

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO

AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?

Confetes da EJATEC sobre sexualidade

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO

**AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?
Confetes da EJATEC sobre sexualidade**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Feitosa de Carvalho, Laura Cristina.
AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS? :
confetes da EJATEC sobre sexualidade / Laura Cristina
Feitosa de Carvalho. - 2025.
142 f.

Orientador(a): Iran de Maria Leitão Nunes.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Sexualidade. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Ejatec. 4. Sociopoética. I. Leitão Nunes, Iran de Maria.
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO

AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?
Confetes da EJATEC sobre sexualidade

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão
Doutora em Educação

Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz
Doutor em Filosofia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Edinólia Portela
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Há dias tento escrever meus agradecimentos, mas não consigo. Faltam-me palavras para expressar a gratidão que sinto por todas as pessoas que estiveram comigo nesse processo de estudo, pesquisa e concretização de um sonho. Lembro-me, porém, de que, em todos os momentos em que me faltava ânimo para continuar, encontrava nas palavras de alguém a fé de que eu conseguia, e sentia-me grata por ter pessoas tão especiais ao meu lado.

As palavras dos meus pais, da minha irmã, da minha avó, do meu esposo, minha família, das minhas amigas e amigos, das minhas professoras, dos/as copesquisadores/as e o balbucio da minha sobrinha me preenchiam de sentido. Quando me faltam palavras, eu apenas recordo das palavras de todos/as eles/as e sigo.

O aforismo *umuntu nguntu ngabantu* expressa que uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas. E às pessoas, que me tornam quem sou, agradeço com todo meu amor.

Agradeço aos meus pais, João e Eliana, por serem presentes e amorosos, esperançosos quanto ao meu futuro, por acreditarem em mim, por terem feito o melhor que podiam para que eu pudesse sonhar. Amo vocês!

Agradeço à minha irmã, Laissa, por todas as vezes em que se preocupou comigo, por todas as palavras de incentivo, por me presentear com o amor puro de uma irmã. Te amo!

Agradeço ao meu marido, Marcus, paciente, amoroso, incentivador dos meus sonhos, companheiro de aventuras. “A sós, somos nós, de corpo e alma, você e eu...” Eu te amo! Obrigada por me fazer sorrir.

Agradeço às minhas amigas Ianna, Layhanne, Geyce, Lorena, Hiago, Ingrid, Kalynne, Mirela e ao meu amigo Tiago por todas as palavras de incentivo, por dividirem a vida comigo, por me presentearem com a benção da amizade despretensiosa, por terem escolhido partilhar o amor da amizade comigo. Amo vocês!

Agradeço à minha avó Isabel, ao meu avô Francisco, à minha avó Cícera e ao meu avô Ziferino, ao meu primo Adrian, à minha tia Graça, à minha tia Silvana, à minha sogra Das Neves e aos meus familiares por todo o afeto dedicado aos meus sonhos. Amo vocês!

Agradeço aos amigos/as do meu bairro, Fabiano, Keylla, Kerly, Rafaële, Érika, Mayara, Jackeline, Adriele, Jamily, Gabriel, pelas risadas e por estarem presentes em todas as fases da minha vida.

Agradeço também às pessoas do meu bairro que, desde a infância, me ensinaram sobre a vida e sobre lutar por condições melhores de existência. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos/as Tiago, Ray, Téo, Lielson, Júlio, Jéssica e Carol por todos os momentos de leveza, por todas as histórias que partilhamos. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos/as Geilson, Kayla, Igor, Felipe, Carlos por tornarem a vida acadêmica prazerosa e pela generosidade em me ensinar o que eu não sabia. Amo vocês!

Agradeço às minhas amigas Marcilia e Solange pelo acolhimento e sensibilidade quanto ao meu processo de escrita, sempre solícitas em me ajudar no que fosse necessário durante minha rotina profissional. Amo vocês!

Agradeço às minhas professoras do Mestrado em Educação. Agradeço à Profa. Dra. Sirlene Mota, a Profa. Dra. Ednólia Portela, ao Prof. Dr. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz pelas significativas contribuições à pesquisa.

Agradeço especialmente à minha orientadora Iran de Maria Leitão Nunes, por acreditar na nossa pesquisa e me guiar durante todo esse processo de estudo.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) pelas discussões teóricas enriquecedoras e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela oportunidade de acesso à bolsa de mestrado, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente aos/as copesquisadores/as, que construíram esta pesquisa comigo, que dividiram suas histórias. Serei eternamente grata. Agradeço ao Liceu Maranhense por acolher meu projeto e possibilitar que ele se tornasse uma dissertação.

Agradeço à minha sobrinha, Liz, luz dos meus dias, minha estrela guia, a razão de tudo. A ela desejo que o mundo lhe seja gentil e que seja feliz sendo quem desejar ser. “As coisas lindas são mais lindas porque você está!” Te amo!

RESUMO

A sexualidade está em tudo e em todos/as. Essa manifestação biopsicossociocultural, permeada por mistérios e significados, desperta o interesse de muitas pessoas, seja para compreendê-la, seja para silenciá-la. Refletir sobre a sexualidade implica reconhecer que ela é construída nas relações humanas, nas linguagens, nos afetos e nas práticas cotidianas. Com base nessa compreensão, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções de sexualidade dos/as estudantes da EJATEC Liceísta a partir da perspectiva da Sociopoética. Especificamente, busca-se apresentar a Sociopoética como possibilidade metodológica e epistemológica para pesquisas sobre sexualidade, evidenciar como os/as estudantes da EJATEC expressam suas concepções de sexualidade por meio dos dispositivos criativos da Sociopoética e compreender os sentidos atribuídos à sexualidade pelos/as estudantes no contexto de suas vivências pessoais e coletivas. O estudo ancora-se nos pressupostos teóricos da Pesquisa Sociopoética de Jacques Gauthier (2020), nos conceitos de sexualidade de Michel Foucault (1988) e na pedagogia libertadora de Paulo Freire (2019), além de dialogar com outros/as autores/as que contribuem para uma educação crítica e emancipatória. Metodologicamente, a pesquisa foi construída coletivamente por meio de oficinas de inspiração artístico-pedagógica sobre sexualidade, desenvolvidas junto ao grupo-pesquisador composto por oito estudantes da EJATEC. A Sociopoética, enquanto abordagem participativa e sensível, reconhece o grupo-pesquisador como sujeito produtor de saberes e afetos, legitimando a experiência, o corpo e a coletividade como fontes de conhecimento. A partir dos dispositivos criativos e expressivos utilizados nas oficinas, foram construídos confetos, isto é, conceitos tecidos a partir das vivências, emoções e criações coletivas, que revelam aspectos significativos sobre a sexualidade dos/as estudantes, como o silenciamento familiar em torno da temática, os conflitos intergeracionais sobre valores e comportamentos sexuais e as possibilidades de diálogo e ressignificação no espaço educativo e familiar. As produções dos/as copesquisadores/as apontam que a Sociopoética possibilita não apenas a produção de novos confetos sobre sexualidade, mas também a criação de um espaço de escuta, expressão e reconhecimento dos saberes dos sujeitos. Assim, o estudo contribui para ampliar as discussões sobre a educação sexual no Brasil, reafirmando a importância de abordagens metodológicas que unam arte, ciência, sensibilidade e coletividade na produção de conhecimento.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação de Jovens e Adultos. EJATEC. Sociopoética.

ABSTRACT

Sexuality is present in everything and everyone. This biopsychosocial and cultural manifestation, permeated by mysteries and meanings, arouses the interest of many people, whether to understand it or to silence it. Reflecting on sexuality implies recognizing that it is constructed within human relationships, in language, affections, and everyday practices. Based on this understanding, this research aims to comprehend the conceptions of sexuality held by students at EJATEC Liceísta from the perspective of Sociopoetics. Specifically, it seeks to present Sociopoetics as a methodological and epistemological possibility for research on sexuality, to show how EJATEC students express their conceptions of sexuality through the creative devices of Sociopoetics, and to understand the meanings attributed to sexuality by these students within the context of their personal and collective experiences. The study is grounded in the theoretical assumptions of Jacques Gauthier's Sociopoetic Research (2020), in Michel Foucault's (1988) concepts of sexuality, and in Paulo Freire's (2019) liberating pedagogy, while also engaging in dialogue with other authors who contribute to a critical and emancipatory education. Methodologically, the research was collectively constructed through artistically and pedagogically inspired workshops on sexuality, developed with a research group composed of eight EJATEC students. Sociopoetics, as a participatory and sensitive approach, recognizes the research group as a subject that produces knowledge and affections, legitimizing experience, the body, and collectivity as sources of understanding. From the creative and expressive devices used in the workshops, "confetos" were constructed, that is, concepts woven from lived experiences, emotions, and collective creations, which reveal significant aspects of the students' sexuality, such as family silencing around the topic, intergenerational conflicts regarding values and sexual behaviors, and possibilities for dialogue and re-signification within educational and family spaces. The co-researchers' productions indicate that Sociopoetics enables not only the creation of new confetos about sexuality but also the establishment of a space for listening, expression, and recognition of the participants' knowledge. Thus, the study contributes to broadening discussions on sexual education in Brazil, reaffirming the importance of methodological approaches that unite art, science, sensitivity, and collectivity in the production of knowledge.

Keywords: Sexuality. Youth and Adult Education. EJATEC. Sociopoetics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma das buscas por descritores no Catálogo CAPES.....	49
Tabela 1 – Cursos distribuídos por etapa, turma e gênero.....	76-77
Quadro 1 – Sociopoética e sexualidade entrelaçadas em pesquisas.....	53
Quadro 2 – Pesquisas sociopoéticas e sexualidade.....	53-54
Quadro 3 – Cursos Oferecidos na EJATEC no Liceu Maranhense (2024)	75
Fotografia 1 – Diário de Itinerância.....	79
Fotografia 2 – Sala de arte.....	81
Fotografia 3 – Copesquisadora Luz.....	83
Fotografia 4 – Copesquisadora Fabíola.....	84
Fotografia 5 – Copesquisador Washington.....	84
Fotografia 6 – Copesquisador O Pensador.....	85
Fotografia 7 – Copesquisadora Sabrina.....	85
Fotografia 8 – Copesquisadora Solitude.....	86
Fotografia 9 – Copesquisadora Amor.....	86
Fotografia 10 – Copesquisador Rock.....	87
Fotografia 11 – Primeiros traços do grupo-pesquisador.....	88
Fotografia 12 – “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?”	95
Fotografia 13 – Tela: 1% (Copesquisador Washington)	99
Fotografia 14 – Tela: Reprodução (Copesquisadora Fabíola)	100
Fotografia 15 – Tela: Vergonha (Copesquisador O pensador)	101
Fotografia 16 – Tela: Curiosidade (Copesquisadora Sabrina)	101
Fotografia 17 – Tela: Coisa boa (Copesquisadora Amor)	102
Fotografia 18 – Tela: Cuidado (Copesquisador Rock)	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Acquired Immunodeficiency Syndrome)
BSH	Brasil Sem Homofobia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão
CPC	Centros Populares de Cultura
EaD	Educação a Distância
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos com Formação Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEJA	Exames de Educação de Jovens e Adultos
GEMGe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana (Human Immunodeficiency Virus)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
IPLAC	Instituto Pedagógico Latino-Americanano e Caribenho de Cuba
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo e outros
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não bináries e outros
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
NEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SUPEJA	Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGS	Técnico em Gerência em Saúde
TG	Técnico em Gastronomia
TL	Técnico em Logística
T.I.	Tecnologia da Informação
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 A ORDEM NATURAL DAS COISAS	13
1.1 O que não tem censura nem nunca terá	16
2 TODO CORPO EM MOVIMENTO ESTÁ CHEIO DE INFERNO E CÉU: A SOCIOPOÉTICA	20
2.1 Marcas no caminho: a Sociopoética.....	20
2.2 Marcas do caminho: o campo da pesquisa.....	30
3 EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES: REFLEXÕES SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	35
3.1 Do direito à educação para a sexualidade	36
3.2 Sexualidade em pesquisas Sociopoéticas	48
4 HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER: ESPECIFICIDADES DA EJATEC ARTICULADAS À SEXUALIDADE	56
4.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sexualidade.....	56
4.2 Surgia do direito a luz dourada: EJA no Maranhão.....	67
4.3 EJATEC no Liceu Maranhense	74
5 “EU DESÇO DESSA SOLIDÃO, ESPALHO COISAS SOBRE UM CHÃO DE GIZ”: encontros, negociações e memórias	79
5.1 Construindo juntos: O grupo-pesquisador	81
5.2 Memórias da sexualidade: primeiros confetos.....	89
6 “QUALQUER CANTO É MENOR DO QUE A VIDA DE QUALQUER PESSOA”: Análise Classificatória e Situacional, Estudos Transversais e Contra-Análise	95
6.1 Análise por categorização e análise situacional	98
6.2 “E pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”: estudos transversais e oficina de contra-análise	114
7 AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?	120
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Convite

APÊNDICE C – Caminho Sociopoético

ANEXO D – Comprovante submissão Plataforma Brasil

1 A ORDEM NATURAL DAS COISAS

*Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo
rei
Transformai as velhas formas do
viver
Ensinaí-me, ó, pai, o que eu
ainda não sei
(Tempo Rei – Gilberto Gil, 1984)*

Tudo tem uma ordem? Refletindo sobre minha vida, me pergunto: qual ordem eu deveria ter seguido? Nasci na Vila Isabel Cafeteira, periferia da cidade de São Luís, filha de pais amorosos, fui criada para ser *alguém na vida*, fala popular no senso comum que envolve expectativas de familiares e da sociedade, e que se materializa através dos estudos, de um bom emprego e de uma estrutura familiar socialmente validada (Luciana Albanese Valore e Marlene Guirado, p. 91, 2011). Plano arriscado, audacioso, quase inocente para quem cria filhos/as na periferia¹, lugar visto como perigoso e escasso de sonhos, onde a ordem natural das coisas é que meninos sejam cooptados pela marginalidade e meninas pela gravidez na adolescência. Mas meus pais teimaram em proporcionar, com muito esforço, que eu seguisse uma outra ordem, a da educação. Para que você entenda como cheguei à esta pesquisa, cujo objetivo geral é compreender as concepções de sexualidade dos/as estudantes do EJATEC liceísta a partir da Sociopoética, precisamos voltar no tempo.

Durante a Educação Infantil estudei na escola Chapeuzinho Vermelho, localizada no Cruzeiro do Anil, próximo à minha casa, das poucas coisas que me recordo dessa vivência, lembro da professora Lenir, profissional amorosa, temos uma foto juntas, eu vestida com roupas de festa junina e ela me abraçando, uma das incontáveis atividades escolares que meus pais faziam questão que eu participasse mesmo que estivéssemos em condições financeiras desfavoráveis. No Ensino Fundamental estudei na escola Maria do Carmo Abreu da Silveira, também no mesmo bairro, quando penso na minha infância nessa escola, lembro da professora Naná, muito disciplinadora, não podíamos andar fora da sua ordem, eu a adorava. Anos depois voltei a essa escola para realizar minha monografia.

¹ Periferia não se limita apenas a questão de localização geográfica, mas uma condição que envolve aspectos de opressão territorial, desigualdade socioeconômica, percepção de desigualdade, identidades culturais e uma consciência periférica emergente, que reivindica um reconhecimento político, social e subjetivo do lugar e das pessoas que nele vivem (Tiaraju D'Andrea, 2020).

Estive durante minha infância escolar sempre perto do meu bairro, a logística era melhor, meus pais, que trabalhavam muito, conseguiam me levar e me buscar ou pediam para que algum familiar ou vizinho/a fossem caso não estivessem presentes. O bairro em que morava/moro sempre foi uma comunidade, que vai além do mero estar junto em um território, mas vínculo formado através das dores e belezas de vivenciar coletivamente uma realidade, onde todos/as compartilham humanidades.

