta com os partícipes/as da pesquisa, na perspectiva de uma ação transformadora, respaldadas no currículo da ressignificação.

Problematizar as referidas temáticas com os/as partícipes deste estudo em espaço da escola de EJA se faz questão fundamental no processo de aprendizagem em contexto social.

Como aborda Arroyo (2001), a EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade.

A intencionalidade e respaldo partem de um campo específico da EJA, na especificidade de tempo de vida do jovem e do adulto, em contexto histórico, diverso e sociocultural. Acreditamos que a construção de uma proposta de trabalho direcionada às necessidades dos sujeitos da EJA em relação a constituição formativa de gênero e sexualidade humana se configurou na realização do nosso objetivo principal deste trabalho de pesquisa e, por isso, não há pretensões de refutações nem confirmações de teorias.

Para além disso, nosso desejo foi elaborar uma proposta pedagógica lastreada no diálogo colaborativo em ações práticas na escola em sala de EJA, emergido frente as percepções propostas pelos próprios partícipes do estudo e, assim, possibilitar atender, significativamente, às suas respectivas demandas postas nas relações das temáticas.

Neste tocante, apresentamos, no próximo capítulo, a composição de falas discursivas frente aos saberes nas percepções dos/as partícipes deste estudo, composta pelo processo de problematizações vivenciado nas temáticas de gênero e sexualidade humana e sua integração ao processo de formação.

4. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EJA: DIÁLOGOS COLABORATIVOS PARA A FORMAÇÃO COM OS/AS PARTICÍPES

ALEX: Falar dessas temáticas é voltar para nossas vidas, escolhas, vivências. Muitas vezes na sala a gente sempre discute gênero e sexualidade, mas agora com esses encontros faremos isso com mais propriedade. Não para dizer o que é certo ou errado, nem apontar qual caminho seguir, mas apresentar possibilidades de vivenciar as temáticas.

A partir da epígrafe proferida pelo partícipe Alex¹¹, impulsionamos a feitura deste capítulo, ressaltando o sentido de construção colaborativa como elemento essencial vivenciado neste estudo. Construções que contemplaram o âmbito dos saberes, partilhadas em momentos de simultânea aprendizagem entre pesquisadoras e partícipes, em sintonia com o engajamento no campo das possibilidades em vivenciarmos as relações de gênero e sexualidade humana em âmbito formativo.

Neste sentido, com foco nos objetivos da pesquisa que condizem em problematizar as temáticas com e para a EJA na finalidade de possibilitar aspectos formativos, explicitamos o resultado do estudo colaborativo, mediante discussão e sistematização na integridade das falas dos/as partícipes da pesquisa. Embasadas pelo referencial teórico, buscamos uma análise dos dizeres que procurassem expressar, o compartilhamento de ideias, conceitos e percepção que serviram para refletir os anseios, desejos, impressões e possibilidades expressas e partilhadas de vivências de gênero e sexualidade humana na EJA.

Assim, o objetivo agora é o de analisar¹² e de problematizar à luz do compartilhamento de conceitos e percepções que certamente não são absolutas, mas que servem de base para um questionamento do senso-comum, permitindo a criação de novos modos de ver a realidade da vida, criando assim possibilidades essenciais para a construção de novos saberes e competências indispensáveis para se conseguir algo novo que é novo não por ser imposto, mas pensado e construído juntos, construção esta atrelada a diversidade na formação humana.

Neste tocante, organizamos este capítulo em sessões que condizem com a) *Sexualidade na EJA - Pluralidade na Interpretação e Expressão*. Neste espaço dialógico, os/as partícipes

¹¹Como já salientamos neste estudo, Alex é o professor regente da turma de EJA, suas atribuições, e colaboração em todo o processo de pesquisa, ocorre simultaneamente, seguindo as mesmas finalidades dos/as demais partícipes do estudo.

¹²Gênero e sexualidade condizem com diversos aspectos da formação humana contudo, é pertinente salientar que não problematizamos neste estudo, aspectos destas temáticas relativas as dimensões de: Identidades sexuais, Ideologia de gênero, Orientação sexual, Educação Sexual e Teoria Queer, tendo em vista que as falas dos/as partícipes do estudo, sistematizaram as temáticas direcionadas às suas vivências e estas condizem com suas relações em âmbito doméstico, profissional, familiar, afetivo heterossexual nos quais estão envolvidos, não havendo manifestações expressas para discussão aprofundada dos demais aspectos de gênero e sexualidade acima descritos.

expressaram suas impressões, ideias e concepções da temática sexualidade em uma diversidade de âmbitos que dimensionam, prazeres, cuidados de Si, desejos em seus respectivos contextos sociais, b) *Relações de Gênero na EJA – Ser homem e Ser mulher uma construção*. Neste item, problematizamos os sentidos das relações de gênero em posicionamentos, papéis; permanências *versus* transgressões; igualdades e desigualdades de gênero e, essencialmente, as vivências familiares, domésticas e profissionais em diversos âmbitos sociais nos quais os/as partícipes estão diretamente envolvidos, c) *Relações de gênero e sexualidade na EJA - artefatos sociais midiáticos*. Neste espaço dialógico, partilhamos a mídia em especial a televisiva (a que mais emergiu nas falas dos/as partícipes), em seus aspectos negativos e positivos, seu poder de influência no processo de formação dos/as partícipes e d) *Ponderações colaborativas – registro das feitura em sentidos e percepções dos/as partícipes*. Neste item, tivemos a finalidade de apresentar as concepções dos colaboradores no sentido do que foi discutir, dialogar com as temáticas na sala de EJA, em seus significados e pertinências, e por extensão, como essas problematizações possibilitaram vivenciar processos formativos.

Neste sentido, de acordo com Fischer (2001), o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”; ele é produzido para além da mera utilização de letras, palavras e frases, ou seja, ele não se resume ao simples signo linguístico, mas apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo. Nessa perspectiva, partimos agora para analisar dizeres implicados na construção dos saberes, em aspectos da diversidade humana, por meio da qual é possível definir uma rede conceitual discursiva que, conectada a um processo dialógico - interventivo, viabilizou a constituição de percepções das temáticas pelos/as próprios partícipes do estudo.

4.1 SEXUALIDADES NA EJA - PLURALIDADES NA INTERPRETAÇÃO E EXPRESSÃO

Questões Dialógicas Interventivas: Para você, o que é sexualidade? De que maneiras a sexualidade pode ser expressada? Por que as pessoas confundem sexualidade com sexo -você consegue identificar diferenças?

A temática sexualidade contempla o discurso comum de um conceito estreitamente relacionado ao sexo entendido como ente biológico – porém como já partilhamos neste estudo, esta temática vai além, já que é distinta de sexo puramente biológico e, em seu amplo sentido, dimensiona o modo, diversas maneiras dos sujeitos vivenciarem culturalmente seus prazeres, mediante fantasias; sentimentos; ternuras, estranhamentos e anseios, ou seja, em uma combinação de sentidos, emoções e atitudes que são próprias do ser expressar suas facetas humanas, em possibilidades eminentes de construir estados de felicidade e de realização.

Nas palavras dos/as partícipes do estudo percebemos dimensões que coadunam com os sentidos anteriormente descritos:

ALINE: Eu achava que sexualidade envolvia fazer sexo e ao mesmo tempo sem os devidos cuidados pegar doença. Mas nessas aulas, a gente vendo que sexualidade tem a ver com tudo isso, eu estou aqui pensando que muitas coisas e muitas atitudes que a gente tem na vida somos nós quem construímos. Quando eu vivia à toa na vida, foi uma fase, eu aqui me cuidando e entendo que a sexualidade também envolve emoção, desejo, prazer, alegria cuidado, é outra fase que estou construindo para minha vida.

DAVI: Quando minha namorada fica feliz, satisfeita na hora H.

ALEX: Uma série de sentimentos que proporcionam prazer, desejos e amor.

CARLOS: Sexo com amor.

Assim, observamos que a resposta dada por Aline, Alex e Carlos abrangeram aspectos da sexualidade em dimensões subjetivas como emoção, amor, desejo e prazer ao passo que Davi pensou sua resposta com base mais no ato sexual em si, não abrangendo a amplitude que abarca a expressão da sexualidade.

Com relação a tal expressão, problematizamos com os/as partícipes o sentido das diversas manifestações da sexualidade, ou seja, de que maneira a sexualidade pode ser expressada. Construímos as seguintes concepções:

CARLOS: Eu expresso minha sexualidade quando penso, falo e faço sexo. E como estamos vendo aqui também quando cuido do meu corpo, quando escolho e falo o que gosto na cama. Até quando estou alegre ou triste. Porque a sexualidade está na verdade em tudo.

ANGELA: Eu expressava muito minha sexualidade quando meu marido era vivo; eu era muito carinhosa, parceira dele em tudo sabe.

ELOISA: Quando expresso o que sinto, raiva, amor, angustia, quando discuto com meu marido, quando depois da briga, a gente transar.

ALINE: Se a gente está dizendo que sexualidade é um monte de coisa, então eu posso dizer que expresso sexualidade quando como trufa um doce que adoro.

Vivenciamos problematizações que possibilitaram aos colaboradores compreender a sexualidade como meio de se expressar o sexo, com maiores percepções que não é simplesmente um ato, mas um conjunto de ações e elementos que exprimem algo mais. E esta expressão para os/as partícipes elencaram, a) um sentir, pensar, falar e fazer sexo, bem como nos cuidados com o corpo, b) em cuidados com o parceiro ou na expressão e sentidos de diversos sentimentos que englobam a temática, até mesmo no ato de degustar alimentos de sua

preferência. Louro (2012), aponta para o fato de as diferentes expressões de sexualidade se produzem socialmente, por meio das distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, de pôr em ação o sentido mais amplo de sexualidade.

Nesse sentido, falar de sexualidade é, segundo Foucault (1977), seguir três eixos que a constituem: os sistemas de poder que regulam sua prática, a formação dos discursos que a ela se referem e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.

Sendo assim, Weeks (2000, p.22) enfatiza que “[...]a sexualidade deve ser aqui entendida como um conjunto de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”. Em face desse exposto, a dimensão da sexualidade comungava em detrimento da diversidade de concepções que iríamos construindo com os/as partícipes ao decorrer do processo diálogo.

E, em espaços democráticos abertos para a construção do conhecimento, fomos compreendendo a sexualidade na visão de Louro (2012) ao destacar que esta temática tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres; tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia.

Logo, compreendemos que parece ser impossível separar a escola de tudo isso. Se a escola é uma instituição social, ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossos posicionamentos de gênero e nossa sexualidade. O que justifica a efetiva prática dialógica interventiva está conectada à modalidade EJA. Pimenta (2010, p. 43) salienta que “a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições”.

E nesta ótica de prática educativa para dialogarmos com a temática sexualidade, Louro (2012) chama atenção para os diversos espaços que preenchem o sentido de sexualidade onde também se relaciona e de forma talvez mais intensa, com rituais, palavras, fantasias, normas, enfim, com componentes culturais e sociais que um determinado grupo compartilha.

Contudo, ainda que a sexualidade imprima diversos elementos para a constituição da formação humana em uma pluralidade de sentimentos e emoções, em contexto sociocultural, a autora ainda enfatiza a restrição do sentido de sexualidade em elementos biológicos e puramente sexuais “[...] não resta dúvida de que a sexualidade se relaciona com componentes ditos “naturais” das pessoas (se é que podemos isolar algum componente como exclusivamente natural). (LOURO, 2012, p.95).

Como expõe Foucault (1984, p. 75), “[...] a sexualidade é um dos dispositivos de controle, em que os discursos de como se deve agir com a sexualidade são criados e, com eles,

instituem-se “os efeitos de verdade normativos”. Neste componentes naturalizados e engessados em um discurso de verdade absolutizado os sujeitos ainda confundem os conceitos de sexo *versus* sexualidade. Logo esclarecemos que a diferenciação entre tais conceitos não é tão simples distinguir o que justifica a confusão dos sentidos expressa nos discursos dos/as partícipes:

ALEX: É por falta de informação, que fazemos confusão com essas palavras porque quase não se discute essa temática, apesar de ser do nosso cotidiano e de ser extremamente importante. Falamos sobre ela de maneira informal quando surge comentários nas aulas. Por isso me prontifiquei a trazer essas discussões para a turma, porque a gente se forma e informa questões que são das nossas vivências.

MARIA: Confunde, porque na televisão, por exemplo quando fala está palavra sexualidade é só sexo. Então achei que era só isso mesmo, agora com essas conversas todas aqui na sala, que estou vendo que é muito mais coisa como amor, respeito, prazer.

DAVI: Muita gente confundi, e só depois dessas aulas é que estou sabendo a diferença. Sexo é só transa mesmo, e sexualidade é um monte de sentimento como, gostar, gozar, prazer, sentir raiva, amor. Antes eu não sabia por falta de informação mesmo.