A adolescência chegou e consegui, através de seletivo, ingressar no Liceu Maranhense, situado do Centro de São Luís - MA. Assim, eu saíra da periferia para o centro da cidade. O significado disso não é apenas espacial, eu não só passei a pegar ônibus sozinha para ir estudar, eu também conheci um outro mundo, outras pessoas. Dentre estas, conheci um professor que, no meio da aula, foi capaz de derramar em si mesmo uma garrafa com água para nos explicar um conceito literário. Eu conheci outras possibilidades de *vencer na vida*, como diziam meus pais, através dos estudos. A ordem agora se expandia, eu poderia entrar na Universidade, e foi o que aconteceu.

Como podemos perceber, minha vida foi marcada pelos/as professores/as que tive, eles/as e os meus pais, João e Eliana, foram a inspiração para que eu me tornasse Pedagoga, com os/as professores/as aprendi que era possível encantar crianças e adolescentes com as palavras, com meus pais aprendi que enquanto houver amor, é possível mudar o curso da vida.

Eu sempre quis ser professora, adoro o ambiente da escola, tudo acontecendo ao mesmo tempo, tantas pessoas juntas, é desafiador! Mas, apesar do desejo de viver a escola diariamente, eu não tinha clareza de qual caminho seguir. A Universidade Federal do Maranhão, em seu curso de Pedagogia, me mostrou um outro lado do mundo, me fez ler mais sobre questões sociais e políticas, impulsionou que eu me reconhecesse enquanto mulher negra e professora, me motivou a realizar meus sonhos profissionais, me fez vislumbrar um mundo melhor.

Comecei a estagiar na escola básica bem cedo, logo no começo da graduação, início de uma trajetória muito comum entre as/os estudantes de Pedagogia que precisam se manter na Universidade e veem na escola privada uma oportunidade para isso. Apesar das problemáticas do sistema privado de ensino, nele aprendi muito, aprendi como ser e como não ser professora. Planejava aulas, realizava atividades, reuniões com responsáveis de estudantes, participava de formações pedagógicas, me divertia muito com as crianças pequenas, pois na educação infantil as/os professores/as têm chance de serem crianças novamente. É uma pena que muitos/as desperdigem esse privilégio ao olharem fixamente para a ordem que uma aula precisa seguir.

Foram seis anos no sistema privado de ensino até que ingressei no sistema público

educacional, sempre quis estar na escola pública, sentia que aquele era o meu lugar, o lugar que me educou, me sentia em dúvida com ele, precisava estar lá pelos/as estudantes que um dia eu fora. Nesse período eu não estava na função de professora, meu trabalho era auxiliar estudantes com deficiência ou transtornos comportamentais e tudo isso deu-se durante a pandemia da Covid-19², desafio em dobro.

Eu auxiliava os/as estudantes e os/as seus/as responsáveis a lidar com as atividades remotas³ e a nova situação que havia se instaurado. Foi uma experiência muito significativa: finalmente eu estava na escola pública, aprendendo com outros/as professores/as. Passei um tempo, durante esse período, trabalhando na secretaria da escola, então pude aprender também sobre questões da administração pública.

Apesar das inúmeras diferenças entre a escola privada e a escola pública que pude perceber enquanto vivia cada uma delas, uma coisa era comum: a ordem da sexualidade. Desde os murais dividindo as produções artísticas por rosa para meninas e azul para os meninos, às falas de professores/as direcionadas às crianças, tudo passava pela sexualidade, mais especificamente, pelo sexismo, termo que define o preconceito em relação ao sexo, utilizado para justificar a dominação masculina sobre as mulheres. E foi no cenário de questionamentos dessa ordem da sexualidade que nasceu meu desejo de compreender como essa categoria perpassa a educação.

Esse desejo vem da junção de dois momentos da minha vida, o primeiro refere-se ao momento em que fui reler minha monografia para finalização do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, intitulada “Relações de gênero na escola: o tratamento diferenciado entre meninos e meninas”, escrita em 2018, sob a orientação da professora Sirlene Mota Pinheiro da Silva, quando deparei-me com um trecho, que despertou minha atenção. Havia escrito:

“Em outro momento, quando estávamos observando o cotidiano da sala conduzida pela professora P1, onde duas crianças estavam conversando, uma menina e um menino, a Carol tentou cumprimentar o Pedro batendo na mão da criança, mas o mesmo não deixou. A menina ficou chateada e disse ‘Ah, agora tu é macho?!’. Após esse momento, virou para mim e disse ‘Quando a senhora não tá aqui ele fica igual uma mulher, gritando’” (Laura Feitosa, 2018, p.65).

Essa passagem, que destaquei naquela época em minha escrita monográfica, permaneceu em meus pensamentos por vários dias após lê-la novamente, até concluir que as vivências dos/as estudantes estão permeadas de significados e que é essencial voltarmos nosso

² A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

³ Atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia da Covid-19.

olhar e escuta afetiva para elas.

O segundo momento deu-se ao ouvir, diariamente, comentários sexistas vindos de professores/as e da equipe pedagógica sobre as crianças. Uma sandália de cor bege com dinossauros foi o motivo de frases extremamente sexistas, porque a mesma foi enviada pela mãe de um menino para que ele usasse na escola. Isso me entristecia e me motivava a estudar essas questões. Mas como ir contra a ordem? Eu não conseguia me posicionar; estava amarrada ao que devia ser reproduzido. Falar sobre sexualidade na escola é tensionar relações, precisa-se de muita coragem para isso. A forma que encontrei para me posicionar foi ingressando no mestrado em Educação desta Universidade. Escrever esta dissertação é minha forma de contribuir para a desordem do que foi estabelecido como ordenado, certo, imaculado.

O título desta pesquisa, “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais? Confetes da EJATEC sobre sexualidade”, tem sua primeira frase retirada da música *Como Nossos Pais*, escrita em 1976 por Antônio Carlos Belchior (1946–2017). Fragmentos da letra revelam aspectos dessa pesquisa e dos sentimentos da pesquisadora, como: “Minha dor é perceber que, apesar de termos feito tudo, tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”. Em uma interpretação pessoal, o trecho expressa a frustração com a forma como as questões sobre sexualidade estão sendo tratadas no país. Ou “Vejo vir vindo no vento um cheiro da nova estação”, outra passagem da música que demonstra esperanças de novas formas de viver as sexualidades. A música e esta pesquisa têm muito em comum: as duas buscam delinear um viés histórico, político, social e afetivo.

O termo *confetes*, que aparece no título do trabalho, nomeia as misturas de conceitos e afetos, razão e emoção, que são criados pelo grupo-pesquisador e estudados pela facilitadora durante as análises, com o objetivo de torná-los um pensamento único, como se estivessem sido elaborados por um só cérebro. Os/as pesquisadores/as expressam os seus conceitos referentes ao tema gerador “sexualidade” por meio de técnicas sociopoéticas.

Na subseção seguinte, apresentaremos os fundamentos teóricos, o contexto sociopolítico e educacional, bem como os objetivos que orientam esta investigação, estabelecendo as bases para a escuta sensível e crítica das expressões construídas junto ao grupo-pesquisador.

1.1 O que não tem censura nem nunca terá

Desde o ano de 1976 Chico Buarque, cantor e compositor brasileiro instiga: “O que será que será que dá dentro da gente e que não devia? Que desacata a gente, que é revelia?” e

desde que o mundo é mundo nos perguntamos o que é a ‘coisa’ da sexualidade. Embora escutemos cotidianamente questões relativas ao corpo e ao comportamento sexual só passaram a ser discutidas atualmente, sabe-se que essas sempre foram preocupações da religião e da filosofia moral (Jeffrey Weeks, 2003), e acrescento, sempre foram questões nos pensamentos individuais, íntimos. Continuando com o pensamento de Jeffrey Weeks (2003), além de uma preocupação individual, a sexualidade é claramente uma questão crítica e política, portanto sua investigação e análise histórica e sociológica devem ser cuidadosas.

A sexualidade é o nome que se dá a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Michel Foucault, 2021, p.114).

Em nosso país, mais especificamente, o discurso sobre sexualidade está em disputa, pois “somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito de saber a quantas andamos nós” (Michel Foucault, 1988, p.75). Com o avanço da extrema direita e seu conservadorismo religioso, as discussões em torno dessa categoria tomam aspectos agressivos tanto nas falas justificadas pela fé religiosa quanto pelos atos violentos que atingem corpos que não se sujeitam à norma branco-hetero-cis-cristã, isso se revela na violência que vitimou cerca de 230 pessoas LGBTQIAPN⁴+ somente em 2023, desse número 184 foram assassinatos, 18 suicídios e 28 outras causas. Quanto as vítimas, 142 travestis e mulheres transexuais, 59 gays, 13 homens trans e pessoas transmasculinas, 7 lésbicas, 1 não binarie, 8 pessoas não LGBTI+ que foram mortas em decorrência de circunstâncias LGBTIfóbicas, segundo dossiê do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ (Acontece Arte e Política LGBTI+ e colaboradores, 2024, p. 28-29).

O discurso e ações sobre a sexualidade tem se multiplicado e este se constitui como uma forma de agir sobre o outro ou os outros. Contudo, eles não trazem consigo apenas proibições. A sexualidade não é refém do poder⁵, no sentido de que no jogo de relações entre os indivíduos, o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, aqueles que vislumbram possibilidades e comportamentos que podem existir. A liberdade é um elemento importante para a existência do poder e de como ele será exercido.

⁴ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais.

⁵ Designa relações entre “parceiros” (...) um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras (Michel Foucault, 2014).

Não se deve pensar a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e que muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder...Utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (Michel Foucault, 2021, p. 112).

Através do biopoder⁶ enquanto força que propõe alternativas do que fazer e não fazer, as possibilidades para o corpo são oferecidas. Sirlene Silva (2011), aponta que as permissões e proibições passam a ser interiorizadas por nós através de inúmeros dispositivos de verdade e mecanismos de controle, essas alternativas podem ser imposições disfarçadas, que nos apropriamos sem nem nos darmos conta.

“Homens e mulheres são seres de raízes espaçotemporais, nossa vocação ontológica é de sermos sujeitos/as, não objetos” (Paulo Freire, 2021, p. 82), e é nisto que essa pesquisa se sustenta. Buscamos o/a sujeito/a, aquele/a que tem respostas, nem certas, nem erradas (do ponto de vista academicista), mas acreditamos que todos/as sabem sobre o mundo.

Nesse sentido, o conhecimento não é intrínseco ao homem, e sim construído, cuja verdade não existe fora ou sem o poder, ela é produzida por ele. Sendo assim, a verdade é produto de um contexto, é histórica e sofre conflitos contínuos. Por isso, cada sociedade produz as suas verdades, diante de seus próprios discursos, sendo estes um conjunto de pensamentos provenientes de relações de poder entre os sujeitos, preservando e legitimando as ideologias (José Braz *et al.* 2021, p. 247).

Nos formamos enquanto indivíduos a partir das relações que construímos com as/os outras/os. Segundo Maria Goés (2000, p.188), ao citar Pierre Janet (1929, p. 266), nossa constituição enquanto indivíduos é uma criação social: nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer. Somos constituídos humanamente a partir das instituições que nos formam e dos discursos. Michel Foucault (1970), aponta que o sistema de ensino é um espaço de ritualização da palavra, de qualificação e de fixação dos papéis para os sujeitos que falam, por isso a importância de voltarmos nossa escuta para os/as estudantes. Aqui farei um recorte do sistema de ensino brasileiro a partir do Centro de Ensino Liceu Maranhense, mais especificamente do seu grupo da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJATEC).

Sobre a EJATEC, este é um é um programa do Governo do Estado do Maranhão que oferta o Novo Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulado à Educação Profissional, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Unidades Vocacionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEEMA), tendo

⁶ Forma de governar a vida (Jeferson Bertolini, 2018, p. 88).

parceria com a iniciativa privada para a articulação de algumas ações (Ramos et al. 2022). O Maranhão foi o terceiro estado do Brasil a instituir a EJATEC no seu sistema de ensino.

Nossa escolha pelos/as estudantes da EJATEC deu-se devido a diversidade de faixa etária que encontramos nas turmas, o que pode nos levar a diferentes confetos⁷ sobre sexualidade. Os confetos produzidos pelo grupo-pesquisador propõem uma abordagem que mistura o racional e o selvagem, enfatizando que os dois aspectos são importantes na construção do conhecimento sobre sexualidades. Sandra Petit e Shara Adad (2009) compreendem essas produções como expressões de experiências coletivas que envolvem o corpo sensível, configurando uma forma de pensamento potente que ultrapassa os limites da razão.

Assim, por meio do método Sociopoético de Jacques Gauthier, pretendemos responder ao seguinte questionamento: “Quais as concepções sobre sexualidade dos/as estudantes da EJATEC liceístas a partir da Sociopoética?”. Tendo como objetivo geral: Compreender as concepções de sexualidade dos/as estudantes do EJATEC liceísta a partir da Sociopoética. E os objetivos específicos:

1. Apresentar a Sociopoética como possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade;
2. Evidenciar como os estudantes da EJATEC liceísta expressam suas concepções de sexualidade por meio dos dispositivos criativos da Sociopoética;
3. Compreender os sentidos atribuídos à sexualidade pelos/as estudantes da EJATEC no contexto de suas vivências pessoais e coletivas.

Dividimos esta pesquisa em sete seções, nas quais abordamos conceitos sobre sexualidade e a historicizamos, entrelaçando-a à educação sexual e à Educação de Jovens e Adultos. Para contextualizar a modalidade de ensino contemplada neste estudo, realizamos uma análise histórica dessa modalidade no Brasil e no Maranhão. Discorremos sobre os aspectos teóricos e metodológicos da Sociopoética, apresentando-a como uma possibilidade para pesquisas sobre sexualidade. Além disso, buscamos construir um Estado do Conhecimento sobre o tema e apresentamos nosso local de pesquisa, seus personagens (copesquisadores/as) e suas produções.

⁷ Misturas intimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando.

2 TODO CORPO EM MOVIMENTO ESTÁ CHEIO DE INFERNO E CÉU: A SOCIOPOÉTICA

*Todo canto, todo santo,
todo pranto, todo manto
está cheio de inferno e céu
(Pecado Original – Caetano
Veloso, 1996)*

O título desta seção é um trecho da música “Pecado Original” (1996) de Caetano Veloso:

Todo dia, toda noite, toda hora, toda madrugada, momento e manhã. Todo mundo, todos os segundos do minuto vive a eternidade da maçã. Tempo da serpente, nossa irmã. Sonho de ter uma vida sã... Quando a gente volta o rosto para o céu e diz olhos nos olhos da imensidão: “Eu não sou cachorro não!”. A gente não sabe o lugar certo de colocar o desejo... Todo beijo, todo medo, todo corpo em movimento está cheio de inferno e céu. Todo canto, todo santo, todo pranto, todo manto está cheio de inferno e céu. O que fazer com o que deus nos deu? O que foi que aconteceu?

A música escrita em 1996, fala sobre a dualidade humana, os mistérios de quem somos, os mistérios do corpo, do desejo, o impedimento pelo medo, pelo deus, pelas dúvidas íntimas e coletivas sobre acessar o inferno ou o céu a partir de quem somos. Todo dia, toda noite, milhões de pessoas podem (ou não) se questionar: qual o lugar certo da sexualidade? Existe lugar certo? Como expressar tudo que somos e podemos ser?

Para alcançarmos nosso objetivo de compreender as concepções de sexualidade dos/as estudantes do EJATEC liceísta a partir da Sociopoética, bem como os objetivos específicos de apresentar a Sociopoética como possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade, evidenciar como os estudantes da EJATEC liceísta expressam suas concepções de sexualidade por meio dos dispositivos criativos dessa abordagem e compreender os sentidos atribuídos à sexualidade no contexto de suas vivências pessoais e coletivas, utilizaremos o corpo todo como sujeito de expressão e conhecimento a partir da Sociopoética. Mas, por que escolhemos a Sociopoética?