Em face dos relatos, observamos que, embora haja marcas do sentido de sexualidade ainda restrito ao sexo biológico, a construção de um diálogo aberto respaldados na confiabilidade interventiva sobre essa questão proporcionou maiores posicionamentos dos/as partícipes em um pensar mais aprofundado a respeito do assunto, e este pensar foi ultrapassando um “estrito” senso comum e, assim, permitindo a aquisição de um conhecimento sólido e que não é só uma teoria, mas uma visão a respeito de facetas da vida humana que existem, influenciam e constituem a todos/as. Freire (2005) ressalta que a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

A evidente abertura do partícipe Alex comungou para construirmos estes espaços formativos, em um processo colaborativo simultâneo. Em seus dizeres: “[...] Por isso me prontifiquei a trazer essas discussões para a turma, porque a gente se forma e informa questões que são das nossas vivências”. Portanto, a sexualidade é um elemento de constituição humana sendo assim, seu sentido está posto na vida de todos/as, o que justifica os/as partícipes já terem conhecimento da temática. Contudo, espaços dialógicos construídos de uma maneira explícita trouxeram a formação de um sentido mais amplo daquilo que eles/elas já convivem em diversos elementos de percepções da sexualidade. Louro auxilia a entender essa distinção ao ponderar que:

[...] vale notar que não é propriamente o sexo ou não exatamente as características sexuais que nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino, mas sim tudo aquilo que associamos aos sexos, a forma como representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades. Tudo isso é que, efetivamente, vai constituir o que um determinado grupo social entende por gênero feminino e masculino. Gênero é, sempre, uma construção social feita a partir de características biológicas. De modo semelhante, a sexualidade também precisa ser compreendida como distinta de sexo. (LOURO, 2012, p.94).

Sendo assim, coadunamos com a autora a pertinência de trabalhar a compreensão da sexualidade distinta do sexo puramente biológico. Temos plena ciência de que, embora a temática sexualidade esteja ainda de maneira tímida adentrando as instituições, as campanhas (discursos) para médico higienista ou para sua constituição em âmbito plural vivenciado na história e cultura, esta temática, ainda parece ser tabu e ainda comunga conceitos estritamente equivocados e restritivos.

Precisamente neste estudo, os/as partícipes demonstraram aproximações com a temática, embora ainda com impasses para definição de seu conceito no teor de sua essência. Vale destacar, nesse processo, que os “discursos” se modificam de acordo com o que se pretende dialogar, discutir com base nos respectivos contextos de experiência dos sujeitos.

Sendo assim, respaldamos ponderações de Freire (1996), ao salientar que “a experiência torna-se significativa a partir do momento em que passamos a refletir sobre ela, a teoriza-la, tornando-se passível de análises, de críticas e de transformações”. Logo, o que construímos com os sujeitos pode ser fruto da abertura eminente para adesão de temas que compõem processo formativo para possibilitar a constituição e ampliação do conhecimento.

Neste sentido, ainda que as instituições escolares tentem silenciar a sexualidade, não deixam de falar sobre ela. Por isso, torna-se evidente que sempre que formos discutir sexualidade teremos pontos de distintos saberes e percepções, como a da partícipe Maria “[...] agora com essas conversas todas aqui na sala, que estou vendo que sexualidade é muito mais coisa como amor, respeito, prazer”. Nesta ótica, Freire, coaduna o sentido do saber a uma constante superação. “Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância”. (FREIRE, 2011, p.35).

Neste tocante entrelaçando este saber posto na escola de EJA, Amorim (2007) pontua que o estudo da missão e das crenças da escola está intimamente ligado à ideia de que essa instituição é uma organização pensante, complexa e atuante no campo das relações humanas e da produção do saber. Logo, a sexualidade versa por vivências em dimensões socioculturais

sendo assim, é impossível desprendê-la dos sujeitos, e conseqüentemente, é imprescindível, em um processo de formação humana, discuti-la nas escolas.

Questão Dialógica Interventiva: Sexualidade - Prazer e Corporeidade: qual o seu entendimento sobre prazer?

A sexualidade está profundamente relacionada ao prazer e à corporeidade. Essa relação, por vezes, conflituosa e antagônica leva ao conceito, às vezes, subjetivo de prazer. Subjetivo, pois o prazer para um indivíduo pode ter sentido diferente do prazer de outro indivíduo tanto na forma como o sente quanto na maneira como busca. Assim, o prazer tanto pode ser socialmente encarado como vício, normativo, engessado, ou ofensivo, como pode também ser libertador e concretizador do mais puro dos desejos humanos - o desejo de ser feliz!

Para os/as partícipes do estudo no âmbito do seu entendimento de prazer, partilhamos os seguintes dizeres:

GLÓRIA: Essas coisas de gênero e sexualidade é algo que a gente tem que parar para ouvir mais, é importante saber que somos quem construímos isso interfere no nosso posicionamento social, acho que tem a ver com nossas atitudes, na forma de enxergar e agir nas várias coisas da vida. Quando você der espaço para suas emoções, entender seus medos, conflitos, sentimentos, seus prazeres você começa a se conhecer mais e passa a definir o que você quer e quem você é. É possível que você vá muito longe, é como se agora fosse você quem estivesse dando as cartas no jogo.

ROSÁRIO: Comer chocolate, dançar pagode final de semana na minha rua com um bom copo de gelada do lado.

MARIA: Esta com minha família.

JOSÉ: Quando faço o que gosto sinto prazer.

ROQUE: Viajar para o interior para a roça de meu pai.

ALINE: Quando sou estimulada a fazer sexo.

Weeks (2000, p.47), um destacado estudioso, afirma que “[...] as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressadas ‘espontaneamente’, sem transformações muito complexas”.

Neste teor, ao enfatizarmos o pensar analítico da fala da partícipe Glória “[...]quando você der espaço para suas emoções, entender seus medos, conflitos, sentimentos, seus prazeres você começa a se conhecer mais e passa a definir o que você quer e quem você é, veremos que estes dizeres fazem referência a um prazer que não é naturalizado, posto em discursos de verdade padronizado, mas sim construído em uma espécie de conhecimento de Si. O autor

Weeks (2000), ao retomar a sexualidade no âmbito dos prazeres e desejos, evidencia possibilidades que condiz com o entendimento da sexualidade na linguagem, nos gestos, nos códigos, enfim, todos os recursos e mecanismos que usamos para expressar nossos desejos e prazeres.

Louro (2011, p.65) pontua este aspecto na descrição de que “[...] é inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática esses desejos envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura”.

Neste espaço dialógico compartilhamos na sala de EJA em torno das percepções dos/as partícipes, concepções de sexualidade impressa nas diversas formas de sentir prazer, entrelaçados em seus respectivos contextos sociais. No percurso de dialogicidade de Freire, (2005), efetivamos diálogos, entrelaçados na construção de sentidos posto da temática expressos nos discursos dos/as partícipes.

Neste tocante, Amorim (2007), chama atenção para uma reflexão da escola que, enquanto organização, não pode ficar de fora das grandes tramas sociais colocadas no dia a dia pela vida em sociedade. Sendo assim, dentre outras percepções, os/as partícipes destacaram o prazer imbricado na sexualidade em está com a família; comer chocolate; dançar pagode; fazer o que gosta; viajar para estar com os pais; na transa; no estímulo sexual.... Podemos singelamente afirmar que são prazeres cotidianas, diversos e rotineiros de suas vivências em seus fazeres e dizeres e que estão diretamente conectados nos sentidos sociais entrelaçados à sexualidade humana.

Questões Dialógicas Interventivas: Sexualidades e Saúde: Quais os tipos de DST e métodos contraceptivos que você conhece? Você se preocupa com a ideia de contrair DST? Foi importante para você se familiarizar com conceitos de DST e métodos contraceptivos?

Sexo e sexualidade têm também dimensões biológicas e, como sabemos, uma finalidade não exclusiva de procriação. Todavia, a busca legítima do prazer, mediante a sexo, relaciona-se à possibilidade de contrair uma infinidade de doenças que antigamente recebiam o nome de venéreas e hoje são conhecidas por DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

Assim, sífilis, gonorreia, clamídia, AIDS, candidíase são doenças que proliferam e se ramificam em situações que elencam sexo de risco promíscuo e/ou realizado com diversos parceiros que, sem a devida proteção, pode se instalar na vida dos sujeitos causando agravantes situação sociais, físicas e emocionais, e que, em muitos casos, poderiam ser evitadas, com a

devida formação e informação no conhecimento de diversos aspectos relacionados à prevenção aos mecanismos de cuidados com a saúde e com o corpo.

A gravidez indesejada é outro problema relacionado à vivência do sexo sem pensar em maiores consequências e quando ocorre, por exemplo, na modalidade de gravidez precoce leva ainda ao problema de o indivíduo (a menina) ter que abandonar os estudos e, conseqüentemente, a possibilidade de um futuro melhor, havendo ainda o risco da prática do aborto que, como no Brasil, não é legalizado coloca em risco a vida da mãe, já que é feito de nas chamadas clínicas ilegais.

Assim, verificamos a necessidade de uma educação interdisciplinar para a formação dos sujeitos em prática do sexo consciente que previna problemas de saúde como as DST com a temível AIDS e ao problema da gravidez precoce ou indesejada, com todos os seus impasses sociais. Foi essencial neste estudo espaço interventivo de informações pertinente a estes aspectos.

O sentido interdisciplinar neste estudo coaduna com Fazenda (2014, p.13), ao enfatizar que na “[...] interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. Neste sentido, em um processo dialógico, fruto das atividades colaborativas, indagamos juntamente aos partícipes, quais os tipos de DST e métodos contraceptivos que conhecem? Em resposta, logo obtivemos: Dispositivo Intrauterino (DIU), Camisinha, Laqueadura, tabela, anticoncepcional, etc.

Neste tocante, dimensionando a lógica formativa como propomos neste estudo, seguimos indagando se nossos colaboradores teriam preocupação em contrair uma DST?

CARLOS: Sim me preocupo muito, por isso que quando vou ficar com uma mulher pela primeira vez gosto de acender a lâmpada para dar uma olhada em tudo.

ELOISA: Eu não me preocupo porque sou casada.

ALINE: Olha eu confesso que não me preocupava muito, mas depois desse tanto de imagem e falas no vídeo vou passar a me preocupar mais. É importante ter essas aulas na escola.

GLÓRIA: No mundo de hoje com tanta informação, inclusive essa da escola é muito difícil não se preocupar. Tem que se prevenir, cuidar do corpo da saúde.

DAVI: Eu sempre fico atento, porque já tive DST, por falta de cuidado de informação, e por ser descuidado e não ter usado camisinha.

As respostas revelam diversos aspectos relativos às DST desde uma inocente ignorância do assunto por parte de Eloisa que, imagina que por ser casada está protegida das Doenças

Sexualmente Transmissíveis até Davi que em seu relato demonstrou preocupação com o assunto, pelo fato de já ter contraído uma DST, e, por consequência, hoje procura se proteger mediante a adoção do preservativo em suas relações sexuais. Já nas respostas de Aline e Glória evidenciam-se o poder e a necessidade da educação em saúde como forma de auxiliar na prevenção desse tipo de doença.

Acrescentamos que é importante compreender a saúde das pessoas como o resultado não apenas da ausência de doenças, mas como um conjunto de fatores que levam ao bem-estar físico e mental. Nesse sentido, só tem boa saúde quem se alimenta adequadamente, quem tem tempo para o lazer, quem tem boas condições de moradia e trabalho que não prejudique o seu organismo.

Na verdade, a saúde é o resultado de ações informativas, formativas e educativas, que tirem dúvidas e transformem os alunos em agentes propagadores de informações essenciais à prevenção das doenças e aos cuidados com seu corpo. Essas informações estiveram conectadas ao um contexto interdisciplinar, ultrapassando o mero sentido de uma teoria sobre a constituição das DST e/ou métodos preventivos.

Respaldamos ponderações de Pimenta (2011) ao abordar que a “[...] atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidade para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Neste tocante compreendendo a essência de práticas dialógicas, ressaltados pela autora, nos posicionamos neste estudo como agentes formativos atuando em uma partilha simultânea de conhecimento em práticas dialógicas interventivas com os/as partícipes da EJA. Logo, acreditamos que é na escola em específico no espaço da sala de aula em atividades práticas que o/a aluno pode se sentir à vontade para aprender sobre a fisiologia do sexo, sobre o funcionamento biológico do seu organismo, prevenção, cuidados com o corpo.

Neste espaço de formação, esta compreensão do corpo e dos componentes da sexualidade não se restringem às aulas de biologia e/ou objeto das aulas de ciências, mas contempla a transversalidade sociocultural que constitui problematizar esta temática. Meyer e Soares (2012, p.44) auxiliam a entender esta questão descrevendo:

É preciso conceber problematizações do corpo como algo que se constroem no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. [...] de tal forma pode-se dizer ainda que o corpo a que nos

referimos aqui envolvem ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer.

Em face das ponderações das autoras, enfatizamos o imprescindível papel da escola para também informar e ao mesmo tempo formar os sujeitos sobre as mazelas que advêm do sexo, como gravidez precoce não-planejadas, um universo de terríveis Doenças Sexualmente Transmissíveis, bem como espaços dialógicos interventivos que também coadunem dimensão sociais de vivências em que os sujeitos vão constituindo sua sexualidade.

Sendo assim, em espaços dialógicos interventivos assim como nas demais sessões, tivemos a exploração de ¹³vídeos interativos; e nesta sessão, em especial nas DST e métodos contraceptivos. Visto que a escola poderá possibilitar aberturas para legitimar e priorizar certos discursos sobre o sexo em detrimento de outros tantos possíveis como a diversidade de amplitude que constitui a sexualidade humana, o sexo biológico é a apenas uma dentre tantas outras dimensões que o compõem. Neste sentido, Louro (2012, p.99) sinaliza importantes e esclarecedoras indagações:

[...] como lidar com as informações que nos são oferecidas? Qual a melhor forma de abordar a sexualidade no âmbito da instituição escolar: como orientação, prevenção, informação/esclarecimento? Evidentemente, procedimentos de preservação da saúde ou de prevenção de abusos sexuais não podem ser simplesmente desprezados (e novamente temos aqui um argumento a favor da informação e da discussão, já que pesquisas associam educação da sexualidade com aumento da “saúde sexual”). Mas é necessário estar particularmente atenta aos críticos que são tomados para o estabelecimento de fronteiras entre saúde/doença.

No tocante descrito pela autora, compreendemos a escola de EJA como um *lócus* recheado de possibilidades construtivas de conhecimento, logo formativas em problematizações de diversos âmbitos educativos. E nesta abertura construtiva, partilhamos vídeo educativo, selecionado pelo participante Alex, em que retratou as DST na constituição das doenças, diagnósticos, sintomas, causas, consequências, os métodos contraceptivos e preventivos, bem como as medidas eficazes de tratamento.

GLÓRIA: Eu acho que tudo que estamos fazendo aqui é importante, mas falar sobre essas doenças para mim particularmente é o mais importante. Eu estou aprendendo e me formando muito. Em casa já sei que vai ser assunto para discussão.

LURDES: Eu tenho filhos adolescente, então tudo isso aqui está servindo para mim como aluna e para mim como mãe, tia e irmã.

¹³No capítulo 2 metodologia, apresentamos de forma organizacional as respectivas sessões coletivas de dialógico, bem como os vídeos interativos utilizados neste estudo em seus procedimentos, resultados e assuntos abordados, estão depositos no item 2.3 da metodologia.

JOSÉ: Eu conhecia alguns métodos. E gostei muito de conhecer mais, tem muita opção de prevenção, de cuidado com o corpo.

ALINE: Para mim o mais importante foi que essa aula, ajudou a entender como é fundamental cuidar do corpo, cuidar mais da gente.

ELOISA: Olha tinha muita doença que não conhecia e que agora depois dessas conversas já sei que existem por aí. As vezes por ser casada a gente nem se preocupa tanto com essas coisas né.

ROQUE: Eu gostei muito dessas conversas, porque antes eu não tinha muita atenção com esses cuidados com o corpo, e já tive DST, justamente por isso. É muito importante a gente ter aula que explica como cuidar do corpo da saúde sexual.

Logo, este espaço de formação em problematizações das DST e métodos contraceptivos, proporcionou sentidos que ultrapassaram a restrita ideia de discutirmos apenas funções fisiológicas, anatômicas e biológicas do corpo, mas coadunamos estes sentidos a ideia de amplas dimensões em que está posta a sexualidade, como salientada pela participante Glória “[..] Eu acho que tudo que estamos fazendo aqui é importante, mas falar sobre essas doenças para mim particularmente é o mais importante. Eu estou aprendendo e me formando muito”.

Neste tocante, Louro (2000) chama atenção para o fato de que embora haja uma delimitação e uma regulação nos discursos sobre sexualidade na escola e independente de haver uma abordagem curricular ou não das temáticas relacionadas à sexualidade e ao gênero, o cotidiano escolar é repleto de situações em que as questões associadas ao gênero e à sexualidade são expressas de forma inequívoca, muitas vezes de forma explícita e ruidosa e outras de forma silenciosa e nem por isso, menos visível.

A presença constante da sexualidade na escola justifica a pertinência expressa pelos/as participantes em ter problematizado questões de DST e métodos de prevenção postas nas atividades colaborativas, visto que são situações que já permeiam implicitamente suas vidas, mas que de forma explícita precisavam ser discutidas e problematizadas na escola. Freire (2005, p.122) esclarece essa questão salientando:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafios, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Sendo assim a necessidade de problematização com os sujeitos salientada por Freire, neste estudo o espaço dialógico para discutir a sexualidade envolveu logicamente um cuidado de Si, um espaço de olhar para suas emoções, cuidado com o corpo e a saúde. Os dizeres aqui

apresentados pelos/as partícipes condizem em aspectos que relativa à sexualidade em âmbitos formativo a saber: a) a pertinência em discutir essas questões para um cuidado com seu corpo saúde, um olhar para Si, b) um maior conhecimento e aprofundamento nas DST e métodos de prevenção antes desconhecidos ou pouco explorados na escola, e c) adquirir formação dessas problematizações e propagar em suas casas, com seus filhos, na família em diversos âmbitos sociais nos quais estão inseridos.

Em face das feitura postas nestes diálogos estabelecidos, é válido ressaltarmos que tais questões sempre estiveram presentes na escola, permeando o ambiente escolar das mais diversas formas, explícita ou implicitamente, contidas nas piadas, dizeres casuais dos/as partícipes de vivências em suas casas com maridos e/ou esposas, nas falas e atitudes dos professores, em diversos âmbitos sociais em que se inserem. Pinto (2010, p. 86) esclarece que o educando adulto é, antes de tudo, um membro atuante da sociedade, isso pelo conjunto de ações que exerce sobre o círculo de existência.

É pertinente ressaltarmos que questões biológicas compõem apenas um dos elementos que constitui esta temática e, nesta escola, em instância educacional com a contribuição dos/as partícipes, de fato, podemos afirmar que partilhamos instâncias educacionais em que circulam saberes sobre suas respectivas percepções de cuidados com o corpo e a sexualidade.

Respaldadas no sentido de educação apresentada por Freire (2011, p.35), salientando que “a educação tem caráter permanente não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Logo este estudo se entreteve em um processo de simultânea partilha de saber elementos interligados ao contexto educacional em que estão literalmente entrelaçadas as dimensões socioculturais na diversidade que nos constitui.

4.2 DIVERSIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA – SER HOMEM E SER MULHER UMA CONSTRUÇÃO

Questão Dialógica Interventiva: Como a sociedade influenciou e/ou influência sua construção no modo de ser homem e no modo de ser mulher?

Gênero pode ser entendido como uma ampliação do conceito puro e simples de ser homem e de ser mulher, contudo, vai muito além pois, leva em conta a percepção do sujeito a respeito dele mesmo, de como vive sua sexualidade da forma como sente prazer e de como se apresenta diante de uma sociedade interessada em como o indivíduo vivencia suas relações familiares, afetivas, religiosas, dentre outras dimensões sociais.

Podemos inferir que as relações de gênero, são acima de tudo, uma construção social e como tal recebem influências diversas de todo o contexto em que o indivíduo está inserido. Assim, falar desta temática é antes de tudo, falar de pluralidade e de diversidade. Falar de rótulos, estigmas, preconceitos, naturalização, normatização, engessamento, homogenicidade, heterogeneidade, incompreensão e também de possibilidades de construção. As contribuições nos dizeres dos/as partícipes condizem com uma construção diversa nas relações de gênero.

ROQUE: Eu fui criado na roça, tinha irmãos e irmãs, mas minha mãe não deixava nós os meninos fazerem coisas de casa, nois tinha que ir para a roça, cuidar da terra. Então minha mãe foi ensinando a gente que lugar de homem não é na cozinha e nem cuidando de casa, meu pai era muito bruto, ele falava que homem tem que fazer coisa de homem trabalhar e sustentar a casa. Eu vejo que na minha casa eu acabo repetindo a mesma coisa que meu pai e minha mãe fizeram comigo, sou muitas vezes bruto.

ALINE: Eu fui criada pela minha avó e acho que ela me influenciou muito para eu ser a mulher que sou hoje. Sou separada, não completei os estudos e agora estou aqui na EJA para terminar. Trabalho e estudo, saio daqui e vou direto cuidar de casa, e de meu filho, pela manhã antes de sair é a mesma coisa. Acho que meu jeito de ser lutadora eu me considero assim, veio da influência das mulheres de minha casa. E a escola também ajuda muito, essas aulas estão ajudando muito na minha construção de ser mulher, parece que quanto mais você estuda mais se valoriza, o que não acontecia comigo só cuidando de casa.

MILTON: Eu fui aprendendo a ser homem com minha família, na escola, na igreja e nas brincadeiras de rua. Em casa já falam logo o tipo de roupa que é de homem, a postura, o andar, e na escola a gente já faz nosso grupo de meninos já brinca com nossa bola, nosso jogo de luta. Então todos os espaços que a gente vai passando, vão ensinando a gente a ser homem.

ANGELA: Eu fui criada sem pai, então desde muito cedo tinha que me virar com minha mãe e meus irmãos, porque eu sou a mais velha. Trocar lâmpada, torneira, assentar uma pia de cozinha, trocar chuveiro e muita atividade que o povo fala que só o homem quem faz lá em casa era eu e Mainha quem fazia. Quando tinha marido na minha casa permaneceu assim eu não esperava meu marido chegar do serviço, para fazer minhas coisas. Fui aprendendo e mim construindo mulher nos vários tropeços da vida, uma vida dura difícil, mas valeu apena, hoje eu me orgulho da mulher que sou.

GLÓRIA: Eu sou mulher, trabalhadora e agora estudante. Gosto de cuidar da casa mas gosto de ser cuidada também. Fui criada para ser doméstica dondoca, mas trabalho fora e estudo. Sempre fico pensando em como posso ser, em como posso viver bem. Ser hoje uma mulher submissa a homem, a filhos me traria uma infelicidade enorme.

ALEX: Penso que a gente vai se construindo homem em todas as instancias sociais. Eu tive uma doutrina cristã onde o homem é criado para ser parceiro, um colaborar em casa, na criação dos filhos. Meu pai era assim então logo, fui aprendendo a ser assim também. Confesso que ser um homem neste estilo é difícil pois sempre somos julgados por ser diferente da norma, do padrão de homem machista e autoritário.

ROSÁRIO: Fui influenciada pela minha mãe a ser uma mulher para fazer coisa de mulher não tem que misturar nada. Nos cuidados com os filhos, mulher já nasceu para ser mãe e um homem jamais terá os mesmos cuidados com o filho. Sou mulher e fui ensinada e hoje sou uma mulher do tipo Amelia e tenho muito orgulho disso.

Em face das falas acima apresentadas, evidenciamos que, de fato, as relações de gênero estão plenamente conectadas como uma construção social e como tal estão na dependência do meio em que os/as partícipes vivem nos diferentes espaços que foram os constituindo. Assim, há uma pluralidade de vivências culturais em suas falas que demonstram que gênero tem um sentido sociocultural. Respaldamos o sentido de cultura apresentado por Freire (2011, p. 38) “O homem e a mulher enchem de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultural é tudo o que é criado pelo homem e pela mulher. A cultura consiste em recriar e não em repetir. Homens e mulheres podem fazê-los porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo”.

Nesta lógica cultural apresentada pelo autor, a fala de Roque, por exemplo, chama atenção pela influência de sua mãe e o do pai na sua formação. Na de Aline que trabalha, estuda e faz o serviço doméstico, o entendimento se relaciona nas aulas de EJA, no espaço da escola onde para ela representa um componente libertador, já que permite a construção de uma maior valorização pessoal. A fala de Milton é reveladora de como as relações sociais impactam na construção de gênero chamando atenção a influência da Igreja e dos amigos. Rosário tem orgulho de se identificar como Amélia (uma singela dona do lar) e Alex nos lembra que ser um homem-parceiro causa espanto em uma sociedade ainda essencialmente machista.

Sendo assim, Louro (2000, p. 10) considera que “[...] a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. E, para nosso estudo, a compreensão dessas marcas culturais esteve impressas nos diferentes contextos em que os/as partícipes foram e estão se fazendo ao decorrer das facetas da vida. Assim, vamos nos constituindo homens e mulheres em meio as relações histórica, social e cultural, fazendo-se, tornando-se e constituindo nossas masculinidades e feminilidades.

“Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórias, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p.28).

Em face das relações sociais de gênero, nos dizeres aqui apresentados em fazer-se homem e fazer-se mulher, privilegiamos percepções desta temática como algo não apenas ou estritamente ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à

produção dos saberes desses partícipes, homens e mulheres em suas múltiplas vivências e construções nas relações de gênero expressas em suas falas. Pinto (2010) esclarece que o saber é conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem.

Esta expressão esteve impressa essencialmente na diversidade dos seus respectivos contextos formativos, os quais foram fundamentais para sua construção a saber família, pai, mãe, igreja, esposas, maridos, lar, enfim uma –pluralidade – de mulheres e homens no interior de suas relações e práticas sociais.

Seguindo esta lógica de pluralidade na construção de gênero, Meyer (2012) apresenta esta temática como um elemento essencial no processo de construção das distinções entre homens e mulheres, seja através da sociedade e da cultura, com as instituições, símbolos, normas, seja através da linguagem. Sendo assim, para que haja nas escolas de EJA problematizações que expressem os sentidos de gênero ressaltada pela autora e faz-se essencial haver abertura dialógica na constituição de uma educação cultural. Os artifícios utilizados neste estudo deram abertura para expressão dos mais diversos dizeres das relações de gênero na EJA.

Nessa, ótica Pinto (2010, p.31), apresenta a educação como um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para executar sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento.

Portanto, ao analisar as problematizações desta sessão podemos inferir que, de fato, vivenciamos uma construção do conhecimento de gênero em um processo social e histórico, que estiveram literalmente conectados ao grau de envolvimento dos/as partícipes em seus dizeres da temática, que em âmbito educacional condizem com itinerantes e distintos percursos de formação nos quais estão literalmente inseridos e/ou envolvidos.