2.1 Marcas no caminho: a Sociopoética

A escolha pela Sociopoética dá-se por seu diferencial. O principal diferencial dessa metodologia é que os/as sujeitos/as da pesquisa se tornam copesquisadores/as, “são pesquisadores de si, através da potência do grupo acolhedor das angústias, desejos e prazeres de cada um/a sem julgamento nem preconceito” (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020, p. 264-265). Suas participações vão além, o grupo-pesquisador é potencializado enquanto filósofo, se

tornando um intelectual coletivo que cria pensamento que se transformam em confetos, tornando-se singular perante outras práticas grupais (Shara Adad e Sandra Petit, 2009).

O grupo-pesquisador age na pesquisa de forma coletiva como um pensador único para a criação dos confetos. O número ideal de pessoas envolvidas no grupo-pesquisador é entre oito e doze pessoas, formaremos um grupo de oito pessoas, pois acreditamos que possa ser o suficiente para termos vivências heterogêneas.

Como educadores/as e pesquisadores/as não podemos reproduzir as formas instituídas pelos países colonizadores nas nossas práticas. Queremos decolonizar a Universidade a partir de uma abordagem contracolonial da pesquisa e ensino. Decolonizar significa que introduzimos na academia uma abordagem que pretende entrar em diálogo crítico com os fazeres instituídos e suas teorizações e, aos poucos, colocar em crise esses procedimentos (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020, p.263).

Nessa metodologia abandona-se a noção naturalista de corpo e busca-se perceber do que ele é capaz em sua totalidade, na mobilização do corpo inteiro como fonte de construção de conhecimento para mostrar o quanto o corpo pensa (Jacques Gauthier, 2016).

A sociopoética foi criada pelo poeta, filósofo e acupunturista tradicional Jacques Gauthier entre 1993 e 1995. Esse método nasce no cruzamento de correntes metodológicas que marcaram a década de 60 e 70 como a análise institucional, pesquisa-ação, pesquisa participante, grupos operativos, arte-educação, pedagogia simbólica, metodologias que valorizam a horizontalidade entre pesquisador-pesquisado. Além disso, há inspiração na dialogicidade dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, em que este se constitui como um grupo de trabalho e debate a partir das relações que se estabelecem em uma prática social livre e crítica. Jacques Gauthier também buscou inspiração na Análise Institucional em seu conceito de analisador como aquele que revela o que pode estar oculto, na Esquizoanálise para seu entendimento de devir, no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, e na Escuta Mitopoética de René Barbier, que contribui para a Sociopoética no que se refere à escuta sensível em pesquisas.

A Sociopoética afasta-se de abordagens clássicas de pesquisa, buscando descolonizar a relação pesquisador/a–sujeito/a, na tentativa de ir além do que pode ser escondido nas entrevistas. Colonizamos uns aos outros quando não olhamos, com compaixão, o território e as pessoas que constroem humanidade nele e a partir dele. Por isso, é necessário experimentarmos uma outra forma de conhecermos a nós mesmas/os e as/os outras/os, enquanto pesquisamos coletivamente.

A Sociopoética, como metodologia de pesquisas sobre sexualidade, pode contribuir para repensarmos o/a pesquisador/a como um/a facilitador/a que, no ato de pesquisar, reflita com os/as copesquisadores/as sobre as realidades. Como facilitadoras/es e professores/as,

precisamos repensar e buscar alternativas que transcendam os métodos estabelecidos pelos colonizadores, tanto em nossas práticas educativas quanto nas pesquisas, visando descolonizar a Universidade por meio de uma abordagem contracolonial. Decolonizar é construir, no espaço acadêmico, uma perspectiva que questione as práticas e metodologias instituídas, tentando desestabilizar essas barreiras.

A possibilidade de diversas perspectivas enunciadas pelos/as copesquisadores/as durante a experiência da pesquisa Sociopoética tem um caráter libertador, especialmente no movimento de conflitos ou contradições em que surgem, sendo a compaixão a regra fundamental desse momento. A sexualidade, como elemento discursivo em uma perspectiva Foucaultiana, precisa, nas pesquisas, passar pelo crivo das palavras para que seja reconhecida como real, no sentido de existência.

Na Sociopoética, as concepções sobre sexualidades podem ser expressadas pelo grupo-pesquisador através do corpo, que é uma via mais direta de acesso o inconsciente, utilizando uma linguagem que pode ser não verbal ou imagética. Partimos da ideia de imagem enquanto instrumento que designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: seja imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece. O que interessa para o/a facilitador/a é o que se manifestou e qual a produção de sentido atribuído pelo grupo-pesquisador àquilo que foi produzido nos encontros (Joly Martine, 1994).

Pensar em uma forma de criar confetes (conceitos + afetos) sobre sexualidades, a partir do grupo-pesquisador que vivencia um devir-filósofo, fugindo dos padrões instituídos e normalizados, experimentando sua potência crítica em relação às dominações sofridas e internalizadas, em um movimento de crítica + criação (CRI CRI) (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020, p. 265), permite que novas percepções sejam consideradas, superando, por exemplo, a ideia de sexualidade como encontro de genitálias, sexo biológico ou orientação sexual heteronormativa.

A ideia de devir, que perpassa a sociopoética, inspira-se na filosofia de Gilles Deleuze (1998) como um processo de transformação que escapa das estruturas fixas e normativas impostas pelas instituições sociais, culturais e políticas. A transformação não é sobre se tornar algo ou alguém, mas um rompimento com o que se é, abrindo-se para outras formas de ser ou estar.

Os “Engessamentos instituídos” sobre sexualidades (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020) e sobre pesquisas as definem e limitam. As novas conexões que surgem em uma pesquisa sociopoética possibilitam o surgimento de formas alternativas e inovadoras de

experimentar o mundo, abrindo espaços para a invenção de outras subjetividades, permitindo que os/as copesquisadores/as interajam entre si de maneira criativa e fluída.

Pesquisas desse tipo em espaços educativos podem promover para além de um ambiente mais compassivo, uma sociedade contrassexual que na perspectiva de Paul Preciado (2022, p. 22) “proclama a equivalência (e não a igualdade) de todos os corpos vivos-sujeitos falantes que se comprometem com os termos do contrato contrassexual⁸ dedicado à busca do “prazer-saber”. Em uma pesquisa Sociopoética sobre sexualidade, acreditamos que em seu âmago utiliza-se da contrassexualidade.

A contrassexualidade tem como tarefa identificar os espaços errôneos, as falhas da estrutura do texto (corpos intersexuais, corpos transgêneros e transexuais, viadinhos, caminhoneiras, bichas, sapatões, *buthces*, histéricas, fogosas ou frígidas, deficientes sexuais e doentes mentais, hermafrossapatões etc.), e reforçar o poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocêntrico (Paul Preciado, 2022, p.38).

Para alcançar os objetivos geral e específicos de uma pesquisa sobre sexualidade em uma perspectiva sociopoética seguimos o caminho desenhado por Jacques Gauthier:

1. *A criação de um grupo-pesquisador:* O grupo-pesquisador torna-se um/a filósofo/a coletivo/a que exerce uma compaixão infinita consigo mesmo e com os outros integrantes, sejam eles copesquisadores/as ou facilitadores/as. O que importa é que todos estejam abertos às outras pessoas, mesmo que suas percepções sejam diferentes, ou melhor, especialmente se forem diferentes. Este é um dos desafios sociopoético, visto que em um grupo-pesquisador podemos ter falas LGBTfóbicas⁹, machistas, misóginas e tantas outras...Caberá ao facilitador/a redirecionar a oficina artística com o intuito de promover criticidade sobre o que está posto. Criamos o grupo-pesquisador, este grupo foi formado pela facilitadora da pesquisa e os/as copesquisadores/as. Os/as copesquisadores/as foram oito estudantes de uma turma da primeira etapa EJATEC do curso Técnico em Gestão de Saúde que partilharam das mesmas aulas, dos mesmos espaços educativos, mas quem vivenciam vidas diferentes. Essa é a magia e o desafio. Como nos diz Paulo Freire (2021), há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo.

No jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta. Atua nas relações do homem com o mundo; existe uma pluralidade na própria singularidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade é essencialmente crítica e não puramente reflexa (Paulo Freire, 2021, p. 84-85).

⁸ No contrato contrassexual os corpos se reconhecem a si e aos outros não como homens e mulheres, mas como corpos vivos; reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes e a todas as posições de enunciação (Paul Preciado, 2022, p.32)

⁹ LGBTfobia é o preconceito, a discriminação ou a violência contra pessoas LGBTQIA+.

Para a escolha dos oito estudantes, a facilitadora apresentou a proposta da pesquisa e o tema gerador (sexualidade) em sala de aula, entregando a todos/as um convite (APÊNDICE B) com uma ficha de interesse (APÊNDICE C). Optamos pelo uso da ficha de interesse para, caso houvessem mais que oito estudantes interessados/as em participar da pesquisa, que os selecionássemos a partir da resposta à pergunta: “Por que você gostaria de participar de uma pesquisa sobre sexualidade?”. A seleção não se constituiu como uma busca pelo certo ou errado, mas por respostas que revelassem interesse pelo tema gerador.

Formado o grupo-pesquisador foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para os/as mesmos/as. Nesse momento de entrega do TCLE, negociamos quando a pesquisa aconteceria, visto que as oficinas demandam um tempo maior de funcionamento.

2. A valorização das culturas populares e de resistência: Significa valorizar e integrar formas não acadêmicas de criação de saber e de saberes já internalizados pelas/os copesquisadores/as. Um segundo desafio é tornar esses saberes, que não são eurodescendentes, como Jacques Gauthier os chama, em válidos como ciência aos olhos de quem ainda não considera necessária a descolonização das mentes “para que possamos sair da imperialista pretensão à universalidade do saber acadêmico – que criou a palavra “afrodescendente” ou “indígena”, mas que se quer acima de todos esses particularismos” (Jacques Gauthier, 2015, p.80).

3. A mobilização de todas as capacidades de conhecer que possui o corpo: Não é somente a razão abstrata que se manifesta, o corpo experimenta, sente e se expressa, tornando-se fonte de confetes (mistura de conceitos e afetos). Enquanto sociopoetas, precisamos voltar nosso afeto para as pesquisas, sobretudo para aquelas sobre sexualidades, pois os momentos de inspiração artística não são apenas uma etapa do trabalho, mas um encontro de corpos que afetam e são afetados.

4. O uso de técnicas artísticas de produção de dados, que facilitam a expressão dos saberes inconscientes do grupo-pesquisador: Apesar de Jacques Gauthier utilizar a palavra “dados” para se referir ao que é construído nas oficinas artísticas, nós compartilhamos o termo “produção de narrativas”, utilizado por Tercilia Silva (2023), entendendo que, nessa perspectiva, as narrativas não se constituem apenas pelo que é oralizado, mas por tudo que o corpo produz em direção ao tema-gerador que está sendo discutido no encontro. Nesse momento, os/as copesquisadores/as irão dialogar sobre sua “situacionalidade” (Tercilia Silva, 2023, p. 82). Após as técnicas de inspiração artísticas, houve a produção oral e escrita do que foi criado pelo grupo-pesquisador.

As oficinas artísticas-pedagógicas foram propostas para que o grupo-pesquisador criasse seus confetos sobre sexualidade, sendo estas atividades mediadas pela facilitadora. Essas vivências estão expostas na seção cinco e seis. Quando pensamos sobre a tarefa de facilitar o momento de criação artística pensamos em consonância com a perspectiva Freireana sobre o papel do trabalhador social.

O papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade. Isso implica a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu quefazer (Paulo Freire, 2021, p. 74).

5. A propriedade intelectual da pesquisa pelo grupo-pesquisador, que não pode ser explorado cognitivamente pela academia: Comecemos esse princípio da pesquisa com o que Jacques Gauthier (2004, p. 128) nos diz “realizar uma pesquisa é assumir um status de poder sobre os sujeitos da pesquisa, a partir de um lugar cognitivo específico” (Jacques Gauthier, 2004, p. 128). Desse lugar é necessária a responsabilidade social, ética, moral, cognitiva e espiritual no momento de análise e escrita sobre o que foi produzido, especialmente em pesquisas sobre sexualidades onde é comum que narrativas sensíveis surjam devido as vivências de pessoas com identidades dissidentes que estão fora da norma da cisgeneride¹⁰ e heterossexualidade.

Pensar sobre esse quinto passo é importante para refletirmos sobre o poder que expressamos, conscientemente ou não, ao nos apresentarmos como pesquisadores/as da Universidade Federal do Maranhão. Estar nessa posição de alguém que “domina” determinado conhecimento pode afastar os/as pesquisadores/as do facilitador, que possivelmente será considerado/a alguém em um status elevado sobre o tema gerador, o que não é a intenção de um sociopoeta.

Após a realização das oficinas artísticas, o sociopoeta, caso queira seguir à risca o “modelo” elaborado por Gauthier, deve realizar uma análise por categorização, em categorias que se opõem. Depois, relacionar o que a análise separou, no assim chamado “estudo transversal” dos dados, podendo ser feita em forma de poemas individuais e/ou coletivos. Posteriormente, vem a análise filosófica, em que a facilitadora coloca essa produção em diálogo com as teorias academicamente valorizadas” (Jacques Gauthier, 2015, p. 83–84).

¹⁰ “A cisgeneride é a matriz normatizadora que regula a identidade de gênero, determinando o que é considerado natural ou desviante” (Paul Preciado, 2008, p.35).

A pesquisa na sociopoética parte da comunicação, da comunhão e da empatia. A compaixão dita o ritmo dos corpos. Nosso desejo é que os/as copesquisadores/as se entreguem à espontaneidade, “queremos que participe da pesquisa o inconsciente de cada um/a – aquilo que nunca seria expresso em entrevistas, por causa do autocontrole racional da fala do entrevistado por si próprio” (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020, p.267).

Acreditamos que, se fugimos tanto da colonização que categoriza as ideias, além de fugirmos do contrato social que institui uma divisão sexual dos corpos em categorias do tipo homem versus mulher, devemos expandir a forma de analisar as narrativas do grupo-pesquisador, indo além da “análise por categorização” de Jacques Gauthier. Tercilia Silva (2023) aponta essa necessidade ao utilizar-se da obra de Paulo Freire sobre análise situacional e ao introduzir, em sua pesquisa sociopoética, uma análise crítica da análise codificada.

Em uma análise crítica da análise codificada, tanto no momento de análise do tema gerador quanto na contra-análise das análises produzidas pela/o facilitadora/o, realizada pelo grupo-pesquisador, os/as copesquisadores/as dialogam “acerca de sua situacionalidade, ou seja, sobre a sua própria condição de existência...a situação vivida cotidianamente. Desse modo, o todo passa a ganhar significado particular dentro do grupo. Os confetos resultam da interação das camadas” (Tercilia Silva, 2023, p. 82).

Após a análise, retornamos à escola para a contra-análise, momento em que a facilitadora apresentou o problema da pesquisa e os confetos produzidos, para que o grupo-pesquisador possa analisar e opinar sobre eles. Na oficina de contra-análise, a facilitadora apresentou, por meio de um texto poético, sua análise sobre o que foi produzido pelo grupo nas oficinas de produção das narrativas. Após a apresentação, os/as copesquisadores/as foram convidados a produzir novos textos sobre os confetos construídos pela facilitadora.

Ainda é importante compreendermos que mesmo compartilhando de identidades semelhantes, cada corpo a experimenta de maneira diferente. Dentro de um grupo-pesquisador podemos ter uma pessoa que se identifica como homossexual crescida nos anos 80 do Século XX e uma outra nos anos 2000, as temporalidades irão contextualizar as experiências de cada um/a e pluralizar a oficina de produção das narrativas. Como nos diz Paulo Freire (2021), há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo.

Para essa oficina de análise das produções é preciso o esvaziamento da/o facilitadora/o, a limpeza das lentes que podem embaçar as narrativas, praticar o devir-vacuidade que é a prática de que todos os seres estão em um elo, sem distinção. Dessa forma, desapegar-se de crenças, tabus, ideias pré-concebidas é fundamental para uma análise afetuosa ao que foi produzido em coletividade. Assim, adota-se uma abordagem qualitativa, na qual o objetivo

central é compreender a realidade humana vivida socialmente, em vez de simplesmente quantificá-la. A ênfase não está em explicar as relações causais entre eventos, mas sim em capturar os significados e entender a complexidade de uma realidade particular, incluindo a influência mútua dos atores sociais na construção dessa realidade. E, de acordo com Heloisa Martins:

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (Heloísa Martins, 2004, p. 292).

As metodologias qualitativas buscam compreender a realidade social por meio da análise detalhada e aprofundada de processos sociais específicos, como comportamentos, relações, valores e crenças. Elas partem do pressuposto de que a realidade social é complexa e multifacetada, e que a compreensão dessa complexidade requer uma abordagem mais cuidadosa e exploratória. Os métodos qualitativos também enfatizam a importância da subjetividade e da interpretação na pesquisa social. Isso significa que o/a facilitador/a deve estar aberto/a a explorar diferentes formas como as pessoas experimentam e dão sentido à sua realidade.

Pensando em pesquisas sobre sexualidades realizadas em escolas, ao reconhecermos que ela está inserida em uma sociedade heteronormativa, misógina e homofóbica, é possível dar um dos primeiros passos para sinalizar que transformações podem acontecer, desde que a sociedade esteja disposta. É importante entender que a escola reflete as contradições, valores e práticas da sociedade, as quais podem ser legitimadas pelo currículo. Reconhecer essa realidade é tão importante quanto o desejo de transformar a escola e a sociedade em um ambiente acolhedor para todas as pessoas, livres de discriminação e preconceito.

Vemos na sociedade uma prática de violência contra os indivíduos que não se enquadram nos modelos tradicionais de feminilidade e masculinidade vigentes em uma determinada cultura e época. Essas violências também podem ser direcionadas a qualquer indivíduo suspeito de ter comportamentos considerados desviantes.

Como vimos, “a metodologia é o coração da pesquisa” (Letícia Nascimento, 2014, p.61). Tudo que vem antes e depois da metodologia, sobretudo na sociopoética, deve ser construção coletiva. Nessa produção de conhecimentos coletiva, precisamos considerar que o grupo-pesquisador é acolhedor, pois:

Não é raro pessoas vivenciarem processos de autocura no decorrer da pesquisa, apesar do contrato ser exclusivamente de produção de conhecimentos. Os facilitadores não devem brincar de terapeutas: seria trair a confiança colocada neles. Apenas, devem saber lidar com risos, choros e outras manifestações emocionais, o que não é muito difícil (Jacques Gauthier e Shara Adad, 2020, p.268).

Pesquisas sobre sexualidades são complexas e carregam uma carga muito forte de emoções, mesmo em pesquisas com um caráter mais positivista. Por isso é importante a valorização das diferenças entre as/os copesquisadoras/es. Como entender as sexualidades por meio da razão e da lógica? Não cremos que somente por esse caminho seja possível. Compreender essa temática é possível quando misturamos o racional e o selvagem.

Essa metodologia em pesquisas sobre sexualidades ou sobre outras temáticas desafiam a lógica acadêmica porque indicam que existem outras formas de conhecer – como a sociopoética que nasce da experiência de Jacques Gauthier com povos indígenas – que transcendem a racionalidade e que podem abrir outros/novos caminhos para a compreensão do mundo.

O grupo-pesquisador é potencializado enquanto filósofo, tornando-se um intelectual coletivo que cria pensamento que, através das análises do facilitador/a, se transforma em confetos. É singular perante outras práticas grupais (Shara Adad e Sandra Petit, 2009). Em sua interação, que flui entre o coletivo e o individual, os conhecimentos são construídos para responder a questionamentos que também podem ser coletivos e individuais, além de produzirem uma subjetividade que é coletiva.

Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade. Não se consegue explicar o que está acontecendo no Irã ou na Polônia, por exemplo, se não se entender até que ponto está havendo uma produção de subjetividade coletiva que, com muita dificuldade, se expressa como recusa de um certo tipo de ordem social (Félix Guattari, Suely Rolnik, 1999, p.28).

Por trás de qualquer movimento em grupo ou individual há uma porção de desejos, emoções e identidades que moldam a maneira como os indivíduos e grupos se relacionam com a realidade. Continuando com a contribuição de Félix Guattari e Suely Rolnik (1999, p.31) “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo, outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

Na sociopoética buscamos entender a realidade criada sobre sexualidades através de uma subjetividade coletiva em resposta ou consonância a uma ordem social identificada como opressiva para identidades dissidentes. Utilizando oficinas artísticas podemos compreender se as/os copesquisadoras/es sentem algum tipo de insatisfação sobre como as

questões, não só referentes a sexualidade, mas a corpo, gênero, sexo (que possivelmente podem surgir como temas geradores) são sentidas e traduzidas através da arte-pesquisa.

A arte-pesquisa na Sociopoética promove um ambiente criador sobre sexualidades, permitindo que todo o grupo-pesquisador (inclusive a/o facilitadora/o) revele preconceitos e ideologias que estão internalizados. Não podemos deixar de frisar que há a possibilidade de, posteriormente às oficinas artísticas em grupo, serem realizadas entrevistas individuais sobre a temática, para conhecer cada copesquisador mais profundamente e interligar o que é produzido em grupo e individualmente. Nesses momentos, todos/as interagem para refletir sobre seus próprios preconceitos e vieses que estavam ocultos, ou não. Não optamos por entrevistas individuais nesta pesquisa, pois as oficinas em grupo responderam aos nossos objetivos.

Não podemos dizer que é uma tarefa fácil construir um ambiente de dialogicidade em uma perspectiva Freireana, mas vale o esforço quando vislumbramos a riqueza de narrativas que podemos nos deparar durante a caminhada. No método sociopoético, a observação por parte da/o facilitadora/o é um instrumento importante durante as interações do grupo, pois é nesse contexto que os significados começam a se formar, muitas vezes de maneira confusa ou dialética, envolvendo contradições.

Jacques Gauthier (2021) fez uma reflexão interessante sobre como o sistema educacional e social nos condiciona a partir de um aspecto muito discutido: o desempenho escolar. Ele explora a ideia de que nossa identidade, nosso valor e reconhecimento que recebemos enquanto indivíduos/as está inteiramente ligado ao nosso desempenho escolar e que em seus tempos de criança ele temia a escola, os julgamentos dos/as professores/as, o que gerou nele muita insegurança e vulnerabilidade, utilizando como estratégia de defesa ser um dos melhores estudantes para evitar a vergonha e o medo do fracasso. O filósofo compartilha que sempre lutou para que os/as estudantes não se identificassem como resultados, mas admite que é uma atitude paradoxal visto que ele mesmo não consegue superar esse elemento escolar. Jacques Gauthier ao sofrer na e por causa da escola, pensou um método que pudesse apaziguar ou ressignificar o sofrimento de outras pessoas.

A criação da Sociopoética é um meio de enfrentar e superar alguns traumas educacionais, e esse método investido em pesquisas sobre sexualidades pode ajudar os/as copesquisadores/as e o universo da pesquisa a desenvolver uma práxis – agindo e refletindo sobre o mundo – libertadora. A lógica dualista e opressiva que limita as possibilidades de existência do/a estudante que se define fora da normalidade ou “a não definição, ou melhor, a não comprovação da sexualidade do outro torna-se motivo para colocá-lo/a a prova sempre

com práticas violentas" (Arthur Furtado, 2019, p.166) é tensionada quando possibilitamos que os/as estudantes se expressem livremente.

A Sociopoética como método em pesquisas sobre sexualidades pode contribuir para repensarmos o/a pesquisador/a como um/a facilitador/a que, no ato de pesquisar reflete com os/as copesquisadores/as sobre as realidades através de um caminho criativo e libertador.

2.2 Marcas do caminho: o campo da pesquisa

Como dito na introdução desta pesquisa, tenho uma relação afetiva com o Liceu Maranhense construída durante os três anos (2009-2011) em que estive em suas salas, corredores e pátio. A história do Liceu é conhecida desde 335 a.C., essa instituição criada em Atenas por Aristóteles (384-322 a.C.) com o foco no desenvolvimento da pesquisa, com aulas em formato de discussões, lições e comentários para as pessoas livres. Por outro lado, às mulheres e aos escravizados estavam destinadas as escolas compostas por mestres de origem pobre mantidos com salários baixos (Rafaela Rabelo, 2010).

Exportado da Europa, o Liceu da Corte advindo da criação de um sistema nacional de ensino impulsionado pela Lei de 15 de outubro de 1827 e pela Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, é implementado no Brasil durante o Império para atender a população abastarda, instaurando um sistema secundário de ensino nas províncias de maior importância econômica, tendo com a principal função preparar a elite para o ingresso no ensino superior. Vicente Thomas Pires de Figueiredo Camargo o então presidente da Província do Maranhão (1838-1839) reivindicou um Liceu para sua população em São Luís. Vânia Ribeiro (2006) conta sobre a dificuldade em acessar arquivos que pudesse elucidar a história de uma das escolas mais importantes do país.

O Liceu do Maranhão, assim como as outras províncias onde essas escolas foram implementadas, seguia o modelo do Liceu da Corte e oferecia as seguintes disciplinas:

1 Filosofia Racional e Moral; 2 Retórica e Poética; 3 Geografia e História; 4 Gramática Filosófica da língua e análise de nossos clássicos; 5 Língua grega; 6 Língua latina; 7 Língua francesa; 8 Língua inglesa; 9 Desenho; 10 Aritmética, primeira parte da Álgebra, Geometria e Trigonometria plana; 11 Segunda parte de Álgebra, cálculo e mecânica; 12 Navegação, trigonometria esférica e observações astronômicas; 13 Cálculo mercantil e escrituração; (Vânia Ribeiro, 2006, p.68).

O currículo oferecido pelo Liceu não condizia com a realidade da província que se mantinha do comércio “o Liceu, considerando a realidade em que a população maranhense, na sua maioria estava fora da escola, efetivava uma educação escolar desvinculada do processo produtivo, como ensino secundário” (Vânia Ribeiro, 2006, p.75).

Uma escola oligárquica, buscava manter o poder nas mãos de um grupo seletivo de pessoas, afastando os pouco afortunados visto que para ingressar na escola era necessário o pagamento de uma taxa de 1\$500 réis por cada matéria de interesse para obtenção de certificado. Quanto a cultura material escolar, que compreende os objetos e instrumentos que fazem parte da escola e das práticas pedagógicas, César Castro e colaboradores (2023, p.4) pontuam que esta aparecia nas listas de materiais, relatos sobre as reformas estruturais no Liceu Maranhense, pedidos de objetos para disciplinas específicas e pareceres sobre livros escolares demonstravam o status privilegiado que o Liceu ocupava na sociedade maranhense. Dessa forma, o Liceu tornou-se a principal escola de ensino secundário, recebendo meninos acima dos onze anos de idade que cursavam disciplinas avulsas ou curso completo.

Deparando-me com a história passada do Liceu, passei a entender por que, durante a minha passagem pela escola entre 2009 e 2011, havia em minha turma um público dividido em estudantes de classes sociais mais elevadas, oriundos do ensino privado, e estudantes do ensino público, que precisaram estudar incansavelmente para serem aprovados/as no seletivo – muito concorrido – que, até 2015, se mantinha como forma de ingresso da instituição. Isso demonstra que, mesmo com o passar das décadas, o Liceu continuava e continua se diferenciando das demais escolas do estado, assim como já se distinguiu das escolas da província.

Atualmente, os/as estudantes se matriculam no Liceu através do processo unificado da SEDUC/MA, o que possibilita o acesso de um público mais diversificado, já que não há critérios avaliativos. Como mostra o Projeto Político Pedagógico da escola (2022, p. 14) “pode-se afirmar que o público alvo é economicamente diversificado, ou seja, há alunos de classe média alta e baixa além de alunos oriundos de classes populares. A classe trabalhadora também se faz presente no referido Centro, sendo sua maioria no turno noturno”.

Ainda em relação a esse novo público, destaca-se um ponto negativo quanto ao seu ingresso: “a clientela que tem chegado à escola por esse “novo” processo. Alunos com distorção idade/série, alunos com desnívelamento básico e, consequentemente interferência direta nos resultados de aprendizagens apresentados pela escola”.

Dois aspectos principais foram traçados na etapa de criação e institucionalização do Liceu. O primeiro dizia respeito ao modelo de escola a ser seguido, com o intuito de estabelecer uma instituição alinhada aos padrões educacionais da época. O segundo tinha como foco o direcionamento dos estudantes para o ingresso em instituições de ensino superior, através do modelo liceísta de ensino.

O currículo seguia o modelo instituído pelo Liceu da corte, incluindo aulas de línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica, geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. Vemos que o currículo estava baseado às áreas de humanidades e literatura, valorizando a formação clássica. Ao mesmo tempo, a presença das disciplinas de física, química e biologia revela aspecto das transformações em curso naquele período, demonstrando a necessidade de atender aos requisitos para o ingresso no ensino superior. Além disso, “foram inseridas e materializadas em uma série de leis que intuíam adequar o ensino secundário às exigências das universidades ou das carreiras ligadas ao comércio ou indústria locais” (César Castro e colaboradores, 2023, p.10).

Fazendo um paralelo com a atualidade do Liceu, observa-se, segundo o PPP da escola (2022, p.32), que “o currículo está voltado para a dinâmica da sociedade, ao trabalho e à função social da escola pública sendo norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão”, além de atender às exigências do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Dessa forma, o currículo do Ensino Médio é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

No PPP (2022), fica claro que a concepção de currículo defendida contempla uma organização curricular básica, definida pela BNCC, tanto em seus componentes curriculares obrigatórios quanto em sua parte diversificada, que deve assegurar aos/as estudantes uma formação geral básica, bem como aprofundamento em itinerários formativos, considerados como um todo indissociável. Na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Já os itinerários formativos devem possibilitar opções de escolha aos estudantes, podendo ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, ainda, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas (Brasil, 2017).

O que se nota de diferente entre o currículo da criação do Liceu em sua criação e o atual Liceu maranhense, que segue as diretrizes da BNCC, é a flexibilidade das disciplinas. Se antes a escola estava centrada no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas específicas, atualmente ela é orientada pelo princípio fundamental da flexibilização curricular, o que, a meu

ver, pode ser confundido com um esvaziamento dos conteúdos das disciplinas específicas, dependendo da metodologia adotada pelos/as professores/as.

A escola não é somente sua Pedagogia, a estrutura física também é parte essencial. César Castro e colaboradores (2023, p.5) apontam que a fachada do prédio e as grades da entrada evidenciam o interesse público em apresentar o Liceu Maranhense como símbolo de qualidade, civilidade e progresso perante a sociedade oitocentista. A arquitetura neoclássica e o prestígio de estudar na instituição permanecem até hoje.

Em minha primeira visita à escola para conversar com o professor João Fonseca, diretor Adjunto no turno noturno, senti-me emocionada ao caminhar pelos corredores, anos após a conclusão do meu ensino médio. Ao chegar à Rua Urbano Santos, no Centro de São Luís, você se depara com uma escola imponente, cuja fachada neoclássica se destaca. O nome “Liceu Maranhense” que outrora em letras douradas foi colocado sobre uma tabuleta acima da porta de entrada, está desbotado, mas ainda brilha aos olhos de quem já passou pela escola, trabalha ou estuda lá. Ao passar pelo portão, vê-se uma escadaria que leva ao andar superior, de onde é possível observar o pátio da escola e o movimento das juventudes. No PPP (2022) a escola é descrita da seguinte forma:

Conta com 20 Salas de Aula em cada turno de funcionamento, Sala de Professores com 02 Banheiros, Sala de Secretaria com banheiro, Biblioteca, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física, Laboratório de Matemática, Laboratório de Informática, Laboratório de Fitoterapia, Sala de Leitura, Sala do Gestor Geral com Banheiro, Sala dos Gestores Adjuntos com Banheiro, Sala para Reuniões, Sala da Coordenação Pedagógica, duas Salas de Vídeo, Sala música com banheiro, Almoxarifado, 02 Dispensas, 02 Cantinas, 08 Sanitários para Alunos, Auditório/Teatro com 02 Banheiros, Horto Medicinal com Consultório e banheiro, Sala de Arte, Sala de Recursos Especiais com banheiro, Sala do Grêmio Estudantil, Sala da Rádio Escolar, Sala de Recursos Humanos e reprografia, 02 Dependências para Serviços Gerais, 02 Banheiros Adaptados para Alunos com Necessidades Especiais, Arquivo Geral, Quadra Poliesportiva, Quadra descoberta, Pátio coberto, amplo Estacionamento, Jardins (interno e externo ao prédio), Áreas livres (PPP, 2022, p. 15).