Questão Dialógica Interventiva: Nas relações domésticas/profissionais, você considera que existam pontos de desigualdade entre homens e mulheres? E como essas situações afetaram e/ou afetam sua vida?

Em uma sociedade ideal, sonho de todos nós, todas as pessoas são tratadas de maneira igual com iguais direitos, deveres e obrigações sendo reconhecidas pelo esforço e pelo mérito não devendo ser rotuladas/classificadas, levando-se em conta aspectos relacionados puramente ao gênero. Entretanto, é fácil observar que em todos os âmbitos sociais desde as relações domésticas passando também pelas profissionais as questões relativas ao gênero são utilizadas

para validar atitudes de tratamento desigual entre as pessoas e isso afeta a vida de todos e todas, inclusive no processo de formação.

Ultrapassar esse sistema injusto é desafio permanente para todos nós. E nesta lógica de desafios, apresentamos a seguir dizeres que condizem espaços sociais e formativos de transgressão, quebra de paradigma; naturalizações e sentidos restrito de permanências, elementos impressos nas relações vivenciadas pelos/as partícipes deste estudo, a saber:

GLÓRIA: Existe e muitos pontos de desigualdade. Meu trabalho é em obras de construção eu sou ajudante na construção de casas, apartamentos etc. trabalho fazendo massa de cimento, reboco, pinturas e tantas outros serviços mais pesados que surgirem. Aprendi com meu pai e sigo na profissão. Construí minha casa, e agora trabalho na construção da casa dos outros. Sou pai e mãe dos meus filhos, tenho maior orgulho do que faço. Mas no trabalho sempre sofro preconceito, geralmente primeiro eu sempre preciso me impor entre os homens, impor respeito, sabedoria, agilidade. Depois que eles passam a me conhecer aí já era o trabalho flui muito bem. É difícil ser mulher trabalhadora de uma profissão masculina, pois além dos preconceitos, nem sempre recebo o mesmo que meus colegas de trabalho. Depende muito da empreitada e de quem está no comando. Sei que tenho capacidade para ser chefe de obra, mas por eu ser mulher vai ser difícil contratarem meu serviço. O preconceito como vocês trazem nesta atividade é construindo nas relações de poder e ele para as mulheres trabalhadoras ainda é muito grande. Por isso que além de trabalhar estou aqui na EJA, porque o estudo clareia mais essas questões deixa a gente mais esperta.

Analisando a fala transcrita por Glória, podemos dizer que o trabalho é a maneira pela qual homens e mulheres conquistam o seu sustento e o sustento de sua família. Nesse contexto o/a trabalhador é aquele/a que vende sua força de trabalho em troca de uma remuneração. Ao trabalhar, as pessoas modificam a sociedade e o meio em que vivem construindo novas realidades ao mesmo tempo em que modificam a si mesmos. Pinto (2010, p.82) ressalta que “o trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana”.

Nesse contexto, relações de trabalho *versus* escola é algo muito pertinente na Educação de Jovens e Adultos, pois são, em sua maioria, discentes trabalhadores/as e isso requer da escola um mecanismo de ensino que se adapte à necessidade de utilização de variadas linguagens: oral, escrita, cognitiva, tecnológica, o que requer da escola um novo perfil de formação profissional do trabalhador/a, com novas habilidades e competências para a formação humana em âmbito pessoal e social. Logo, Pinto (2010, p.86) salienta que “[..] o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência”.

Sendo assim, analisando os dizeres de Glória, veremos o que Louro (1997) aponta sobre os mecanismos de reprodução das sociedades, em que ainda parece consenso que sob a bandeira do respeito às diferenças se legitimam relações desiguais entre homens e mulheres. É importante enfatizar que as sociedades condicionam definição de funções para homens e mulheres, e que, em sua maioria, se volta em critérios rigorosos, preconceituosos, classistas e racistas, que, apesar da contribuição dos estudos feministas, ainda permanecem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo; são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais.

O depoimento de Glória também faz refletir posicionamento transgressor, ao ocupar espaços demarcados no campo de trabalho para a masculinidade hegemônica. Assim, Foucault (2002, p.29) auxilia a pensar nesta questão, ao salientar que, a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: “podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Neste teor, validamos o espaço da sala de aula, com os sujeitos da EJA para desconstruir as desigualdades de gênero e buscar construir o espaço formativo que atravessam essas temáticas. Assim, este relato exemplifica a mulher que trabalha, vai à luta e tenta romper com o preconceito no mundo do trabalho. Mas não só isso Glória, demonstra uma recíproca valorização dos estudos para assim integrar sua formação em seus saberes, pois este clareia e deixa mais esperta.

Seguindo esta conexão do saber posto nos estudos salientado por Gloria, Pinto (2010, p.80) enfatiza que “a necessidade de proporcionar um determinado conteúdo de saber obriga a ampliar área da educação além daquela intencionada. A educação é por natureza difusa, isto é, rompe, transcende todo limite que lhe seja imposto e se diversifica em ramos colaterais”.

Outras falas nos chamaram atenção, por seu conteúdo revelador tanto de uma transgressão às normas socialmente impostas em um discurso de verdade naturalmente estabelecido, quanto em permanências padronizadas pela sociedade. São as de Eloisa, Maria e Lurdes:

ELOISA: Concordo que tem muita desigualdade, e no meu caso já estou no segundo casamento, agora deixei de ser burra. Falei para meu marido, quer ficar na minha casa fique, mas será do meu jeito. Parei de fazer comidinha fresquinha, ser Amélia eu era assim. Mas depois que quebrei a cara parei com isso, agora faço sim, mas ele também tem que fazer junto. Não faço nada sozinha isso em tudo nas coisas doméstica, coisas para comprar para casa tudo tem que ser junto ao contrário eu caio fora. Tenho meu trabalho, minha casa e não nasci grudada em homem, então penso que tem que ser do meu jeito também.

MARIA: Tem sim muita desigualdade, e por isso que não gosto de ser mulher submissa. Quer comida vai e faça, eu gosto mesmo é de trabalhar, de ter meu dinheiro de ser livre. A educação dos filhos tem que ser dividida, atividade de casa também isso em tudo comida, roupa. Lá em casa meu esposo e filhos se viram em tudo já falo logo e educo assim. Ainda mais hoje na modernidade tudo está muito misturado.

LURDES: Na relação de homem para mulher eu sei que tem muita desigualdade. E por isso fui ensinada e em casa eu faço tudo, não gosto dessa história de divisão de coisas. Gosto de ser dona de casa, quando meu marido era vivo eu não gostava dele se metendo na cozinha, ele bagunçava tudo e não ajuda em nada. Eu sinto prazer de uma casa limpinha, arrumada, cheirosa e uma comida boa.

Desde de “Ai que Saudades da Amélia” clássica composição de Mário Lago e Ataulfo Alves de 1941, a figura de Amélia como o tipo de mulher ideal trabalhadora que lava, passa e foi desprezada a ponto de passar fome e permanecer contente ao lado de seu companheiro faz parte do imaginário de muitos/as.

Assim, podemos inferir que a associação das mulheres com a maternidade e com o provimento doméstico embasou a determinação das atividades sociais destes sujeitos. Logo, a mulher deveria ser a esposa e mãe e de preferência uma Amélia recatada e do lar. Porém, cabe destacar que:

[...] A diferença sexual não estava totalmente garantida pela natureza. Intervenções no campo da cultura (...) podiam desestabilizá-la. (...). A partir da abordagem histórica, é possível identificar que, além da anatomia sexual, a reprodução assume um lugar central na organização do discurso médico sobre as diferenças entre homens e mulheres. (...) Apesar de considerarem a diferença sexual como algo natural, nota-se um empenho constante em contornar situações que desafiavam a “estabilidade” da natureza sexuada (CARRARA, 2010, p.51).

Em face disso, analisando as falas acima apresentadas, e mencionando Freire (2005, p.125), conduz-se a sistematizar que o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens e mulheres se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu fazer e sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente”. Logo, podemos compreender que a cultura se altera no tempo e logicamente os papéis de homens e mulheres também passam a sofrer alterações.

Com base nos depoimentos de Maria e Eloisa, percebemos elementos de transgressão com ênfase ao âmbito doméstico, já que as partícipes defendem a divisão de tarefas e o compartilhamento de responsabilidades como aspectos imprescindíveis em suas relações familiares, em oposição a uma figura de Amélia (dona do lar singela e recatada) descrita por Lurdes.

Relatos como de Maria e Eloisa nos levam a refletir as contribuições de Louro (2000, p.41), ao sinalizar que, “[...] homens e mulheres certamente não são construídos apenas através

de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e agir, condutas e posturas apropriadas (e usualmente, diversas)”. Assim, os gêneros se produzem e reproduzem também pelo eminente processo de transgressão.

Neste sentido, Freire (2005, p.35) pontua que a “educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual homens e mulheres vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Por isso se faz tão importante problematizar essas questões na escola e, em especial em aulas de EJA, questões como esta apresentada pelas partícipes, precisam ser postas em xeque, como espaços para dialogarmos com os/as partícipes relatos de desconstrução de um discurso de verdade absolutizado.

Acreditamos que as desigualdades entre homens e mulheres e a negação da mulher como cidadã de direitos devem ser considerados conteúdos relevantes no contexto escolar, permitindo reflexões de diferentes posições de gênero postos em todas as modalidades e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

Nesta ótica de desconstrução, as normas postas nas relações de gênero, Carlos tem uma profissão, essencialmente masculina, entretanto, considera-se como um homem moderno capaz de dividir tarefas e responsabilidades com a companheira, de certa maneira, uma evidente quebra de paradigma:

CARLOS: Minha profissão é vigilante, em casa eu fui ensinado a cuidar das minhas coisas desde de cedo, não tinha esse negócio de minha mãe fazer meu prato, lavar minhas roupas. Ela ensinou nos a fazer tudo e do mesmo jeito que ensinou as meninas ensinou os meninos. Em casa minha esposa trabalha e quem chega mais cedo vai adiantando as coisas. Eu acho que fui criado para ser um homem moderno, e assim me tornei um homem moderno lá em casa a gente mistura tudo.

Porém Aline e Alex, em seus dizeres, nos lembram que ainda vivemos em uma sociedade que delimita papéis essencialmente masculinos e femininos que pensa a mulher como mãe e sexo frágil e homem como ser ligado à força e poder soberano.

ALINE: É muito diferente a forma como a mulher é vista na sociedade e como o homem é reconhecido. Por exemplo coisas assim: mulher nasceu para ser mãe, é sexo frágil. E na profissão nem se fala têm profissão que é só de homem e outras só de mulher.

ALEX: Pensar nesta questão é problematizar o conceito de desigualdade social. Existe declarada na sociedade uma divisão de papéis que separa, enquadra e normatiza o que é masculino do que é feminino. Nas atividades doméstica, na divisão de trabalho, por exemplo: um trabalho de baba é estritamente feminino, um servidor que

dirige os carros fortes aqui mesmo na rua da escola são somente homens. Então, percebe-se que tudo que é ligado a força, poder soberania é dito e feito para homens e tudo que é ligado a fragilidades, inferioridade é feito para as mulheres.

Assim, há um reconhecimento da desigualdade entre os gêneros ao lado de uma percepção de que é possível amenizar tal desigualdade mediante informação/formação e mudança de mentalidade, nem sempre fáceis, mas necessárias e possível. Scott (1994) faz referência às relações de gênero como o respeito as diferenças sexuais, ao ressaltar que tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo.

Louro (2000) sinaliza problematizações da construção das feminidades em expressões populares, da mulher ser ainda representada na sociedade como segundo sexo “[...] o gênero feminino é descrito pela sua diferença em relação ao masculino. É frequentemente ouvir dizer-se que as mulheres são mais fracas do que o homem” (p.15).

A autora ainda complementa essa questão trazendo concepções engessadas de traços naturalizados da personalidade feminina como mais sentimentais; mais intuitivas e menos desenvolvido o lado direito do cérebro. “[...] Das distintas matrizes, de antigos ditos populares a modernas e sofisticadas teorias sócio-biológicas, “constata-se” que nós, as mulheres, somos diferentes deles, os homens”. (LOURO, 2000, p.15).

Ainda nesta lógica de transgressão, quebra de paradigma; permanências ditas sociais expressas pelos/as partícipes, Weeks (2000) nos faz pensar sobre a questão do gênero em si, posta nas classes sociais que são constituídas de homens e mulheres e essas diferenças de classe e status podem não ter o mesmo significado para mulheres e homens. “[...] O gênero é uma divisão crucial constituída de relações de poder (p.27). Por isso se faz essencial problematizar, discutir, dialogar, construir e reconstruir esta temática em sala de EJA.

Foucault (2005) faz referência ao sentido de não isolarmos a noção de acontecimentos e de problematização. Isso significa que é preciso questionar as certezas impostas por nós mesmos e ultrapassar as nossas limitações a partir do momento em que interrogamos as nossas verdades.

Nesse teor, em face dos dizeres apresentados pelos/as partícipes, podemos inferir que problematização de práticas interventivas para discutir tais relações se fazem essências no processo formativo. Sacristán (1999) valida o sentido de prática como institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.

Nesta lógica de prática instituída na configuração cultural, tivemos a intensão de possibilitar espaço para partilhas de discursos vivenciados pelos/as partícipes em seus saberes

e experiências nas relações de gênero em diferentes espaços que foram os constituindo, e que sempre estiveram ali postos na EJA, contudo, necessitavam de abertura dialógica para a devida problematização da temática.

Aquino (2007, p.20) enfatiza que “[...] nossas reflexões são norteadas por uma grande contradição: o desafio de trabalhar na perspectiva da complexidade dos saberes, enquanto a nossa formação foi banalizada em currículos com conteúdo em estruturas disciplinares”. E essa banalização constitui e forma um currículo engessado composto por conteúdos que timidamente aderem e proporcionam abertura a temáticas que versem a formação humana em torno da transversalidade e pluralidade que constitui os sujeitos.

Portanto, na lógica de pluralidades que comportam os sujeitos da EJA, na pertinência em discutir gênero e sexualidade em âmbito educacional, privilegiamos a abertura desta escola *locus* da pesquisa, que aderiu problematizações destas temáticas, para então associarmos práticas dialógicas interventivas como elemento essencial deste espaço de construção do conhecimento.

Freire (2005) salienta que não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens e mulheres. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens e mulheres. Sendo assim conectamos esse trabalho à essência formativa em dialogar os diversos saberes o que esteve entrelaçado a autonomia colaborativa na valorização do contexto histórico cultural que constituem os colaboradores deste estudo.

Questão Dialógica Interventiva - Possibilidades de Permanência *versus* Mudança. Atualmente podemos dizer que existe uma diversidade de homens e mulheres e que nesta construção pode haver inversões de papéis e posicionamentos sociais?

Felizmente, nos dias de hoje, a sociedade já vislumbra possibilidades de mudança em relação à aceitação social dos posicionamentos de gêneros, mediante a percepção de que de fato há uma diversidade de modos de ser homem e de ser mulher o que longe de ser algo nocivo para a nação enobrece e enriquece, já que propicia uma convivência em comunidade bem mais harmoniosa e saudável.

Vejamos agora o que nos dizem Alex, Carlos e Milton:

ALEX: Na contemporaneidade em meio a espaços de poder, estreitamente normatizado e padronizado, percebemos claramente mudanças. Eu ainda acho que está ocorrendo lentamente, mas os meios de comunicação de uma forma geral ajudam muito. A escola quando adere projetos de intervenção como estes auxilia em mudanças bruscas na vida desses alunos, principalmente na EJA. Ajuda a entender

que nada pode ser pronto, e que o papel que cada mulher e homem assume em casa no trabalho ou em qualquer outro ambiente que esteja inserido nunca deve estar pronto engessado, mas que tudo pode mudar e pode haver sempre uma inversão de papéis.

CARLOS: Não só pode como deve sempre se misturar os papéis, e agora eu até estou pensando em exemplos da minha família. O meu caso eu considero como uma forma de misturar os papéis, pois, minha profissão é masculina e em casa eu faço atividades que também são femininas. E fico feliz em ver que nesta sala tem mais gente assim, e até mesmo na sociedade está tendo muita inversão de atividade de homens para mulheres.

MILTON: Eu acho que os papéis podem se inverter, se misturar homem fazer o que mulher faz e a mesma coisa a mulher, a gente está vendo um monte de exemplo aqui nessas conversas. Isso em tudo trabalho, cuidado com os filhos, atividade doméstica e tudo mais. Caso não se divida as tarefas as coisas, para a mulher fica difícil, ela sempre fica sobrecarregada com muita coisa, isso é ruim para os dois, para a casa, para os filhos para tudo.

Logo, há por parte desses partícipes, posto em suas falas: a) o reconhecimento de que a escola tem um papel importante na formação de mentalidades mais conscientes a respeito das concepções relativas ao gênero em um sentido construtivo em fazer-se homem e fazer-se mulher, b) a constatação de que a sociedade está mais aberta a inversão de papéis, e c) a pertinência dessa inversão de papéis para melhoria nas relações familiares.

Entretanto, Roque e Lurdes ainda pensam em homem desempenhando funções tradicionais naturalizadas em sentido de soberania e força e para mulher o sentido funcional nas atividades domésticas e, especialmente Lurdes, lembra que ainda, que existam discursos em defesa da inversão de papéis, na prática, a desigualdade ainda permanece.

ROQUE: Eu penso assim, que mulher tem que fazer coisa de mulher e homem coisa de homem, não tem que misturar nada. Nos cuidados com os filhos, mulher já nasceu para ser mãe e um homem jamais terá os mesmos cuidados com o filho. Os homens são desajeitados para tudo em coisas de casa. Homem é bom para colocar dinheiro dentro de casa, para sustentar família e chamar atenção com voz firme dos filhos. Mas o resto não.

LURDES: Por mais que falem que tudo pode inverter, na hora de voltar para casa para o trabalho, a gente vê que fica tudo desigual, e cada um no seu quadrado. E, é por isso que está sendo importante falar sobre isso na sala, quem sabe em casa a gente não começa a fazer diferente?

Finalmente Davi em seus dizeres relata que ainda existe muito preconceito em relação à divisão mais equilibrado de afazeres e responsabilidades domésticas, sendo, ele mesmo uma “vítima” de ideias preconceituosas que não validam seu posicionamento, em relacionar essa multiplicidade nas inversões de papéis e atributos domésticos, por exemplo, ajudar sua esposa nas tarefas de casa.

DAVI: Está misturando essas relações. Mas quem faz essas misturas de papel de homem misturar com coisas de mulher sofre muito preconceito. Eu mesmo sofro preconceito na minha família, porque eles não aceita que eu trabalhe e ajude minha esposa em casa. Mas ela também trabalha, então a gente quando casou fez acordo de dividir tudo em casa. E eu ajudo, lava vasilha, limpo casa, lavo banheiro, tomo conta de menino. E ainda trabalho.

Ao analisar esses dizeres nos respectivos saberes dos/as partícipes, Louro (2000), auxilia a analisar essa questão enfatizando seu entendimento das relações de gênero em se fazer e se refazer continuamente ao longo da existência, que são socialmente produzidos, portanto, são dependentes da história e das circunstâncias. A autora ainda argumenta que “[...] mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades, deste modo, pode haver e há muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente numa simplificação” (p. 39).

Neste contexto, podemos singelamente afirmar que os dizeres expressos nas concepções dos nossos partícipes, trazem marcas da diversidade de percepções, e que, em espaços dialógicos constituídos, ficou evidente que existem permanências em papéis ou posicionamento desempenhando por homens e mulheres carregados de naturalização em cada um assumir a função e o espaço que lhe cabe, como também posicionamentos transgressores e construtivos, na divisão de tarefas ou mistura de afazeres domésticos, por exemplo.

Os espaços diálogos constituídos viabilizaram aberturas em que os/as partícipes em seus dizeres contemplaram posicionamentos de suas percepções frente às relações de gênero. Freire (2011, p.84) ressalta a pertinência em constituir espaços para impulsionar a reflexão dos sujeitos em que “quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais”.

A fala de Alex “[...] A escola quando adere projetos de intervenção como estes auxilia em mudanças bruscas na vida desses alunos, principalmente na EJA. Ajuda a entender que nada pode ser pronto”, este discurso nos faz pensar na essência formativa que constituiu problematizar essas questões na Educação de Jovens e Adultos, como já abordamos neste estudo, como as temáticas gênero e sexualidade está inteiramente atrelada a escola; estas temáticas de fato coadunam sentidos que incitam mudanças e reflexão de vivências que é sempre relativo a contexto social e histórico da constituição de cada sujeito, podendo vir carregado de permanências, bem como entrelaçados a contextos de transgressão, mas que,

sobretudo, são construtiva dos sujeitos e que depende, literalmente, do seu saber em seus respectivos espaços de formação.

A autora Scott (1990), uma renomada estudiosa nos campos das relações de gênero, nos leva a refletir sobre as diferenças postas nas relações dessas temáticas, ao enfatizar que “[...] gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais, e tal saber não é absoluto ou unilateral, mas sempre relativo. Ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase)” (p.12). Neste tocante os significados, posicionamentos, as permanências, possibilidades de mudanças, as inversões de papéis em atributos domésticos se fazem e estão na cultura, na história posta a cada partícipe em seus respectivos contextos formativos.

Como Alex ressalta, “[...] não está pronto e finalizado”, e isso integra literalmente uma educação da infinitude em que, para Freire (2011, p.30), “a educação é possível para o homem e para a mulher, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem e mulher. O homem e a mulher devem ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. E ainda acrescentamos que as relações postas nos sentidos de gênero vão se construindo e se constituindo ao longo da vida, nas diferentes instâncias em que vamos nos fazendo homens e mulheres.

4.3 RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EJA - ARTEFATOS SOCIAIS MIDIÁTICOS

Questões Dialógicas Interventivas: Sinalize quais são os aspectos negativos, bem como os positivos em avanços e retrocessos apresentados em conteúdos midiáticos na perspectiva de gênero e sexualidade. Você consegue identificar preconceitos/padrões propagados pela mídia? E como isso afeta ou já afetou seus respectivos processos de formação?

É inegável que o telejornal, as propagandas, as telenovelas, as séries, os filmes influenciam na construção dos diversos posicionamentos sociais que assumimos. Influência que, como sabemos, nem sempre é totalmente positiva podendo, não raras vezes, apresentar retrocessos e distorções perigosas marcadas por discriminação e preconceitos. Além do mais, é preciso refletir se a mídia televisiva simplesmente reflete a sociedade ou se ela molda a sociedade! Assim, compreender a influência midiática é fundamental para a superação de processos de formação que podem assumir o papel de libertadores, mas também opressores.

DAVI: Eu vejo que os pontos positivos é que a mulher anda mais esperta, as novelas hoje mostram mais a mulher ocupando profissão que somente era feita por homens. E o negativo é porque tem muita exposição do corpo da mulher.

GLÓRIA: As novelas ajudam muito nessa questão de gênero. Lembro de Catarina, da novela O Cravo e a Rosa, lembro bem daquela personagem e ainda mais em uma época em que a mulher era tão submissa e desvalorizada. Foi um grande exemplo para as mulheres começarem a pensar em suas atitudes. Porque as novelas e os filmes trazem muita coisa, muita história, muitos mostram que as atividades são em comum para homens e mulheres. E colocam a mulher no poder. Pode ser o contrário também, mas pelo menos mostra os dois lados.

MARIA: Essas coisas de mídia as vezes traz muita exposição da mulher. E muitas vezes fica ensinando tudo que não presta, como a traição; mostra muita briga nos casamentos. Mas pode trazer coisa boa, depende de como você enxerga os programas, as novelas.

ELOISA: Olha a mídia ajuda muito nas relações em casa, no trabalho. Pois encoraja a gente a ser diferente, a buscar coisas diferentes. Mas por outro lado tem muita coisa ruim também, principalmente os exemplos de traições, essa novela da Globo das nove é exemplo disso.

ALEX: Eu acredito que a pedagogia da mídia versa para os dois pontos, atualmente talvez muito mais positivo de que negativo. Por exemplo os programas educativos do canal futura sempre passa reportagens maravilhosas de igualdade de gênero, da posição de mulheres e homens na sociedade. O lado negativo vem da exposição especialmente a do corpo feminino, e além disso muitos assuntos sérios como: casamento, harmonia de uma família, cuidados e criação dos filhos, não são tratados com respeito seriedade e assim perde-se a oportunidade de educar para as relações de gênero e sexualidade humana.

Em face disso, é notório que estamos diante de percepções e posicionamentos dos/as partícipes em dois âmbitos, versando por pontos positivos e negativos, a saber: a) a representação da mulher mais atenta e “esperta” em seus posicionamentos sociais, seguindo modelos postos na mídia televisiva, em contraponto, a exposição desnecessária do seu corpo, b) o papel influenciador da novela auxiliando nos respectivos posicionamentos de gênero, c) a mídia auxiliando nas relações domésticas com exemplos de inversão de papéis na busca por ser e fazer a diferença nas relações postas; em contraponto, também assumindo o papel de apresentar traições, desonestidade e desamor postos nas relações afetivas heterossexuais, e d) a visão de uma pedagogia da mídia versando para dois pontos antagônicos, em que demonstra os programas educativos, informativos e formativos, por outro lado, a mídia também deixa de tratar com seriedade e respeito questões familiares, e, assim, perde a oportunidade de educar para as relações de gênero e sexualidade humana.

Ao abordar a pedagogia da mídia, estamos trabalhando com filmes, vídeos, redes sociais, televisão, dentre outros artefatos midiáticos. É válido destacar que para este estudo prevaleceu nos dizeres dos/as partícipes a mídia televisiva e em maiores destaques, as novelas.

Acreditamos que isso esteja atrelado ao fato de ser esta a mídia que os/as partícipes têm mais acesso. E, independente da mídia predominante, Louro (2000, p.10) enfatiza que:

[...] aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, a ser sujeitos heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas, da pregação da mídia.

Logo, diferentes espaços e instâncias exercitam pedagogias culturais ou exercitam pedagogias de gênero e sexualidade. Nesse sentido, percebemos que gênero está implicado em um processo de subjetivação que é amplamente educativo; isso fica claro na fala dos/as partícipes ao ressaltarem as telenovelas como exemplos a serem seguidos ou não, ou ao mostrarem que a pedagogia da mídia também versa por âmbitos educativos.