Ainda no primeiro dia de visita, juntamente com a orientadora da pesquisa, a professora Iran de Maria Leitão Nunes, conversamos com o professor João Fonseca na sala da diretoria, decorada com dezenas de prêmios e câmeras para monitoramento dos espaços. O professor mostrou com orgulho os troféus, contando para mim e para a professora Iran Nunes, que me acompanhou nesse primeiro encontro, as histórias da escola, os bons resultados nas olimpíadas de matemática e sobre ter permitido que cada turma escolhesse uma camisa personalizada para usar como uniforme. Senti-me genuinamente acolhida, da mesma forma de quando estudava na escola.

Desde sua criação, o Liceu esteve sempre em busca da modernidade. Se, em 1856, a escola contava com compassos, réguas, máquina geocíclica e libra de esponja, atualmente a escola conta com o seguinte aparato tecnológico:

Conta com 04 aparelhos de televisão, 23 computadores na sala de Informática, 14 Notebook, 02 impressoras usadas pela administração, 02 aparelhos de som com acessórios, 04 caixas acústicas, 02 filmadoras, 15 máquinas fotográficas, 8 data shows, acervo bibliográfico com aproximadamente 3.500 volumes. Possui também material pedagógico específico (Sala de Recursos Multifuncionais) ...Há ainda 04 Notebooks com programas especiais para deficientes visuais, assim como impressora em Braille e scanner. A escola possui um elevador para alunos com necessidades especiais (PPP, 2022, p.15-16).

Em 2023 foram 1525 matrículas, sendo 322 na EJA e 21 na Educação Especial, segundo dados do Portal QEd. Segundo dados da escola de 2022, o quadro de professores/as contava com 137 profissionais, muito diferente do quantitativo de 10 Lentes¹¹ em 1838 que orientavam a educação Liceísta, sem contar com o ilustre diretor Francisco Sotero dos Reis (1800-1871).

Quanto aos dados quantitativos atuais sobre os profissionais da escola disponíveis no PPP:

A escola conta com 137 professores efetivos em exercício sendo 10 contratados. 13 professores estão exercendo outras funções e 23 estão afastados (licença, mestrado, doutorado). Do total em nível de titulação 31 possuem Especialização, 15 Mestrado e 05 Doutorado. A administração compõe-se de 01 Secretária, 26 funcionários administrativos, 15 Serventes, 03 Auxiliares de Serviços Gerais. 01 Gestor Geral, 02 Gestores Adjuntos, 08 Coordenadoras Pedagógicas (PPP,2022, p.16).

Durante essa nossa primeira visita à escola, fomos apresentadas a todos/as professores/as e funcionários/as que encontrávamos ao caminharmos pela escola ao lado do professor João Fonseca. Alguns professores recordavam-se da professora Iran Nunes, que já havia trabalhado na escola, o que me fez refletir sobre os/as professores/as que permanecem na memória.

A escola passou por diversas transformações desde sua criação, em 1838; no entanto, continua sendo referência no estado do Maranhão. Quando as pré-matrículas são abertas às 8h da manhã, antes de meio-dia, já não há mais vagas disponíveis, o que evidencia o prestígio que a sociedade ainda devota à instituição. Por isso, acreditamos na importância de construir, em parceria com o Liceu, esta pesquisa. Na seção seguinte, delineamos historicamente como sexualidade e educação se entrelaçam no Brasil a partir de 1980.

¹¹ “Trata-se de atores sociais, intelectuais da Província Maranhense, educados na Europa (Vânia Ribeiro, 2006, p.80).

3 EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES: REFLEXÕES SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Eu vejo o futuro repetir o
passado*
*Eu vejo um museu de grandes
novidades*
O tempo não para
Não para não, não para
(O tempo não para –Cazuza e Arnaldo Pires Brandão, 1988)

A História da Educação é um movimento de constantes mudanças, mas que conserva no imaginário social aquilo que seria ideal, assim como ocorre com a sexualidade. O tempo, que não para, traz diversas novidades sobre as duas temáticas, e situá-las historicamente permite que não nos esqueçamos do passado que constituiu o presente. Dessa forma, nesta seção discutiremos sobre a historicidade da sexualidade e educação sexual no Brasil a partir de 1980, considerando esta década o início das iniciativas mais significativas voltada à educação para a sexualidade em nosso país.

Apesar de existirem iniciativas relacionadas à sexualidade socialmente vogas socialmente desde a década de 1920, como a atuação de Berta Lutz, que “tentou a implantação da educação sexual oficial nas escolas, tendo como objetivos principais a proteção à infância e à maternidade” (Nailda Bonato, 1996, p.100), sem obter êxito. Nailda Bonato (1996, p.101), ao se referir às décadas de 1950 a 1970, comenta:

De fato, embora não oficializada em lei federal a educação sexual foi paulatinamente sendo implantada nas escolas, com vista a higiene corporal, a defesa do sexo (da virgindade das meninas) e da boa reprodução da espécie, reforçando os papéis sexuais de homens e mulheres.

Definimos aqui a Educação Sexual como “toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível de conhecimento de informações básicas, seja ao nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual” (Mary Figueiró, 2001, p.17). Quanto ao papel da Educação Sexual, Jimena Furlani (2012) nos diz:

O principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesse envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (Jimena Furlani, 2012, p. 70).

Sua inserção sistematizada na escola e no currículo escolar brasileiro ocorreu na década de 1980, em razão da preocupação social relacionada ao vírus HIV, causador da AIDS¹², e também com a gravidez indesejada entre os/as jovens. Devemos enfatizar que essa sistematização ocorreu nove anos depois da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que possibilitou através da disciplina Programa de Saúde, a abertura da discussão sobre saúde e sexualidade na escola. Anos mais tarde ela foi revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, nos perguntamos: como as discussões sobre sexualidades foram e estão sendo construídas em documentos voltados para as escolas brasileiras, a partir de 1980?

3.1 Do direito à educação para a sexualidade

Como mencionado anteriormente, traçamos nosso percurso histórico sobre sexualidade e educação a partir de 1980. Mas qual era o Brasil da década de 1980? Falamos de um país em meio ao processo de reabertura política pós cruel regime militar, que se estendeu das décadas de 1960 até o final dos anos 1970 do século XX. Segundo Vandira Pinheiro (1997), os/as jovens tinham acesso a diversos programas, livros, revistas e discussões sobre sexualidade nesse contexto histórico e social. Os programas televisivos e de rádio tiveram grande importância, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade como o programa “TV Mulher”, apresentado por Martha Suplicy. Com a reabertura política, os/as jovens viviam um momento de transição em suas formas de vida, no qual seus valores pessoais e as normas sociais se entrelaçavam na escolha de como viver suas sexualidades.

É importante destacar, que até a década de 1960, a igreja Católica exercia grande influência para que a educação sexual não adentrasse no ambiente escolar, adotando uma posição repressiva em relação à sexualidade. Essa repressão se manifestava desde as aulas aos uniformes, que mantinham os corpos dos/as estudantes escondidos, promovendo, inclusive, uma segregação sexual no ensino. De acordo com Fúlia Rosemberg (1985, p.12), “nesse ambiente escolar, o discurso formal sobre sexualidade ou era negado ou era usado como pretexto para desencadear comportamentos punitivos”; postura pedagógica que ainda encontramos nas escolas brasileiras 65 anos depois. Os registros que se tem de experiências em Educação Sexual anteriores a esse período, aconteceram em escolas laicas ou protestantes, como por exemplo a experiência do Colégio Batista, no Rio de Janeiro, nos anos 1930 a 1954,

¹² Síndrome de Imuno Deficiência Adquirida.

que foi interrompida por uma ação judicial contra o professor Stawiarski, responsável pela iniciativa.

A repressão política e sexual era extrema. Censura à filmes, produções culturas, campanhas de editoras católicas, com o objetivo de disseminar uma imagem pecaminosa da sexualidade, fortalecendo-se pelo país. Quanto à moralização, podemos fazer um paralelo com o Brasil atual, em que você pode viver sua sexualidade ou gênero, desde que não seja à vista social. “Seja” transexual, travesti ou outra identidade de gênero periferizada¹³, desde que ninguém a veja, desde que você não exista à luz do dia.

Apesar de toda a repressão sexual, os anos de 1960 foram favoráveis à Educação Sexual com algumas iniciativas, programas e colégios católicos voltados para a temática pós-Concílio Vaticano II entre 1962-1965. Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo fizeram parte dessas experiências públicas, podemos citar sobre o último a experiência da Escola de Aplicação Paulista sob a responsabilidade do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo, dirigida por Maria José Werebe, dentro do serviço de Orientação Educacional. A prática funcionou durante o período de 1963 a 1968, desenvolvida em grupo, no horário regular, em grupos mistos, formados por estudantes da primeira e segunda série ginásial (atuais sexto e sétimo ano do ensino fundamental), chegando também a envolver seus responsáveis.

Infelizmente, as experiências positivas foram interrompidas por acontecimentos políticos, como a rejeição, em 1968, do Projeto de Lei da deputada Júlia Steinbruch, que defendia a inclusão da Educação Sexual nos currículos de primeiro e segundo grau, a censura a livros e jornais em 1970, e a implementação da política de planejamento familiar pró-natalista, que proibiu a circulação de informações sobre métodos anticoncepcionais e controle de natalidade, como enfatiza Mary Figueiró (1998).

A partir dos anos 1980, observa-se uma crescente produção acadêmica sobre sexualidade, com surgimento de grupos de pesquisa no final dos anos 1990 e 2000 (Paulo Ribeiro e Solange Monteiro, 2018, p.1256). Também foram criados programas voltados para a educação sexual, como o Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual (1984-1998). Essas ações continuaram e, em 1990, foi criado o Grupo de Estudo Sexualidade e Vida pela professora Maria Alves de Toledo Bruns, quando a temática da sexualidade passou a ser inserida nos currículos de diversas cidades do país. Além disso, os

¹³ Termo que utilizei para ir além do que Judith Butler (2003) chama de identidades de gênero periféricas para denominar aqueles/as que têm suas identidades colocadas à margem das consideradas “normais”. Penso que periféricas pode sugerir que é algo inato, prefiro chamá-las de periferizadas, pois não são inatas, são determinadas pelo externo, os/as outros/as.

Grupos de Pesquisa no Norte e Nordeste foram impulsionados com a criação, em 1992, da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR). Concomitante às iniciativas governamentais, Organizações Não Governamentais também lutavam pelo direito de todos/as a sexualidade e a Educação Sexual através de diversas ações educativas.

Nos anos 1990, a educação sexual ainda estava centrada na divulgação de informações sobre sexo seguro, gravidez na adolescência e uso de drogas. Nesse período, observa-se, social e historicamente, a retomada do Movimento LGBT¹⁴, que havia sofrido declínio na década de 1980 devido à estigmatização do grupo durante o avanço da Aids no País. Dessa forma, o movimento retorna à militância na luta pelos direitos da comunidade LGBT, das mulheres e da população negra, sendo realizada a primeira Parada do Orgulho LGBT do Brasil, em 1997. Esse avanço contribuiu para que empresas olhassem os grupos como público com poder aquisitivo, direcionando publicidades e mercadorias para eles. Nesse contexto, ocorreram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a orientação sexual obteve reconhecimento oficial quanto à sua necessidade e importância, como relatam Rita Bueno e Paulo Ribeiro (2018).

Embora as discussões sobre a sexualidade no âmbito escolar tenham emergido no Brasil no final da década de 1970, como vimos, as relativas à diversidade sexual ocorreram somente nos anos 1980, enfatizando as questões de gênero e diversidade cultural. As temáticas voltadas à homossexualidade e orientação sexual foram inseridas em documentos oficiais do governo federal somente na década seguinte, como: o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002, 2009), o Brasil Sem Homofobia – BSH (2004) e Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), conforme ressaltam Diomar Motta e Iran Nunes (2016).

Além dos programas citados pelas autoras, que foram e continuam sendo de grande valor para a educação pública, destacamos as iniciativas em Educação Sexual a partir da década de 1990, como os documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997), a “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade” (2009) e o “Direito à Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Cenário Educacional Brasileiro” (2023). Concomitantemente à análise desses documentos citados anteriormente, faremos uma análise de como a Educação Sexual aparece na Base Nacional Comum Curricular (2017).

¹⁴ Utilizamos da sigla reduzida a LGBT devido à época não termos a inserção dos outros grupos.

Precisamos abrir um parêntese para comentar sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, firmado pelo MEC em 2004, considerado um dos períodos mais delicados quanto às questões de sexualidade e gênero no Brasil. Desenvolvido durante dois anos, o projeto tinha como objetivo combater violências contra a comunidade LGBTQIAPN+ e distribuir kits antihomofobia. O “kit seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: Boleshs (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade” (Isaias Oliveira e Rose Maio, 2017, p. 133). Infelizmente, o kit antihomofobia foi apelidado de ‘Kit Gay’ por conservadores/as, o que gerou uma enorme disseminação de notícias falsas sobre o material. Como consequência, o projeto foi suspenso pelo governo da presidente Dilma Rousseff, mesmo após o investimento de 1,8 milhões de reais em instrumentos que poderiam ter sido valiosos para a Educação Sexual no país.

Reconhecemos que a família, a mídia, as instituições governamentais, a medicina e a escola produzem instrumentos e tecnologias para subjetivação dos corpos. A escola é a instituição que produz identidades “escolarizadas” como aponta Guacira Louro (1997). A autora revela que, no espaço escolar, são produzidas atitudes, discursos, sentidos, movimentos para serem internalizados por meninos e meninas em seus corpos, ou seja, “ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (Guacira Louro, 1997, p. 61).

Michel Foucault (1996) mostra que os sistemas de educação se constituem como formas políticas de manter ou modificar os discursos, junto aos saberes e aos poderes que eles trazem consigo. Dessa forma, a educação tem o poder de difundir certos discursos, tornando-os acessíveis, enquanto outros são impedidos de ecoar socialmente. Nessa perspectiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual¹⁵ (1998) um trecho chama atenção, vejamos:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela ‘invade’ a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (Brasil, 1998, p. 78).

Aqui, a escola é apresentada como um ambiente invadido; contudo, é importante pontuar que, mesmo uma escola sem aula ou estudantes, ainda se mostra sexista ao dispor de

¹⁵ Orientação Sexual é o processo de intervenção sistematizada na área da sexualidade que acontece principalmente em escolas.

banheiros para meninos e banheiros para meninas. A sexualidade invade a escola porque é necessária! Mary Figueiró (2009) ressalta ser imprescindível considerar que a escola e as instituições educacionais educam sexualmente, não apenas por meio de programas planejados, mas também pela forma como se estruturam e se organizam as atividades.

Sabemos o quanto desafiador é posicionar um discurso humanizador sobre sexualidades e gêneros nas escolas, e os PCNs para Orientação Sexual deixam clara sua proposição: “a partir da conceituação da sexualidade e do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento global, serão apontados as possibilidades e os limites da atuação nesse campo para os educadores” (Brasil, 1998, p. 83) e evidencia:

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico (1998, p.83).

A evidência do caráter não-diretivo nas diretrizes é essencial para manter pais, mães e responsáveis que o/a estudante não será submetido a uma ideologia de sexo ou gênero, como muitos/as temem. Enquanto a Orientação Sexual é organizada para ser desenvolvida especialmente em espaços educativos, como as escolas, a Educação Sexual abrange todo processo de aprendizagem sobre sexualidade ao longo da vida, ocorrendo não apenas no ambiente escolar, mas em diversos espaço.