As pedagogias da mídia incitam, educam e se manifestam de diferentes formas, em muitos e diferenciados momentos de diferentes jeitos. Ressaltamos esta percepção, pois obtivemos falas que, de fato, apresentaram pontos de avanços e retrocessos. Acreditamos ser muito taxativo e linear apenas afirmarmos aqui o papel negativo e influenciador de desonestidade, violência e vulgarização que a mídia televisiva apresenta, visto que podemos também inferir que existem muitas atitudes da quebra de paradigmas, desnaturalização hegemônica, trazendo discussões de questões ainda tidas como tabu, ou que podem incitar denúncias e aquisição de direitos.

Questões polêmicas como cuidados com o corpo na prevenção de doenças; violência doméstica; abuso sexual; posicionamento de gênero; respeito à diversidade; denúncias e estímulo de atitudes de transgressão em relações postas nas normatizações estabelecidas, estas, dentre outras situações, estão exposta na mídia televisiva.

Acreditamos que o essencial é abrir espaço para que o diálogo aberto em colaboração construtiva com os sujeitos esteja estabelecido nas escolas para discutir esta pedagogia, e assim, por extensão possibilitar ambiente de formação sobre estas relações postas em suas vidas. Amparamos concepções de Freire, em que destaca a “co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”. (FREIRE, 2005, p.258).

Neste contexto de ação dialógica colaborativa, apresentamos anteriormente pontos que versaram sentidos positivos e negativos da pedagogia midiática. Logo, seguimos buscando

compreender em um processo de simultâneo processo de aprendizado, indagar aos partícipes a identificação de preconceitos/padrões propagados pela mídia. E como isso afeta ou já afetou seus respectivos processos de formação?

ROQUE: Sim e muito preconceito, principalmente em propagandas de carro que só aparece homem comprando. Produto de limpeza que as mulheres sempre estão anunciando. Talvez antigamente isso aparecia mais, mas ainda existe.

MARIA: Hoje nas novelas, nos filmes em tudo a mulher aparece fazendo coisa de homem e homem fazendo coisa de mulher. Eu acho isso bom, porque a gente vê situações na televisão e quer fazer em casa. As novelas vão ensinando muita coisa para gente. Na novela Roque Santeiro a Viúva Porcina era uma personagem que eu gostava muito, porque ela era muito livre, dominadora, fazia o que queria sem medo de nada.

ROSÁRIO: Nas novelas, e na internet estão tratando a mulher como objeto sexual, sem nenhum respeito e agora com os homens é do mesmo jeito. Mas também têm coisa boa, esses programas modernos, tipo o de Fatima é muito bom para essas questões de gênero eu assisto e sempre vejo exemplo de inversões de papéis de homens e mulheres, passa muito exemplo para manter uma relação boa sem briga.

ANGELA: Muita coisa que aprendi na minha vida eu aprendi seguindo exemplos na televisão. A mídia tem muita influência sobre a gente. Tem grandes exemplos de novelas, romances que gosto principalmente para seguir nos meus relacionamentos, e se a gente for se apegar somente o lado negativo fica difícil a vida.

Ao refletir as questões postas pelos/a partícipes pensamos na mídia em sua propagação nas relações sociais. E como apresentam as falas acima, temos aspectos que remetem ao preconceito midiático exposto nas falas de Roque e Rosário ao enfatizar as propagandas de carro essencialmente masculinas e as propagandas de produto de limpeza essencialmente femininas, bem como as novelas, na exposição da mulher e a maneira como as mesmas estão sendo tratadas e apresentadas na ideia de objeto sexual, sem nenhum respeito.

Por outro lado, relataram aspectos das pedagogias da mídia altamente formativas em âmbito educacional representadas nos dizeres de Maria, Rosária e Angela, que condizem com as telenovelas onde ensinam e incitam seguirem exemplos de vivências em âmbito doméstico, em suas respectivas relações amorosas, bem como os programas de televisão que estimulam nas percepções de exemplos a serem seguidos nas relações familiares e domésticas.

Em face destes posicionamentos expressos, Louro (2000) argumenta as pedagogias midiáticas na atuação posta em diversos processos educativos e sociais, que passaram a ser denominadas de pedagogias culturais e, de forma mais específica, com relação às pedagogias de gênero e sexualidade humana, “[...] estas pedagogias passaram a ser problematizadas e

enfatuadas, pois conformam saberes, aprendizagens, um currículo, através, por exemplo, dos artefatos culturais (mídia, cinema, TV, revistas e jornais, música, escolas.) entre outras instituições e instâncias sociais”. (p.15).

Sendo assim, a autora ainda enfatiza essas pedagogias no engajamento do papel formativo que as constituem de maneira sutil, contínua e eficiente para constituir sujeitos e subjetividades. Tais pedagogias ensinam, informam, regulam e estabilizam práticas, normas e desejos de forma a constituir identidades de gênero e sexualidade que possam dar uma referência “segura” sobre os indivíduos (LOURO, 2000).

Logo, podemos compreender e partilhar que, de fato, a mídia televisiva se constitui como um artefato carregado de intensões culturais que nos ensinam formas, maneiras, modelos de ser homem e de ser mulher, o que por extensão vai constituindo nossas identidades sociais, definindo nossos posicionamentos de gênero e sexualidade, e que são constitutivas das subjetividades em um contexto educacional.

Como exposta pelos/as partícipes na subjetividade das relações amorosas, modelos a serem seguidos nas relações familiares-domésticas, profissionais, bem como aspectos que discriminam expõem e enquadram os sujeitos. Nesta ótica, Pinto (2010) esclarece que a educação é um fator existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem e a mulher se fazem ser homem e mulher.

Portanto, no sentido de uma educação do fazer-se apresentada pelo autor, acreditamos que a essência em problematizar essas relações na escola com os/as partícipes na EJA condiz com o ideal de construirmos espaços formativos da noção mais ampla de pedagogia em seus artefatos culturais e neste âmbito de estudos, podemos inferir que a ênfase está no caráter de construção social nas relações de gênero e sexualidade, deslocando os sentidos biológicos e naturalizantes que ainda amparam estas temáticas com suas normas e padronizações.

Problematizar as pedagogias da mídia em sala de EJA implicou em processo formativo de reflexões sobre as práticas e condutas dos/as partícipes. Validamos espaços de autonomia colaborativa para emergir seus dizeres, o que proporcionou compartilharmos aqui contextos diversos de saberes em elementos de avanços que a mídia propaga, bem como elementos de retrocesso que nada condizem com fatores formativos.

E nesta lógica de viabilizar espaços para emergir as falas e posicionamentos dos/as partícipes, Pinto (2010, p. 86) pontua que “o educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral”.

Em face dos elementos que contemplam um educando “pensante” apresentados pelo autor, os/as partícipes desse estudo ampararam o teor de posicionamentos em problematizações da mídia televisiva que não constituíram ideias contraditórios, mas sim informativas de pontos antagônicos que amparam essa pedagogia nas relações de gênero e sexualidade humana e que explicitamente é pertinente está na escola de EJA, por versarem elementos da formação humana e logicamente conectadas à construção do conhecimento na constituição dos sujeitos.

4.4 Ponderações colaborativas – registro das feitura em sentidos e percepções - como os/as partícipes avaliaram o trabalho

O momento que condiz com as percepções avaliativas da pesquisa foi essencial para compreendermos até que ponto as temáticas e as discussões realizadas foram pertinentes para o processo de formação dos/as partícipes do estudo, já que vai além de uma simples avaliação feita de forma unilateral pelas pesquisadoras, mas que se configurou em um conjunto de respostas, elementos das percepções dos/as próprios partícipes do enfoque colaborativo.

Acreditamos que este momento proporcionou espaços para revelar ponderações que podem ser úteis para o aprimoramento desse tipo de trabalho, com vistas à contribuição em possibilitar a adesão do PPP a essas temáticas na escola *locus* da pesquisa, e que por extensão venha a atender as necessidades de uma Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma consciência de gênero e sexualidade na essência formativa que constitui as referidas temáticas nas escolas de EJA.

1. Você considerou este trabalho importante?

Ponderações de todos e todas: Sim e muito!!

2. Acha que estas temáticas deveriam ser discutidas na escola em aulas de EJA? Por que?

Ponderações: Todos responderam que sim manifestando o desejo de que tais assuntos sejam abordados com maior frequência na sala de aula – sugerindo, inclusive, um pedido formal à secretaria da escola.

LURDES: Eu gostei de tudo, e se pudesse falava na secretaria para ter isso todo dia nas aulas, porque a gente nestes encontros aprende a coisas da nossa vida, do nosso cotidiano.

ALEX: Penso que deveria estar em todas as turmas de EJA, e em todos os níveis de ensino. Aqui na nossa turma a partir destes encontros, teremos uma nova forma de enxergar gênero e sexualidade. Pois vivenciamos essas questões todos os dias, mas por falta de informação nem sempre temos uma visão crítica acerca das situações sociais. Falar dessas temáticas é se voltar para nossas vidas, escolhas, vivências. Muitas vezes na sala a gente sempre discute gênero e sexualidade, mas agora com esses encontros faremos isso com mais propriedade. Não para dizer o que é certo ou

errado, nem qual caminho seguir mas apresentar possibilidades de vivenciar as temáticas.

JOSÉ: Deveriam falar sobre isso todos os dias. Em todas as salas.

3. Este trabalho foi pertinente para sua formação?

DAVI: Hoje eu considero que sou diferente, agora eu tenho mais informações principalmente das DST, pois tinha muita doença que não conhecia. E eu andava muito descuidada disso.

ELOISA: Foi muito significativo, principalmente para discutir as questões de gênero.

GLÓRIA: Na escola a gente sempre aprende alguma coisa, mas estes encontros me fizeram pensar na minha família, e me fizeram pensar em mim. No que quero ser, naquilo que sou como mulher principalmente.

CARLOS: Foi muito significativo até para a gente saber que tudo pode mudar e que a gente sempre pode fazer diferente. Eu aprendi muito vendo os meus colegas falarem sobre gênero e sexualidade, tem muita história de vida que me emocionou, que a gente nem se dava conta que existia. Nesta sala têm muita mulher guerreira, homens cuidadosos modernos.

ALEX: Muito significativo, vivenciamos aqui aprendizado de formação que vamos levar para nossas casas, família. E na condição de professor irei sempre reforçar nesta turma o que vivenciamos e ainda prosperar para a próxima. Pois tudo aqui foi discutido com muito respeito, os alunos fizeram exposição de suas vidas, alguns permaneceram com suas concepções de gênero e sexualidade, mas a maioria já sinalizou nas conversas mudanças de opinião. E acho que mexeu muito até com os que permaneceram com opiniões fechadas.

ANGELA: A gente vem para escola, aprender a ler e escrever, é muito difícil alguém vir para escutar nossas alegrias, amores, dores, angústias. E aqui deu espaço para eu viver vários momentos da minha vida. Eu não vou sair daqui a mesma, algumas coisas que não prestava atenção em casa e no trabalho agora já vou olhar pensando nas palavras de gênero e sexualidade.

MARIA: Muito significativa para minha formação, principalmente a maneira como vou enxergar a televisão. Aprendi muito a olhar as coisas de modo diferente, vendo que está por trás das propagandas, novelas.

ALINE: Foi muito significativo para mim, ouvir meus colegas contar histórias nas famílias, no trabalho. Agora eu já compreendo mais gênero como relação de homem e mulher, sexualidade como vários jeitos de nós sentir prazer. Antes eu ouvia mais não sabia direito o que era. Aprendi agora nessas conversas com os colegas.

GLÓRIA: Foi muito significativo, porque nessas aulas eu aprendi a olhar mais para mim, para meus desejos como mulher, saber dizer o que me faz sentir prazer, saber me posicionar melhor em casa, até no trabalho. Acho que vivi aqui um espaço para cuidar mais de mim e me valorizar como mulher, estudante, dona de casa e trabalhadora.

Em face das ponderações dos/as partícipes, verificamos o quanto foi importante problematizar estas temáticas na turma de EJA. Este momento coadunou sobretudo, com ciclos formativos, em um processo simultâneo do saber. Desgagné (2007, p.24) pondera que:

[...] um trabalho colaborativo coaduna com a atividade de exploração e se apresenta sob duas facetas: para pesquisador/a que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, e para os docentes, que a veem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

Neste sentido, nossa intencionalidade neste trabalho colaborativo, corroborou com o sentido de feitura formativa, uma partilha simultânea entre nós pesquisadoras e os/as partícipes da pesquisa, na ideia de eminente autoria colaborativa em um processo democrático o que justifica o instrumento pedagógico nas sessões coletivas de diálogo, bem como na composição desta análise com falas selecionadas na integridade de sua essência.

Dentre as vivências postas pelos/as partícipes na integridade de suas falas, neste estudo, nos chama atenção os sentidos formativos apresentados na fala de Angela “[...] eu não vou sair daqui a mesma, algumas coisas que não prestava atenção em casa e no trabalho agora já vou olhar pensando nas palavras de gênero e sexualidade. Freire (2005, p.259) salienta que “a colaboração, exige pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la.

Neste tocante, os sentidos formativos para os demais partícipes versaram por ângulos que condizem com: a) formação para a saúde, nas informações sobre as DST e os cuidados de Si, com o corpo, b) formação para compreender os sentidos em posicionamentos de gênero, em atitudes eminentes das suas vivências um olhar para Si, em percursos de autoconhecimento, c) uma auto reflexão sobre seus desejos, anseios, e, principalmente, nas perspectivas de mudanças na família, trabalho, nas relações afetivas em fazer-se mulher e fazer-se homem, na concepção de construção e desnaturalização hegemônica, d) um maior conhecimento da turma em meio aos relatos das suas histórias, e) uma formação para as relações de gênero e sexualidade nas várias instâncias da vida, em ciclos de mudanças e que, por extensão, estes conhecimentos abarquem os diversos âmbitos sociais nos quais estão envolvidos e f) espaço formativo de transgressão, sobretudo espaços para dialogarmos vivências nas dores, alegrias, superações, enfim, espaços para uma formação construtiva nas relações de gênero e sexualidade humana.