A preocupação com a forma como as Diretrizes podem ser recebidas pelos/as responsáveis ou professores/as, gestores/as é legítima, pois, por questões morais e religiosas, estes/as preferem que sexualidade e gênero sejam silenciados ou ocultados no currículo escola, permitindo-se abordar apenas aspectos relacionados à saúde do corpo, sem ultrapassar os limites do que seria a moralidade.

Marilena Chauí (1984) entende que a repressão sexual se justifica de diferentes formas, a depender da época, assim, a sociedade decide quanto à permissão e à proibição de práticas sexuais que possam conservar ou contrariar as finalidades atribuídas ao sexo. Mas onde está a repressão hoje, se, em 2025, discursos e práticas sexuais proliferam nas escolas, nas redes sociais, nas ruas? Diferente do século XVII, quando o sexo era banido da linguagem pública e reprimido pelo silêncio, pela censura e pelo pudor, atualmente fala-se sobre sexo, opina-se sobre as sexualidades e, se ainda há uma tentativa de repressão, não seria justamente porque essas expressões já circulam livremente por aí?! Dizer que circulam livremente, entretanto, não significa que seja de forma segura.

Michel Foucault (1988) questiona a ideia tradicional de repressão sexual ao descrever como, a partir do século XIII, os discursos sobre tal assunto multiplicaram, processo que ele denomina de “fermentação discursiva”. O poder institucional, materializado pela medicina, Estado, religião e a escola, não tentou silenciar o sexo, mas ordená-lo e mantê-lo sob vigilância. A repressão cede lugar para estratégias de controle. A pastoral cristã, que até então tornava obrigatória a confissão das infrações às leis do sexo, passou a adotar, de modo discreto, uma obrigação fixa: “a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (Michel Foucault, 1988, p. 23). A obrigatoriedade estava voltada, especialmente, a uma elite que se mantinha fiel à igreja, não àqueles que raramente se confessavam. O Estado institui uma polícia do sexo, não no sentido de repressão a uma desordem, mas como aparelho para fazer com que o sexo servisse à felicidade pública, ao regular a existência de discursos considerados úteis e públicos.

Nesse mesmo período, o povo tornou-se “população”, um corpo coletivo que precisava ser mensurado política, social e economicamente. O poder, então, não se limitava somente a vida individual, mas também a vida coletiva, o que ficou conhecido como biopolítica. Com essa nova lógica de controle, o sexo torna-se elemento central das pesquisas demográficas, uma vez que o crescimento ou declínio populacional está diretamente ligado à vida sexual das pessoas. Assim, passaram a ser investigados dados como taxa de natalidade, a idade média do casamento, os casamentos legítimos ou não, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a forma de tornar as relações sexuais estéreis ou fecundas, os efeitos do celibato, práticas contraceptivas.

É a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo (Michel Foucault, 1988, p. 27-28).

Observa-se uma mudança profunda na forma como a sexualidade passa a ser compreendida socialmente: ela deixa de pertencer apenas à esfera privada e se torna uma questão de interesse público e político. A vida sexual dos indivíduos passa a ser tratada como elemento estratégico para a construção do futuro coletivo, vinculada a ideais de progresso, moralidade e ordem social. O corpo e seus usos tornam-se alvo de políticas e discursos que pretendem orientar comportamentos, regular práticas e, assim, controlar a própria dinâmica populacional. Nesse sentido, a sexualidade é incorporada a projetos de poder que ultrapassam

a intimidade e passam a estruturar o modo como a sociedade se organiza, produzindo normas, expectativas e hierarquias.

Diferente do puritanismo vitoriano do século XVII, os séculos XIX e XX foram marcados pela produção de heterogeneidades sexuais. Nesse período, diversas sexualidades consideradas desviantes passaram a ser identificadas e analisadas em comparação à sexualidade normativa. A produção desses sujeitos foi impulsionada por saberes e instituições como a medicina, o direito e a educação. Essa multiplicação de sexualidades não significava liberdade para a população, mas sim uma nova estratégia do poder voltada para classificar e produzir heterogeneidades sexuais.

As heterogeneidades sexuais como o casamento heterossexual, a monogamia, a família normativa e as relações sexuais para reprodução saem do centro das discussões, dando espaço a investigação da sexualidade das crianças, dos criminosos, dos loucos, daqueles que possuíam “vícios sexuais”. Essas sexualidades periféricas passam a definir, a partir do que elas não são, a sexualidade considerada normal.

A fermentação discursiva sobre a sexualidade, iniciada no século XVIII, permanece ainda no século XXI, especialmente no debate político. As pautas sobre sexualidade, se misturam a disputas morais que encobertam uma disputa pelo poder. Abuso infantil, violência sexual, gravidez infantil, violência de gênero, descriminalização do aborto, banheiro sem gênero, masculinidades, cotas para pessoas trans e/ou travestis são utilizadas para comoção social e para criação de inimigos, em geral, a comunidade LGBTQIAPN +.

Presenciamos um período de constante construção do sexo no corpo. Esse processo compulsório iniciado no período gestacional, onde a pessoa com útero está gerando um ser que tende a ser marcado no campo da binariedade de sexo como menino ou menina. Quem não viu pelas redes sociais ou presenciou um “chá revelação”? Momento em que os responsáveis reúnem pessoas queridas para juntos descobrirem o sexo da criança em uma festa decorada com as cores rosa e azul. Qual o perigo desse procedimento? Ele profetiza o futuro. Ele materializa o discurso da binariedade e quais caminhos a menina ou o menino vão percorrer a partir do azul ou do rosa.

Tratamos como o primeiro tempo de construção do sexo e das expectativas de sexualidade o âmbito familiar, mas temos um segundo tempo com a escola reprimindo ou incentivando discursos e atos pró ou contra corpos, sexualidades e gêneros. Para discutirmos sexualidade e/ou gênero precisamos passar pelo corpo ou pela concepção do que é um corpo. Para isso, vamos nos apoiar em Michel Foucault que argumenta o corpo para além da materialidade biológica, o corpo não é inerte, ele é moldável e transformável.

Vivemos em um momento de dualidade em relação aos sexos e a sexualidades, temos diversos aplicativos para consumo de material pornográfico, geralmente protagonizado por mulheres, temos a rede social como *OnlyFans* onde você assina para ter acesso ao trabalho sexual plataformizado – geralmente de mulheres – sendo esses espaços incentivados a serem ocupados pelas mulheres prioritariamente com o discurso de liberdade sexual, empoderamento, independência e prosperidade feminina. Até que ponto esses aspectos são reais? Uma verdade é que em 2022 a colunista Maria Clara Vieira ao escrever sobre a plataforma *OnlyFans*, revelou que o sócio majoritário havia lucrado 2,62 bilhões de dólares nos 18 meses anteriores ao ano da publicação na coluna. Como observa Marilena Chauí e colaboradores/as (1981) a partir do momento em que o sexo está no *outdoor*, nos livros, sites, filmes em uma perspectiva esvaziada, ele se torna uma mercadoria.

Essa dualidade revela que o sexo é incentivado já que até 2021 haviam mais de 150 milhões de usuários e 1,5 milhões de criadores de conteúdo na plataforma, mas também temos um discurso conservador muito crescente nas redes sociais, podemos exemplificar com a *trend* “machismos que eu concordo” em que várias mulheres postavam em suas redes atitudes machistas que as mesmas apoiam e gostariam de vivenciar como “escolas serem só para homens e mulheres serem esposa troféu”, destaco essa entre milhares pois nos volta para o espaço privado e os homens para o espaço público. Pode ser só uma *trend*, mas qual o perigo de tantas mulheres ecoando esse discurso?

A Orientação Sexual e a Educação Sexual, em suas dimensões, são fundamentais para que os/as sujeitos/as se conscientizem criticamente sobre questões relacionadas a sexualidades e gênero dentro e fora do espaço escola.

Como já vimos, a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade (Mary Figueiró, 2007, p.15).

Numa proposição mais intensificada, temos o documento “Direito à Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Cenário Educacional Brasileiro” (2023), elaborado pela UNESCO, UNAIDS, UNFPA e ONU Mulheres¹⁶, todas instituições do Sistema das Nações Unidas. Segundo o documento que trata dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS),

¹⁶ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids; UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas; ONU Mulheres – Organização das Nações Unidas voltada para igualdade de gênero.

(UNESCO, 2023, p.9), as concepções pedagógicas sugeridas estão alinhadas com a Agenda 2030¹⁷ universal, tais como: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades (ODS3); assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS4); alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (ODS5) e reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles (ODS10).

Ao trazer dados referentes à violência direcionada a pessoas LGBTQIAPN+ e mulheres, o documento justifica-se pela necessidade de fornecer subsídios para formuladores de políticas, educadores e professores das redes de ensino, inclusive no campo da formação de professores, com vistas a implementar o Marco de Ação de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero; orientar ações e políticas de educação em sexualidade e relações de gênero na educação básica; facilitar a aplicação das leis e a elaboração de estratégias de defesa às situações de violações relacionadas às questões de gênero e de orientação sexual nas instituições de ensino e apoiar o governo brasileiro, os estados, os municípios e o Distrito Federal a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial os objetivos 3, 4, 5 e 10 que mencionamos anteriormente (UNESCO, 2023, p.14).

Assim como o “Direito à Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Cenário Educacional Brasileiro” (2023), as “Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências” (2019) também segue os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 30. Além dessa ligação, metodologicamente os conceitos-chave utilizados no primeiro documento são um recorte das Orientações. Esses conceitos-chave, que aparecem e são a base metodológica dos dois documentos, são utilizados de formas diferentes. No primeiro documento, de 2023, os conceitos-chave são úteis para identificar as leis em vigor relacionados a ele, por exemplo: o conceito-chave 1 é *educação* e, logo abaixo dele, aparecem os aspectos jurídico relacionado a esse direito na legislação brasileira e as leis relacionadas à educação, indicando o nível de aprofundamento no tema de acordo com a faixa etária, assim, os/as profissionais podem recorrer ao documento para fundamentar sua escolha relacionada a temática que desenvolverá em sala relacionada a sexualidade. O segundo documento, de 2019, estabelece tópicos de aprendizagem por faixa etária, além dos conceitos-chave que se dividem em dois a cinco tópicos, cada um

¹⁷ A Agenda 2030 é um compromisso global construído pelos 193 Estados-membro da ONU expresso na Resolução 70 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de setembro de 2015, em que estabelece possibilidades para a transformação do modelo de desenvolvimento sustentável no mundo em suas dimensões econômica, social e ambiental, considerando o contexto e as prioridades dos países e localidades (Brasil, 2024).

com ideias-chave e objetivos de aprendizagem com base em conhecimentos, atitudes e habilidades agrupados por faixa etária (UNESCO, 2023, p. 37). E, segundo o mencionado documento:

Os conhecimentos fornecem um fundamento crítico para os estudantes, e as atitudes ajudam os jovens a moldar sua autocompreensão a respeito de si, da sexualidade e do mundo. Ao mesmo tempo, as habilidades permitem que os estudantes realizem ações, como se comunicar, escutar, recusar, tomar decisões e negociar, ter relações interpessoais, raciocinar com senso crítico, construir a autoconsciência, desenvolver empatia, acessar informações ou serviços confiáveis, enfrentar o estigma e da discriminação e argumentar em prol de direitos (UNESCO, 2023, p. 37).

Diferente dos documentos citados acima, os PCNs desenvolvem suas orientações a partir dos blocos de conteúdos, avaliações e orientação didática geral, pontuando os limites e as possibilidades de atuação do/a professora/a na construção da aula sobre sexualidade. Segundo as orientações esse trabalho não deve perpassar todas as áreas do currículo, não se restringindo à programação didática, ou seja, se a temática surgir, o/a professora pode expandir o assunto. Apesar do avanço que é termos uma proposta de possibilidades para uma educação sexual como são os PCNs, ainda sentimos que falta especificidade para lidar com as questões vivenciadas pelas pessoas com sexualidades periferizadas, os objetivos são vagos. Por exemplo, o primeiro objetivo para os/as estudantes ao finalizarem os anos finais é “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (Brasil, 1998, p. 91), cabendo-nos questionar: que comportamentos existentes relativos à sexualidade são esses? Fica no ar...

Mary Figueiró (2009) alerta que é imprescindível ao professor/a o exercício de reflexão sobre todas estas questões e sobre a forma como são construídas e reconstruídas as suas próprias ideias, sentimentos, valores e normas morais e sexuais. Continua nos dizendo que todos/as somos educadores/as sexuais, quer queiramos ou não, quer saibamos disso ou não, pois mesmo que não estejamos ministrando uma aula formal sobre esta temática, todos/as, com as nossas atitudes e nossa maneira de interagir com as pessoas, estamos ensinando algo sobre a sexualidade, mesmo que indiretamente.

A BNCC (2017), aprovada no governo do presidente Michel Temer, foi elaborada em meio a disputa política acerca de quais conhecimentos deveriam ser priorizados no ensino brasileiro. Faremos uma reflexão sobre como a Educação Sexual era vista durante as etapas de elaboração do documento a partir das menções sobre sexualidade no texto.

Na primeira versão, menções a sexualidade aparecem desde a Educação Infantil até Ensino Médio, nos componentes curriculares de Arte, Biologia, Educação Física. O princípio orientador era incentivar para que as crianças desenvolvessem uma visão plural do mundo,

promovendo um olhar respeitoso às diversidades e compreendendo o sexo, a sexualidade e o gênero em uma perspectiva socioantropológica.

Na segunda versão, as menções à sexualidade aparecem de forma muito positiva. O corpo é citado como instrumento de expressão, e as sexualidades e gêneros são abordadas em articulação com a construção da identidade. A dimensão biologizante é deslocada para dar lugar a uma abordagem que considera os aspectos sociais e culturais. Há, ainda, a valorização da reflexão sobre as dimensões humanas para além do que é posto como “natural”, indicando a importância de mediar as conversas com os estudantes de acordo com cada etapa ou nível de ensino.

Na terceira versão, o conceito de “equidade” é utilizado como base para incentivar que as instituições escolares estejam abertas à diversidade e à pluralidade, garantindo que a experiência escolar seja acessível a todos/as. Além disso, se nas versões anteriores as temáticas apareciam somente nos componentes de arte e biologia, nessa terceira versão ampliam-se para os componentes de Ciências, História e Geografia aparecem como campos férteis para que as temáticas sejam discutidas. As três versões anteriores a final traziam a sexualidade de forma crítica e reflexiva, apesar de ainda apresentar um resquício biologizante, como vemos na seguinte citação:

Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual (Brasil, 2017, p. 301).

A reflexão crítica sobre sexualidade não foi incorporada à versão final do texto da BNCC. Os trechos que faziam qualquer menção, mesmo que distante, à sexualidade foram retirados, em grande parte por incentivo do Movimento Escola Sem Partido. Esse movimento, criado em 2004 por Miguel Nagib e que ganhou força no nosso país, alega que discutir sexualidade na escola é incentivar a homossexualidade entre crianças e jovens. Os adeptos do movimento, alegam que professores/as que discutem Educação Sexual são militantes das questões de gênero e buscam impor uma ‘ideologia de gênero’, um discurso amplamente propagado por Jair Bolsonaro. Contudo, apesar dos esforços para apagar a sexualidade da escola, estes são em vão. A sexualidade está intrínseca aos espaços, sobretudo escolares.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997), as “Orientação Técnica Internacional de Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências” (2019), o “Direito à Educação em Sexualidade e Relações de Gênero no Cenário Educacional Brasileiro” (2023) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) são marcos importantíssimos na educação

brasileira, visto que propõem outra forma de falar sobre sexualidade, respeitando as múltiplas identidades que encontramos na escola, esses sujeitos/as têm suas vontades e necessitam de um ambiente seguro para aflorarem. Como pode a escola ser insegura para os/as jovens? Precisamos avançar no que tange à educação sexual no nosso país para que ele se torne menos violento.

Como Guacira Louro (1997, p.61) nos diz “evidentemente, os/as sujeitos/as não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”. Essas reações às imposições externas se dão nas salas de aula a partir de práticas docentes democráticas e humanizadas, a partir de eventos acadêmicos, para discussão da realidade brasileira, de discussões nas Universidades e da escrita de artigos que pontuem os desafios e as possibilidades de existência para aqueles/as considerados “anormais”.

Pensando nessa polarização, Daniela Auad (2004), ao investigar o tradicional sistema educacional e o fomento às desigualdades de gênero, percebeu que na educação brasileira alguns profissionais podem estar na fronteira entre práticas pedagógicas em que as relações de gênero são hierarquizadas e polarizadas, mas também temos profissionais que estão buscando um projeto de co-educação. Esse projeto de co-educação é fundamental para o gerenciamento das relações de gênero na escola, questionando e reconstruindo ideias sobre o feminino e o masculino. Educaríamos para a construção de um outro mundo, igualitário para todas, todos e todes, tendo claro que:

Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se a ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir, porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados, apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe. (...) Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando (Moacir Gadotti, 2011, p.96).

Essa passagem de Moacir Gadotti (2011) nos faz esperançar, no sentido freiriano do termo, uma educação para outros mundos possíveis, mundos onde as sexualidades periferizadas possam ser apenas um aspecto dentre muitos outros dos indivíduos, ou que esse forem sua bandeira principal, que sejam respeitados. Assim, acreditamos que é primordial nos atentarmos ao que se diz sobre sexualidade, o que se produz sobre ela dentro ou fora do

CISistema¹⁸. Enquanto educadores/as devemos construirmos novos discursos sobre corpos, sexualidades e gêneros para alcançarmos uma co-educação. Quanto mais Educação Sexual, melhor!

3.2 Sexualidade em pesquisas Sociopoéticas

Fazemos pesquisa desde quando? Aprendemos a pesquisar ou este exercício nos é inato? Acreditamos que nos constituímos pesquisadoras à medida em que nos encontramos enquanto gente em inquietação. A pesquisa parte da necessidade de conhecer, de ampliar, de mobilizar conhecimentos em prol de algo. Algo político, filosófico ou social. Pesquisar é dialogar com tempo, espaço, histórias, memórias, vivências, sofrimentos, alegrias, descobertas, e dialogar com o outro.

Para Pedro Demo (2006, p. 39) “Pesquisar é dialogar no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro (...) Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação cabível e adequada, e conteúdo de comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar”.

Nossa opção metodológica pelo Estado do Conhecimento no universo amplo e diverso da pesquisa dá-se através do desafio de construirmos um mapeamento de produções Sociopoéticas em pesquisas sobre sexualidade. “Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Marília Morosini e Cleoni Fernandes, 2014, p.155)”.

A produção do Estado do Conhecimento segue as seguintes etapas: 1- Escolha das fontes da produção científica; 2- Seleção dos descritores ou palavras-chaves da busca; 3- Organização do *corpus* de análise (tabelar as produções organizadas por referência bibliográfica, ano da defesa, título e resumo); 4- Identificação e seleção de fontes (tabelar os trabalhos com número de identificação, ano de defesa, autor, título, nível da Pós-Graduação, metodologia e resultados); 5- Construção das categorias e análise do *corpus* (aprofundamento do campo conceitual); 6- Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa (Marília Morosini e colaboradoras, 2021, p.76).

¹⁸ Termo defendido pela professora Letícia Nascimento que expressa a exclusão de sujeitos/as que fogem à tríade gênero-sexo-desejo heteronormativo.

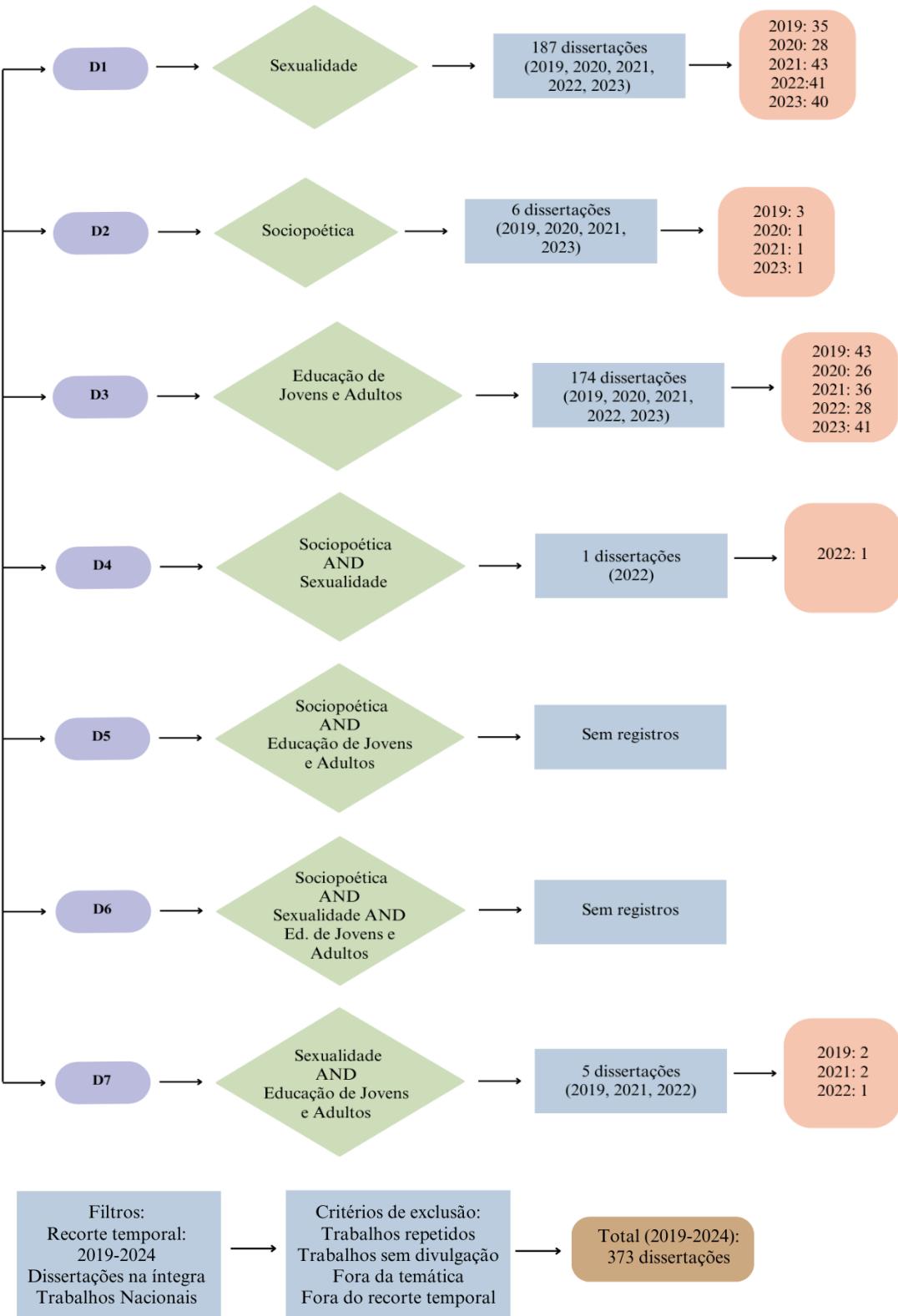
A construção do Estado do Conhecimento nos dá a compreensão do que vem sendo produzido sobre sexualidade através da Sociopoética em dissertações de mestrado. Acreditamos que pesquisas com rigor metodológico e compromisso social são o ponto inicial para novas pesquisas que podem contrapô-las ou validá-las e, também, contribuem para avanços científicos no campo educacional. Quando nos deparamos com uma pesquisa, repensamos nossas certezas, construímos novas possibilidades epistemológicas, inventamos o novo, mas para essa criação precisamos atentar para a qualidade e relevância das mesmas, mantendo vigilância.

Toda pesquisa científica busca atingir, de forma subjacente, dois objetivos: qualidade e relevância. A qualidade refere-se ao âmbito interno da área na qual a pesquisa desenvolve-se. Trata-se de sua profundidade, abrangência, à medida que lança luz sobre diferentes assuntos, e que resolve problemas e desafios históricos. Em geral, os que opinam sobre qualidade são os especialistas da mesma área de pesquisa, segundo o conhecido “juízo dos pares”. A relevância relaciona-se com a aplicabilidade a áreas externas à do desenvolvimento da pesquisa e com sua importância para a sociedade (Fórum de Reflexão Universitária – Unicamp, 2022 p. 18).

Para compreendermos e apresentarmos a Sociopoética como possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade, buscamos dissertações que se utilizaram dela entre 2019 e 2024. Nossas buscas voltaram-se para o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Selecionamos sete descritores para busca: **D1**- “Sexualidade”; **D2**- “Sociopoética”; **D3**- Educação de Jovens e Adultos; **D4**- “Sociopoética” AND “Sexualidade”; **D5**- “Sociopoética” AND “Educação de Jovens e Adultos”; **D6**- “Sociopoética” AND “Sexualidade” AND “Educação de Jovens e Adultos”; **D7**- “Sexualidade” AND “Educação de Jovens e Adultos, porém para os descritores 5 e 6 não obtivemos resultados durante o período de 2019-2024. O termo AND é um operador booleano que permite refinar a busca. Quanto aos resultados da busca a partir dos descritores:

Figura 1 – Fluxograma das buscas por descritores no Catálogo CAPES



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Restringimos as buscas pelos nossos descritores na área de conhecimento e concentração “Educação” e a programas de Pós-graduação em Educação. Decidimos por isso,

pois abarcando todas as áreas o número de pesquisas é bastante extenso, demandando de mais tempo para uma análise aprofundada.

Analisando o “fluxograma 1”, o **D1- “Sexualidade”** aparece em 187 dissertações como temática central, apresentando um crescimento nas produções dentro do território nacional, especialmente no ano de 2021. As pesquisas destacam aspectos que entrelaçam a sexualidade à educação, abordam a (in)visibilidades das sexualidades dissidentes, configurações de famílias, sexualidade no ciberespaço, violência sexual, o desejo feminino, trajetória de estudantes travestis e transexuais, homofobia, temas que são atuais e necessários de discussão e pesquisa nos espaços educacionais.

o **D2- “Sociopoética”** revela que existem poucos registros voltados para essa metodologia. Importante salientar que, entre as seis publicações, quatro delas foram desenvolvidas na Universidade Federal do Piauí com a orientação da Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad, pesquisadora referência em Sociopoética.

Com o **D3- “Educação de Jovens e Adultos”**, vimos que a temática teve grande destaque entre 2019 e 2023. A partir da leitura dos títulos, identificamos que as pesquisas abordam questões como: acesso e permanência de jovens e adultos na escola, alfabetização, prática docente, estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, mulheres negras nas salas de alfabetização, letramento, a Educação de Jovens e Adultos no contexto da privação de liberdade, entre outros.

Entre as 174 produções, encontramos “Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de Ciências da Natureza do PNLD/EJA 2014”, de autoria de Youry Souza Marques, da Universidade Federal de Uberlândia (o trabalho não possui divulgação autorizada). Porém apesar de trazer a “sexualidade” no título, o texto se volta para a análise da temática no livro didático de Ciências da Natureza, com orientação metodológica em abordagem qualitativa, análise cultural e análise documental, o que não contempla nosso objetivo com este Estado do Conhecimento, que é compreender e apresentar a Sociopoética como possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade.

Iniciamos nossas combinações de descritores com o **D4- “Sociopoética” AND “Sexualidade”**, onde encontramos uma única dissertação, intitulada “Cruzamentos decoloniais com o nanorracismo¹⁹ na constituição dos corpos-territórios das mulheres negras advogadas de Feira de Santana, Bahia”. Em sua metodologia, a facilitadora Daniele Cerqueira Britto De Melo, da Universidade Estadual de Feira de Santana, utiliza a Sociopoética com três mulheres negras

¹⁹ Ações racistas imperceptíveis, porém intencionais.

advogadas, que se tornam copesquisadoras com o objetivo de compreender o que é nanorracismo e como sua funcionalidade marca/marcou o corpo da facilitadora e das copesquisadoras. A sociopoética, na pesquisa citada, é construída em três encontros na casa da facilitadora, onde as copesquisadoras compartilham e narram suas vivências no campo jurídico enquanto advogadas. Ainda que se tratando de uma pesquisa sociopoética, ela não corrobora com nosso objetivo, não trata da sexualidade, mas acreditamos importante citá-la como uma experiência rica teórico e metodologicamente.

Não encontramos pesquisas para as combinações dos **D5-** “Sociopoética” AND “Educação de Jovens e Adultos” e dos **D6-** “Sociopoética” AND “Sexualidade” AND “Educação de Jovens e Adultos”. A falta de pesquisas que articulem Sociopoética, Educação de Jovens e Adultos e Sexualidade nos mostra a importância de difundirmos tal metodologia e de divulgarmos trabalhos já desenvolvidos nesse sentido, pois “numa sociedade em crise, que se está a estilhaçar, a fragmentar e a desintegrar aos níveis social e pessoal, essa cultura da cocriação sociopoética pode ser uma via de saída bem importante” (Paula Guerra, 2018, p. 21).

Utilizando o **D7-** “Sexualidade” AND “Educação de Jovens e Adultos encontramos cinco dissertações, sendo duas sem divulgação autorizada. Entre as três restantes, duas versam sobre violência contra mulheres e uma sobre marcadores identitários²⁰ de mulheres, não abordando a sexualidade como temática central.

A partir dos nossos descritores, identificamos 373 dissertações entre 2019 e 2024, e escolhemos, após leitura do resumo e conclusão e posterior leitura do texto na íntegra, nos voltar para a análise de duas dissertações encontradas por meio do **D2-** “Sociopoética”, que apresentam a metodologia atrelada à sexualidade, a fim de compreender a Sociopoética como uma possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade em interface com a Educação de Jovens e Adultos.

Seguindo as orientações para a construção do Estado do conhecimento, as dissertações escolhidas estão expostas no “quadro 1” com o nível da Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), ano de defesa, nome do/a facilitador/a, título. No “quadro 2” os trabalhos estão organizados com a metodologia, referencial teórico e compreensão teórico-metodológica. As duas dissertações foram identificadas como S1 (Sociopoética 1) e S2 (Sociopoética 2) para melhor visualização no quadro.

²⁰ Aspectos que definem um indivíduo ou de um grupo: raça, gênero, classe social e outros.