Nesta perspectiva, é pertinente ressaltamos que trabalhar com as relações de gênero e sexualidade humana, condiz com os sentidos de pluralidade na constituição dos sujeitos. Sendo assim, não tivemos pretensão de abarcar neste estudo ideias prontas, receitas e manuais educativos de como trabalhar essas temáticas na EJA. Nossa intensão foi de uma construção autônoma que contemplasse a diversidade de falas e percepções do/as partícipes. Aquino

(2007, p. 35) enfatiza que “[...] não podemos perder de vista que a questão central da Educação, a formação humana, se processa desenvolvendo habilidades com autonomia, considerando a realidade sempre em mudança”.

Neste contexto, já abordamos neste estudo que trabalhos direcionados a estas temáticas dificilmente adentram a modalidade EJA, portanto, a essência colaborativa desta pesquisa esteve atrelada em compartilharmos espaços formativos das temáticas com e para a turma de EJA, e como nossos partícipes são adultos que possuem características marcantes a maturidade, carregados de sabedoria em seus contextos socioculturais, não poderíamos fazer um trabalho padronizado que se distanciasse do diálogo, da democracia, autonomia na coletividade colaborativa.

Pinto (2010) salienta uma educação de adultos respaldada em elementos que constitui a sua realidade o seu contexto social. “[...] Deve-se partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria etc”. “[...] o método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador”. (p. 90)

Seguindo a lógica expressa pelo autor em privilegiarmos sentidos de trabalhos educativos que contemplem a realidade do sujeito, as falas que aqui apresentamos contemplaram por si mesmas um discurso completo a respeito das ideias e concepções das temáticas. Portanto, podemos relatar que efetivamente partilhamos espaços construtivos nos círculos de vivências em saberes.

Neste contexto, podemos inferir que nada é estático pronto e engessado, mas tudo pode ser modificado, segundo estratégia de poder em que podemos ser os/as personagens principais em meio à construção do conhecimento. No sentido foucaultiano: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1987, p.205).

Neste estudo, vivenciamos as temáticas de gênero e sexualidade na cultura, na história em diferentes âmbitos sociais, através dos discursos de suas famílias, igreja, mídia, relações afetivas, na diversidade que constitui os/as partícipes. Logo, podemos inferir que as muitas formas, jeitos de experimentar e/ou experienciar os prazeres e desejos, afetos, amores, dores, transgressões são ensinadas na cultura, nos diferentes espaços de formação nos quais estamos inseridos e que divergem de uma cultura para outra, de um tempo histórico para outro, em constante processo de formação.

E este percurso de diversidades socioculturais das temáticas estiveram literalmente conectado com o itinerário de feitura colaborativas em processo de dialogicidade, intervenção

e essencial colaboração, o que coadunaram efetivamente para compartilharmos uma pesquisa formação que esteja, acima de tudo, integrada na vida dos/as partícipes deste estudo.

Neste tocante, podemos partilhar que de fato vivenciamos propósitos postos em uma pesquisa de inspiração colaborativa, em partilhar práticas formativas educacionais das temáticas em sala de EJA, e nosso desejo é que essas vivências, em tocante colaborativo que a constituiu, estejam propagados na escola, espalhadas pelos corredores, na cantina, biblioteca, em reunião pedagógica, nas conversas paralelas informais ou formais em âmbito educacional. Respaladas em Pinto (2010, p.41), ao ressaltar que “a educação é apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o indivíduo não vive isolado, sua educação é contínua”.

Logo, a colaboração em um processo formativo conecta permanente contexto educacional, que se sobrepõe em ciclo sempre vivenciado pelos/as partícipes, pois as formas de constituição de gênero e sexualidade não estão prontas, dadas, postas, normatizadas em um sentido linear e unilateral a ser seguido, mas, ao contrário, são múltiplas formas, maneiras, na pluralidade de possibilidades em viver os gêneros e as sexualidades. Isso implica um constante processo de formação. Freire (1996, p. 25) salienta o sentido de permanente busca na construção do conhecimento, para a constituição dos sujeitos ao destacar que:

[...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares do domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

Sendo assim, na lógica formativa de constante busca para construção do conhecimento, em face de sermos inacabados, acreditamos que ter vivenciado possibilidades de problematizações dessas temáticas com e para os/as partícipes da EJA se constituiu na concretização do objetivo essencial dessa pesquisa, o que viabilizou partilharmos simultaneamente sentimentos e atitudes que condizem com alegrias e satisfação em termos partilhado momentos que elencam seus amores, dores e angústias, desejos e prazeres, transgressão, experiências formativas e, essencialmente, a sabedoria que prevaleceu em distintos momentos dos seus dizeres, e que estiveram efetivamente conectados a construção do conhecimento em ações práticas formativas que, de fato, emergiram frente a seus dizeres em seus respectivos contextos social, histórico e cultural.

CONSIDERAÇÕES

O que nos instigou a construção das considerações deste trabalho relaciona a rememorarmos ciclos de mudanças que se instalam nas várias facetas da vida, nos entrelaces de um estudo colaborativo no desejo de constituir possibilidades em relativamente vivenciar as relações de gênero e sexualidade humana na e para a Educação de Jovens e Adultos.

Questionamentos, inquietações mobilizaram o processo de construção dessa pesquisa, diversos contextos e entrelaces nos permitiram refletir sobre a pertinência em discutir, dialogar e problematizar gênero e sexualidade com os/as partícipes da EJA. As falas que partilhamos sintonizaram o cenário de novas descobertas, aprofundamentos teóricos e reflexões sobre caminhos possíveis para essa dissertação.

Neste tocante, a ideia de caminhos possíveis remete ao sentido da palavra possibilidade, que neste estudo compõe um conceito de adesão a um espaço historicamente negado a se dialogar problematizar as referidas temáticas no currículo de práticas interventivas na EJA, pois práticas dialógicas relacionadas a gênero e sexualidade ainda comunga com sérios impasses para efetiva aderência na escola. Contudo, o estudo nos trouxe o esclarecimento de um currículo que coaduna com possibilidades formativas para relativamente integrar temáticas que versem formação humana na eminente conexão da construção do conhecimento.

E nesta lógica de aderência formativa, trabalhamos com propostas de um currículo integrado na validação de saberes na diversidade que constituem os/as partícipes. Os espaços dialógicos que construímos em colaboração formativa, trouxeram, de maneira explícita, percursos que integram a pertinência em problematizar as temáticas na sala de EJA.

Em suma, associamos feitura colaborativas nas relações das temáticas relativamente integradas a um contexto de formação, que já estavam postas na escola, mas que, por meio do processo dialógica interventivo, foi possível desvelar nos dizeres dos/as partícipes novos saberes das temáticas em suas relações familiares, domésticas e profissionais. Logo, para além de problematizar as temáticas na turma de EJA, compartilhamos os sentidos formativos que amparam e integram gênero e sexualidade.

Na proporção em que nos envolvemos nas relações de gênero e sexualidade na EJA, fomos relativamente construindo espaços para aprofundarmos uma investigação pautada em sentidos interligados as questões sociais e culturais mais amplas, dando lugar à curiosidade, ao desejo de eminente investigação conectada a construção de conhecimento com e para os/as partícipes na EJA.

A constatação de eminente envolvimento está atrelada a compreendermos que, de fato, seria ingênuo de nossa parte supor que lidamos com informações neutras, quando correlatas a estas temáticas que versam as várias facetas da vida e estão explicitamente atreladas a constituição social, histórica e cultural dos sujeitos.

Quanto à escola que desenvolvemos, o estudo já vivencia em seu cotidiano de maneira ora expressiva ora implícita “lições” de sexualidade e relações de gênero. E, na modalidade EJA, essa relação se torna bastante veemente viva, e posta em distintos espaços da escola. Em seus respectivos dizeres, nos discursos de suas casas, relações afetivas, domésticas, religiosas, nas questões postas na mídia.

Tivemos o privilégio de dialogar, construir espaços formativos com sujeitos que efetivamente partilharam dizeres de muita maturidade, sabedoria, e que foram falas impressas nos sentidos pessoais e profissionais que contemplam suas experiências de vida e que estiveram estreitamente sintonizadas às temáticas trabalhadas.

Na construção da pesquisa, as ideias foram se fazendo, refazendo e constituindo as sessões dialógicas, na medida em que os anseios, dúvidas e os posicionamentos iriam emergindo frente as percepções dos/as partícipes. Logo, a efetivação das atividades práticas interventivas tornou possível a concretização de dizeres integrados às relações de gênero e sexualidade na EJA.

Em sintonia com nosso objetivo que condiz em possibilitar espaços formativos das temáticas na EJA, nossa intenção esteve respaldada na validação dos discursos dos sujeitos, e, para isso, a lógica esteve atrelada a privilegiar falas de suas percepções, experiências a valorização sociocultural na qual estão diretamente envolvidos/as e, para além disso, estes espaços que constituímos em meio às intervenções dialógicas é que, efetivamente, integraram o contexto em sentido formativo deste estudo.

Partilhamos, neste estudo, percepções de sexualidade nas relações afetivas no dispositivo do prazer que não se restringe à ideia do sexo biológico e anatômico, mas coaduna a este sentido um prazer também cotidiano, rotineiro nas várias instâncias e acontecimentos da vida. A eminente formação-informativa sobre as DST, métodos de prevenção que, atrelada a um aspecto de saúde, integra o sentido de cuidado com o corpo, cuidado de Si, um espaço dialógico para um autoconhecimento de seus desejos, anseios, prazeres e amores que efetivamente interagem com as relações de sexualidade humana.

Compartilhamos percepções de gênero que coadunam um sentido de fazer-se e refazer-se nas várias facetas da vida, em âmbito de construção que difere de uma cultura para outra e está interligado ao contexto pelo qual os/as partícipes foram formados, foram se constituindo,

em suas casas, em suas famílias, nas relações afetivas, em diferentes contextos sociais. Palavras como transgressão, permanência, mudanças, construção e formação ampararam a integração das nossas vivências de gênero e sexualidade com a EJA.

Logo, concluímos que a pesquisa formação teve sua essência em meio aos processos vivenciados de gênero e sexualidade que literalmente constituem os/as partícipes. E essa essência formativa comporta uma diversidade de saberes, neste estudo não adotamos a valorização de discursos que determinem pontos de divergência ou convergência das temáticas trabalhadas, muito menos conceitos fechados de sua definição. Contemplamos dizeres em saberes experiências que amparam e sintonizam as temáticas na diversidade que contempla os/as partícipes que integram a modalidade.

Neste tocante, as temáticas de gênero e sexualidade estão amparadas pelos PCN para devida adesão nas escolas em que estão postas para dialogar com a transversalidade em todas as disciplinas na escola de educação básica. Contudo, sabemos dos impasses para efetivação de um currículo prático interventivo para aderência dessas temáticas nas escolas de EJA. Mas o fato dessas temáticas não estarem postas em uma estrita sistematização do currículo da modalidade, não necessariamente significa que essas relações não estejam acopladas a escola, pois não deixamos estas temáticas em casa para irmos à escola, é impossível desprender a escola de tudo isso.

Neste sentido, mesmo que não falemos de forma explícita das relações de gênero e sexualidade, vivenciamos essas questões todos os dias nas diversas instâncias da vida. E essas questões ficaram postas neste estudo, pois embora a escola, *locus* da pesquisa não trabalhe com as temáticas de pronto justificou a aderência a pesquisa devido a necessidade de problematizar as temáticas na EJA. Para além disso os/as partícipes do estudo descreveram dizeres que condizem com percepções que literalmente se integram aos sentidos de gênero e sexualidade humana.

Sendo assim, o sentido de problematizar gênero e sexualidade na EJA foi possibilitar desvelar espaços de formação que já contemplam as escolas, mas ainda contida de maneira implícita sem espaços dialógicos constituídos para compartilhar as temáticas. A lógica interventiva veio efetivamente constituir um sentido pedagógico de trazer a discussão das temáticas para a escola de EJA.

Nesta lógica formativa, podemos argumentar que de fato ninguém é especialista na tarefa de problematizar essas temáticas na escola, mas, por outro lado, todos somos dela encarregados; por isso, parece impossível neutralizar ou não tratar da educação de gênero e sexualidade de nossos alunos e alunas, pois somos constantemente afetados neste processo.

Cabe aqui destacar que atuar em processos educativos das relações de gênero e sexualidade com os/as partícipes da EJA foi nos permitir confrontar/articular com a diferença, o multifacetado, a diversidade. Podemos inferir que as referidas temáticas foram aqui apresentadas com sentido de pluralidades atrelado ao contexto social que amparam sentidos de transgressão, autoconhecimento, desejos, prazeres, conquistas, permanências, em fazer-se e refazer-se constantemente, sentimentos e atitudes relacionados a espaços afetivos, profissionais, familiares, domésticos nas diversas instâncias da vida.

Nos entrelaces que imbricaram termos de fato vivenciado gênero e sexualidade na EJA, esperamos que as contribuições apontadas neste estudo tragam uma inquietação que leve a um desejo de construir espaços de formação que possibilitem aderência ao Projeto Político Pedagógico da escola, mas que, para além disso, esteja de fato atrelada à construção do conhecimento que privilegie o espaço da EJA, pensando nesta modalidade como campo das possibilidades que integre esta formação ao sentido da essência sociocultural na diversidade de saberes em que estão literalmente conectados em falas vivenciais dos sujeitos da EJA.

Consideramos complexo definir este momento como conclusivo, pois problematizamos relações que comungam ao sentido de formação humana em fazer-se e refazer-se nas várias instâncias da vida. A lógica da construção formativa predominou neste estudo em sentido de pluralidade, pois é fato que, sempre que formos falar de gênero e sexualidade, estaremos usando sentidos de pluralidade, multiplicidade que constituem os sujeitos.

Neste tocante, estaremos satisfeitas em termos provocado, estimulado sensações, questionamentos e inquietações que façam refletir sobre a pertinência e a essência formativa que contempla problematizar gênero e sexualidade na EJA. A sensação de inquietação condiz em fazer emergir novos saberes, no processo de (re) construção e/ou construção em relação às temáticas para e com os sujeitos afeitos a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C, L, F.; DA'LGNA, M, C. **Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?** In: Dagmar; Elisabeth Estermann Meyer ... [et al]. Saúde, Sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ALTMANN, HELENA. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Estudos Feministas**. v. 9, n. 2. Florianópolis, 2001.

AMORIM, Antonio. **Escola: uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Vieira, 2007.

_____. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli. Estudo de Caso: uma alternativa de pesquisa em educação. Circe Mary Silva da Silva et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória/ES: UFES, 2009.

AQUINO, Maria Sacramento. Memórias da aprendizagem: a investigação de conteúdos significativos na organização curricular. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org). **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal, RN: EDUFRRN, 2009.

_____. **A transversalidade no currículo do ensino fundamental: as questões ambientais em foco**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio J. G.; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pme.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**: Secretaria de Educação Fundamental, v.3, 2002.

BRASIL. **Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

CABONARI, Paulo César. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Política e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARRARA, Sergio (ET AL) (orgs). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010. (V. 01, 02, 03,05)

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. Haddad, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs). **A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. Global Editora, São Paulo 2014.

DESGAGNÉ, Serge. L'ê concept de recherchecollaborative: l'ideé d'umrapprochement entre chercheursuniversitaires et particiensenseignats. **Reveu des Sciences de L'Éducation**, v. 2, n.23, 1997.

_____. **Reflexionssurleconcept de recherchecollaborative**. Lês Journéesdu CIRADE. Centre Interdisciplinar de Recherchesur 1' Apprentissage et lê Développement em Éducation, Universitédu Québec à Montreal, Oct. 1998.

_____. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução de Adir Luiz Ferreira. Centro Interdisciplinar de Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento em Educação, Universitédu Québec à Montreal, Canadá, out. 2003, p. 31-46.

_____. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera, Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

_____ ; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Revista: Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015.

FARIA, Edite Maria da Silva de. Panorama das políticas e propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteiras entre o instituído e o instituinte. In: JEFREY, Débora Cristina. (Org). **A educação de jovens e adultos: questões atuais**. Ed. 1ª: Curitiba Paraná – PR – CRV, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos**. XVII ENDIPE. São Paulo: 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A paixão de trabalhar com Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. RJ: DP&A editora. 2002.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-86.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Sexo, poder e política de identidade**. entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; *The Advocate*, n. 400, 7 de agosto de 1984, pp. 26-30 e 58.

_____. **Microfísica do poder**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda. 2002.

_____, Michel. Aposição de Cuvier na história da biologia. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento — Michel Foucault**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FERREIRA, M. S. **Pesquisa e processos de formação**. Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez.2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1996. 35 edição.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **Currículo, cultura e gênero**: analisando os nexos. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araujo. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. BORGES, Heloisa da Silva. PAIVA, Marlucia Menezes. NOGUEIRA, Silvia Regina Conde. Anais do XX EPENN – GT Currículo. Manaus: Editora Valer, 2011.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista: Educação, sociedade & cultura**, n. 110, 111-112, 1998

_____. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GAMSON, Joshua. A sexualidade, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p. 345-362, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Organização: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, jul/ago., 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____; DI PIERRO, Maria C. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década de educação para todos. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 14, n. 41, p. 355-369, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília-DF: Líder, 2008.

_____. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, v. 1, p. 25-43, 2013.

_____. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IVANA, Maria Lopes de Melo Ibiapina; Bandeira, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado, organizadores. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 2016. Livro 378 p.

KEMMIS, Stephen. **Action research and social movement**: a challenge for policy research. EducationPolicyAnalysisArchives, n.1, V. 1, jan.1993, p. 1-8. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Acesso em: 29 de setembro 2016.

_____; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p.67-94, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, Género e Sexualidade**. Livro: Porto Editora, 2000.

_____. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 174p.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, autêntica. v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

_____. NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Sexualidade: lições da escola**. In: Dagmar; Elisabeth Estermann Meyer ... [et al]. Saúde, Sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MAGALHÃES, M.C.C. Método para Vygotsky: A zona de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativa. In: DAMIANOVIC, M.C. , HAWI, M.M., SCHETTINI, R. & SZUNDY, P. (orgs) Vygotsky: **Uma Revisita no início do século XXI**. São Paulo, Andross, 2009.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, p.13-40, 2011.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. SOARES, R, F, R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escola. In: MEYER, Dagmar E. E ...[et al]. **Saúde, Sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez, p. 519-538, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e identidade**: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Programa e resumos, 1998, p. 177.

_____. (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____. **Currículo e identidades**: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Disponível em: <www.cappf.org.br/tiki/index.php?page.> Acesso em: 27/10/2009.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 6. ed – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 117-188, 2011.

RODRIGUES, A, Z.; SANTOS, J, J, dos. Currículo(s) na EPJAI: considerações sobre o caráter múltiplice e diferenciado dessa modalidade educativa. In: SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA, S. M. C; WESCHENFELDER, L. M. (Orgs). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. 129p.

SACRISTÁN, Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo. Penso Ltda, 2010.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**, 2011. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul. /dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

_____. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, João Francisco de. Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História. **Revista Fênix**, n.1, p. 416, 2003.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações políticas-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. (Organizadores). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. 240P. (Docência. Doc; v.3).

VEIGA-NETO, ALFREDO. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidade**. Significados, mitos e sexualidades modernas. Madri: Talasa, 1993.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICE**APÊNDICE A - FICHA DOS COLABORADORES**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL
– MPEJA**



NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTADO CIVIL: _____

PROFISSÃO: _____

UMA PALAVRA QUE POSSA TE DEFINIR: _____

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL –
MPEJA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:		Sexo: F () M ()	
Data de Nascimento:	Documento de Identidade nº:		
Endereço:	Nº:	Complemento:	
Bairro:	Cidade:	CEP:	
E-mail:		Celular:	

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **“GÊNERO, E SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS”**, de responsabilidade da pesquisadora **NAIARA DE OLIVEIRA ROSA**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo articular as construções da relação de gênero e sexualidade humana na modalidade da EJA.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Proporcionar em coletividade com os sujeitos da EJA a compressão do conceito mais abrangente das relações de gênero e sexualidade humana, mostrando as contribuições da temática por meio da colaboração dialógica dos saberes e experiências históricas e culturais dos sujeitos da EJA.

Caso aceite, o(a) senhor(a) participará de sessão coletiva de diálogo em grupo que serão observadas e realizadas em colaboração com a discente Naiara de Oliveira Rosa do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido(a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a). Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis

brasileiras o(a) senhor(a) tem direito à indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof.º Dra. Maria Sacramento Aquino. **Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** (71) 31172226. **E-mail:** aquinomaria@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB. **Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** (71) 3117-2445. **E-mail:** cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. **Endereço:** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde - Brasília - DF. CEP: 70750-521.

IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**GÊNERO, E SEXUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: INTERVENÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(Orientanda)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EJA: IMPLICAÇÕES COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: NAIARA DE OLIVEIRA ROSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67572417.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.244.141

Apresentação do Projeto:

Este estudo têm o objetivo de articular as construções da relação de gênero e sexualidade humana na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A questão norteadora da pesquisa envolve problematizar quais as possibilidades de construção das temáticas de gênero e sexualidade na modalidade da EJA, mediante pesquisa colaborativa. O trabalho é de cunho qualitativo, com aplicação de metodologia colaborativa e adoção de oficinas pedagógicas compartilhadas pelo diretor da escola; o professor-regente; coordenação pedagógica e 16 (dezesseis) discentes da modalidade EJA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Articular as construções da relação de gênero e sexualidade humana na modalidade da EJA.

Objetivo Secundário:

I- Sistematizar pesquisa bibliográfico-exploratória de autores que tratam das questões pertinentes a gênero e sexualidade dentro da modalidade de ensino da EJA; II- Realizar as oficinas pedagógicas colaborativas com os partícipes do estudo; III- Coletar e sistematizar as vivências escolar/profissional e afetivo/sexual dos sujeitos objetos da pesquisa; IV- Apresentar a elaboração

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL
– MPEJA**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

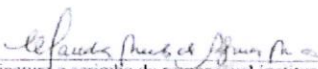
Escola Municipal São Gonçalo do Retiro

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, **Cláudia Mendes de Aguiar Maia**, vice-diretora da Escola Municipal São Gonçalo do Retiro, autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados registros em documentação escolar referentes ao Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação de Jovens e Adultos que serão utilizados na execução do projeto intitulado “Relações de gênero e sexualidade na EJA: implicações colaborativas na formação dos sujeitos jovens e adultos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Naiara de Oliveira Rosa, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos/das participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, 05 de 11 de 2014


 Assinatura e carimbo do responsável institucional

Cláudia Mendes de Aguiar Maia
 Vice Diretora
 Aut. 071104 - ref. 2014

ANEXO D – LETRA DAS MÚSICAS UTILIZADAS NAS SCD



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA



Metamorfose Ambulante

Raul Seixas

Prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Eu quero dizer
 Agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje eu sou estrela
 Amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio
 Amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor
 Lhe tenho horror

Lhe faço amor
 Eu sou um ator
 É chato chegar
 A um objetivo num instante
 Eu quero viver
 Nessa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje eu sou estrela
 Amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio
 Amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor
 Lhe tenho horror
 Lhe faço amor
 Eu sou um ator
 Eu vou desdizer
 Aquilo tudo que eu lhe disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião
 Formada sobre tudo

Ai, Que Saudades da Amélia

Mário Lago

Nunca vi fazer tanta exigência
 Nem fazer o que você me faz
 Você não sabe o que é consciência
 Nem vê que eu sou um pobre rapaz
 Você só pensa em luxo e riqueza
 Tudo o que você vê, você quer

Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
 Aquilo sim é que era mulher
 Às vezes passava fome ao meu lado
 E achava bonito não ter o que comer
 Quando me via contrariado
 Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"
 Amélia não tinha a menor vaidade
 Amélia é que era mulher de verdade

Amor e Sexo

Rita Lee

Amor é um livro
 Sexo é esporte

Sexo é escolha
 Amor é sorte
 Amor é pensamento
 Teorema

Amor é novela
 Sexo é cinema
 Sexo é imaginação
 Fantasia
 Amor é prosa
 Sexo é poesia
 O amor nos torna
 Patéticos
 Sexo é uma selva
 De epiléticos
 Amor é cristão
 Sexo é pagão
 Amor é latifúndio
 Sexo é invasão
 Amor é divino
 Sexo é animal
 Amor é bossa nova
 Sexo é carnaval
 Oh! Oh! Uh!
 Amor é para sempre
 Sexo também
 Sexo é do bom
 Amor é do bem
 Amor sem sexo
 É amizade

Como Uma Onda

Lulu Santos

Nada do que foi será
 De novo do jeito que já foi um dia
 Tudo passa
 Tudo sempre passará
 A vida vem em ondas
 Como um mar
 Num indo e vindo infinito
 Tudo que se vê não é
 Igual ao que a gente
 Viu há um segundo
 Tudo muda o tempo todo
 No mundo
 Não adianta fugir
 Nem mentir
 Pra si mesmo agora
 Há tanta vida lá fora
 Aqui dentro sempre
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar

Sexo sem amor
 É vontade
 Amor é um
 Sexo é dois
 Sexo antes
 Amor depois
 Sexo vem dos outros
 E vai embora
 Amor vem de nós
 E demora
 Amor é cristão
 Sexo é pagão
 Amor é latifúndio
 Sexo é invasão
 Amor é divino
 Sexo é animal
 Amor é bossa nova
 Sexo é carnaval
 Oh! Oh! Oh!
 Amor é isso
 Sexo é aquilo
 E coisa e tal
 E tal e coisa
 Uh! Uh! Uh!
 Ai o amor
 Hum! O sexo

Nada do que foi será
 De novo do jeito
 Que já foi um dia
 Tudo passa
 Tudo sempre passará
 A vida vem em ondas
 Como um mar
 Num indo e vindo infinito
 Tudo que se vê não é
 Igual ao que a gente
 Viu há um segundo
 Tudo muda o tempo todo
 No mundo
 Não adianta fugir
 Nem mentir pra si mesmo agora
 Há tanta vida lá fora
 Aqui dentro sempre
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar
 Como uma onda no mar