Quadro 1 – Sociopoética e sexualidade entrelaçadas em pesquisas

Nível da Pós-Graduação	Ano de defesa	Facilitador/a	Título
Mestrado	2019	Samara Layse da Rocha Costa	S1 – Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina
Mestrado	2023	Wesley da Silva Rodrigues	S2 – Sociopoética de jovens gays nas performatividades do Corpo Giz da escola pública do Piauí/Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 – Pesquisas sociopoéticas e sexualidade

Metodologia	Referencial teórico	Compreensão teórico-metodológica
S1 – Pesquisa Sociopoética	<p>Angelina Peralva (1997); Antonio Germano Magalhães Junior (2002); Augusto Boal (1996); Berenicebento (2008, 2011, 2012); Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992); Erving Goffman (1988); Eunice Gondinho (1995); Fernando Seffner (2001, 2009, 2012) Guacira Lopes Louro (1995, 2003, 2008, 2014); Helena Abramo (1994, 1997, 2008); Jacques Gauthier (1999, 2005, 2010, 2012); Jeffrey Weeks (2001); Juarez Dayrell (2005); Luciana Hidalgo (2004); Martin Didier e Phillippe Royer-Rastoll (1989); Michael Warner (1993) Michel Foucault (1979, 1999, 2009); Paulo Freire, 1987; Philippe Ariés (1986); Pierre Bourdieu (1983, 2002); Raquel Quadrado (2012); René Barbier (1997, 2007); Richard Miskolci (2012) Rogério Diniz Junqueira (2012) e Arianna Sala (2012); Rogério Junqueira (2009); Sandra Haydée Petit, 2014, 2016); Shara Adad (2004, 2011, 2014); Tania Fonseca (2003); Vicelma Maria Sousa (2012); Wanderson Nascimento (2004).</p>	<p>A facilitadora utilizou a sociopoética para perceber o que os/as jovens pensam sobre o ser jovem em meio à heteronormatividade. Com a pesquisa, foram identificados os problemas vivenciados pelos jovens a partir e através da heteronormatividade, bem como as estratégias que eles/elas utilizam para resistir ou se adaptar a ela.</p> <p>Metodologicamente, foram vivenciadas técnicas artísticas de produção de dados, como desenhos, poemas, desabafo e bordados, movimentando corpo vivo dos/as oito copesquisadores/as do Ensino Médio, com idade entre quinze e dezoito anos, sendo 6 meninas e dois meninos, em direção aos confetes.</p> <p>As produções dos/as copesquisadores/as revelaram como a heteronormatividade marca suas vidas cotidianamente seja pela violência, abandono, isolamento ou como impulso para que experimentem a sexualidade à sua maneira. O ser jovem</p>

		em meio à heteronormatividade é ser um corpo-mente-alma que busca seu lugar.
S2 – Pesquisa Sociopoética	Achille Mbembe (2018); Adélia Prado (1935); Alice Lopes (2010); Amadou Bâ (2010); bell hooks (2013, 1998); Carmem Lima (2019); Cecilia Coimbra (2011); Emilly Dulce (2019); Elias Oliveira (2017); Estevão Fernandes (2017); Gayatri Spivak (2010); Glória Diógenes (2022); Grada Kilomba (2019); Helena Abramo (1997); Jaques Gauthier (2014, 2012, 2003, 1999); Jésio Zamboni (2016); Juliana Ferrari (2022); Judith Butler (2014, 2008, 2004, 2001); Juarez Dayrell (2003); Larissa Bortoni (2018); Leandro Colling (2015); Letícia Nascimento (2021, 2019, 2014); Luiz Kleaim (2016); Manuel Bandeira (2012); Maria Lugones (2019); Megg Rayara Oliveira (2017); Michael Warner (1993); Michel Foucault (2014, 2004, 1997, 1988, 1982, 1979); Miguel Arroyo (2012); Paulo Freire (1997, 1992, 1987); Paul B. Preciado (2013, 2005); Richard Miskolci (2012); Sandra Petit (2014); Shara Jane Adad (2014); Suely Rolnik (2018); Verônica Pereira (2021); Yves D'Evreux (1874).	O facilitador analisou a percepção de si de jovens gays nas performatividades presentes nos trajetos escolares de resistências, que problematizam os valores pré-estabelecidos e que rompem com a invisibilidade na escola. Para isso utilizou a Sociopoética. O grupo-pesquisador foi formado por quatro jovens gays estudantes de 18 anos. Junto com os pesquisadores, construiu uma técnica artística chamada de “corpo giz” para a produção de dados e relatos orais. A pesquisa Sociopoética indicou que os corpos jovens gays causam incômodo na escola, denunciado por olhares de julgamento e preconceito, e também formas que os estudantes gays utilizam-se para resistir à escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As duas pesquisas Sociopoéticas selecionadas têm características comuns para além da metodologia. Ambas discutem jovens e juventudes, voltando-se para as escolas onde o facilitador e a facilitadora estudaram. Seria uma forma de ressignificar o passado?

Além disso, os dois textos foram orientados pela Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad, desenvolvidas na Universidade Federal do Piauí. A professora Shara Adad tem em Sociopoética, Arteterapia e Arte do Palhaço, com foco em temáticas relacionadas a corpo, juventude e práticas educativas sobre diversidade em contextos escolares e não escolares. Sua trajetória com a Sociopoética teve início em 2010, quando o princípio de pesquisar com o corpo todo e em grupo, característico do método, chamou sua atenção. Desde então, já escreveu artigos com Jacques Gauthier e outros/as colaboradoras sobre Sociopoética e orienta pesquisas nessa perspectiva.

Voltando à análise das produções selecionadas, elas trazem a sexualidade como temática central, sendo os temas geradores, na pesquisa S1, a heteronormatividade e, na

pesquisa S2, a homossexualidade. Quanto aos aportes teóricos, dialogam com autores/as pós-estruturalistas como Michel Foucault, Gilles Deleuze & Félix Guattari, Judith Butler, Paul B. Preciado, Suely Rolnik, entre outros/as. Para abordar os estudos de sexualidade, performatividade e transfeminismo, se baseiam em pensadores/as como Letícia Nascimento, Megg Rayara Oliveira, Guacira Lopes Louro e Berenice Bento. Os textos se interseccionam com outras temáticas que surgiram durante a pesquisa, como decolonialidade, racismo, educação, juventude, arte e corporeidade, sendo incorporadas pela facilitadora e pelo facilitador ideias de Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Jeffrey Weeks, Shara Adad, Sandra Petit, Augusto Boal, Juarez Dayrell, Achille Mbembe e bell hooks.

Através da Sociopoética, percebemos como as questões relacionadas à sexualidade se tornam visíveis e sensíveis na escola. Os corpos, como força de criação, nessa metodologia, são convidados a se movimentar em direção ao autorreconhecimento de como a sexualidade marca a si e aos outros. As produções coletivas dão vida aos pensamentos mais selvagens e ocultos, devido à não obrigatoriedade de demonstrar certezas sobre o que se sente, mas ao conforto do acolhimento de que tudo que é produzido pode ser válido de reflexão.

Queremos deixar registrado, também, neste Estado do Conhecimento, outra importante fonte para entendermos a Sociopoética: a revista digital *Entrelugares: revista da Sociopoética e abordagens afins*, que, durante o período de 2007 a 2013, publicava pesquisas sociopoéticas, mas que, infelizmente, em razão da pouca visibilidade institucional e da limitação de sua divulgação, saiu do ar.

Outro registro importante é a orientação da Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, em pesquisas sociopoéticas. Em 2020, Simone Simões analisou como as concepções de gênero e sexualidade estiveram presentes no curso de Pedagogia da UFMA (Campus VII – Codó/MA); em 2022, Soraia Sousa buscou repensar a formação inicial docente na educação brasileira a partir de uma perspectiva afrocentrada; e, em 2023, Tercilia Silva problematizou formas de diálogo com os saberes cotidianos de mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, visando práticas de alfabetização dialógica. A professora Raimunda Machado, com suas considerações sobre esta pesquisa, é uma das pessoas que me inspiraram a trilhar os caminhos da Sociopoética.

4 HOJE FAÇO COM MEU BRAÇO O MEU VIVER: ESPECIFICIDADES DA EJATEC ARTICULADAS À SEXUALIDADE

*Já não quero parar
Meu caminho é de pedra
Como posso sonhar?*

(Travessia – Milton Nascimento e Fernando Brant, 1967)

Milton Nascimento, em 1967, escreveu na música *Travessia*: “Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver...Meu caminho é de pedra, como posso sonhar?” A letra expressa uma profunda tristeza por aquilo que se perde, mas também revela superação e a esperança por novos momentos de vida. Ela poderia ser a trilha sonora dos/as estudantes jovens, adultos/as e idosos/as que, em algum momento, foram expulsos da/pela escola devido à necessidade de trabalhar, criar filhos/as ou à falta de condições de subsistência, e que retornam ao sistema de ensino em busca de conhecimentos, novas vivências e educação formal. Nesta seção, abordamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre como essas trajetórias singulares se entrelaçam com questões de sexualidade, identidade e inclusão, evidenciando os desafios e as potencialidades desse processo educativo.

4.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sexualidade

As primeiras iniciativas para a alfabetização de jovens e adultos ocorreram no Período Colonial, em 1549, com a chegada dos Jesuítas em Salvador. Com o intuito de difundir a fé católica e catequizar indígenas, os Jesuítas criaram a primeira escola elementar. Interessante mencionar a reflexão feita por Marlúcia Paiva (2000) ao questionar o motivo pelo qual os Jesuítas desejavam alfabetizar os indígenas, quando nem mesmo os portugueses em Portugal eram alfabetizados. A escolarização imposta seguia rígidas normas morais e religiosas, que incluíam a regulamentação das práticas sexuais e a imposição de papéis de gênero, limitando a liberdade corporal e a expressão de sexualidades diversas. Nessa perspectiva, já se percebia que a EJA, mesmo em seus primórdios, poderia ser um espaço para questionar ou reproduzir normas sobre sexualidade, dependendo do controle exercido sobre os corpos.

A escolarização de indígenas e escravizados jovens e adultos era utilizada como instrumento para catequização, subjugação a Portugal e formação de mão de obra para fazendas, armazéns e engenhos. Consideramos que a educação, portanto, não apenas alfabetizava, mas também disciplinava corpos, normatizando comportamentos sexuais e reforçando papéis heteronormativos (Judith Butler, 2004). Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, e as reformas subsequentes, ações educativas voltadas a

jovens e adultos continuaram a manter a reprodução de normas sociais, incluindo as restrições à expressão de sexualidade, que só serão questionadas muito mais tarde, com a democratização da educação. A articulação da educação adulta com sexualidade e identidade ainda permanecia restrita, mas o reconhecimento da necessidade de instrução de adultos poderia futuramente abrir espaço para reflexão sobre normas de gênero e sexualidade.

A educação destinada a jovens e adultos, posteriormente, foi contemplada na Constituição de 1824 com a previsão de instrução primária para toda a população, porém na prática o acesso era para poucos. O que foi proclamado na Constituição não foi cumprido, afastando negros, indígenas e mulheres do processo de escolarização.

O Governo Imperial, através do Art. 71 do Decreto de nº 1331-A, deixava explícita a necessidade de alfabetizar jovens e adultos. Esse público seriam homens pobres analfabetos, convocados a atender à necessidade de mão de obra exigida pelo contexto de expansão econômica daquele período. Os atos seguintes, como o Decreto nº 7031-A de 1978, que organizou o ensino público e delimitou o acesso a homens maiores de dezoito anos, livres e saudáveis, e o Decreto nº 7247 de 1879, que propôs a reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior e deu origem ao Projeto de Rui Barbosa, permitindo o acesso de escravizados às escolas, evidenciam que a escolarização voltada para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil tinha como principal objetivo atender às demandas econômicas das épocas.

Embora a Constituição de 1824 e decretos posteriores preconizassem a alfabetização de jovens e adultos, negros, indígenas e mulheres foram amplamente excluídos. Esse processo de exclusão também reforçava o controle sobre corpos e sexualidades, pois a educação formal limitada a certos grupos consolidava a marginalização de sexualidades dissidentes e a invisibilidade de gênero fora do modelo heteronormativo.

A proclamação da República trouxe transformações políticas, mas não modificou a estrutura educacional que continuava privilegiando a classe dominante. As províncias foram transformadas em estados e a estes coube a responsabilidade do ensino primário, e ao governo Federal destinou-se o ensino secundário e superior. As dificuldades financeiras impediram que as reformas obtivessem êxito, chegando o senso de 1920 a apontar que 71,2% da população acima dos cinco anos de idade era analfabeta, situação que mobilizou a sociedade civil em um movimento de “ligas contra o analfabetismo”. Mesmo em movimentos de alfabetização, a educação de adultos não questionava normas de sexualidade, mantendo a invisibilidade das experiências de gênero e orientação sexual que se distanciassem do padrão social dominante.

Nos anos 1920 e 1930, campanhas de alfabetização, como as ligas contra o analfabetismo e o Serviço de Radiodifusão Educativa, trouxeram maior acesso à educação, mas mantiveram uma abordagem disciplinar sobre os corpos e sexualidades, muitas vezes centrada em normas morais conservadoras (José Paiva, 2012). O rádio possibilitou maior alcance educativo, mas não questionou as normas sociais sobre gênero e sexualidade, reproduzindo padrões vigentes, especialmente para mulheres e jovens adultos de contextos marginalizados.

O movimento de entusiasmo pela alfabetização era acompanhado pelo processo de industrialização do país e pela popularização da informação através dos meios de comunicação. O rádio se mostrou como uma alternativa eficiente para alcançar áreas rurais e urbanas. Em 1937, no governo de Getúlio Vargas foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, dirigido por Roquette-Pinto, que desde 1926 buscava transformar a mentalidade do país através da rádioeducação. Contudo, mesmo com maior alcance, a discussão sobre sexualidade e identidade continuava ausente, mostrando a necessidade de EJA que abordasse experiências de vida dos educandos de forma integral.

Nesse período surgiram a Rádio Inconfidência em Minas Gerais com o objetivo de levar conhecimento ao agricultor, a Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, Universidade no Ar, no Rio de Janeiro, e posteriormente a Emissora de Educação Rural, em Natal. Marlúcia Paiva (2012, p.369) comenta sobre a importância do rádio para a aprendizagem da leitura e escrita por adultos.

O rádio foi, talvez, a maior motivação para atrair pessoas adultas e adolescentes para depois de um dia de trabalho, duro, geralmente na roça, se deslocarem de suas casas para aprenderem a ler, escrever e contar, por meio de um rádio, sem falar que, concomitantemente, foram sendo desenvolvidos outros programas, como o cooperativismo, o sindicalismo rural, entre outros, que contribuíram para tornar a experiência das escolas radiofônicas um sucesso (Marlúcia Paiva, 2012, p.369).

Além do ensino da leitura, escrita e cálculo, o rádio também se articulava a outras iniciativas, como programas de cooperativismo e sindicalismo rural — ampliando a dimensão educativa para além do conteúdo escolar. Assim, ele funcionava não apenas como ferramenta de alfabetização, mas também como instrumento de organização social e política, fortalecendo comunidades rurais. Essa experiência educativa estava inserida em um contexto de forte normatização social, inclusive no que diz respeito aos corpos e às sexualidades. Os conteúdos transmitidos eram, em grande parte, permeados por valores morais conservadores, reforçando padrões heteronormativos e papéis tradicionais de gênero. Desse modo, o rádio teve um papel ambivalente: ampliava o acesso à educação, mas também reproduzia normas

sociais dominantes.

Durante a revolução de 1930, o governo reuniu esforços para inserir jovens e adultos não escolarizados no sistema público de educação elementar, com o objetivo de ensiná-los a ler e escrever. Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, composto por educadores e intelectuais buscou reformular a educação no país e reestruturar a formação dos professores, propondo uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, além de indicar a criação do Conselho Nacional de Educação. Segundo Tatiana Cruz (2018), com a Constituição de 1934, o ensino brasileiro atingiu outros patamares ao considerar necessária a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e expressar preocupação com o ensino de adultos.

O Movimento de Educação de Base (MEB), liderado por Paulo Freire entre 1961 a 1996, trouxe inovações ao vincular alfabetização à análise da realidade social. Paulo Freire propôs o reconhecimento das experiências do educando, incluindo suas vivências corporais e sociais, permitindo uma leitura crítica do mundo que poderia incorporar reflexões sobre sexualidade, relações de gênero e poder (Tatiana Cruz, 2017). Assim, a EJA começa a se configurar como espaço não apenas de alfabetização, mas de potencial emancipação.

Alguns dos objetivos do movimento incluíam aprender a ler e interpretar textos que considerassem a realidade específica do contexto rural, a compreensão das relações entre as instituições sociais, conhecimento da legislação e técnicas de trabalho em grupo. As modalidades se dividiam entre aulas para escolas radiofônicas, cursos radiofônicos e programas especiais. As transmissões eram realizadas por emissoras vinculadas à diocese.

A Constituição Brasileira de 1934 foi um marco importante para a consolidação de direitos educacionais no país, especialmente no que se refere ao atendimento de jovens e adultos. Pela primeira vez, o texto constitucional estabeleceu de forma explícita que o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória deveria ser estendido também à população adulta, reconhecendo, assim, a necessidade de políticas públicas voltadas àqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Contudo, embora esse avanço jurídico representasse um importante passo no plano legal, na prática, as condições estruturais e políticas do país não garantiram a efetivação plena desse direito. O acesso real à educação para a população jovem e adulta permaneceu restrito, evidenciando a distância histórica entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza no cotidiano das políticas públicas. Essa limitação também impactava a possibilidade de discutir sexualidade, restringindo o acesso a reflexões críticas sobre essas questões a um número reduzido de educandos.

Retornando para 1940, cerca de 56% da população brasileira com mais de 15 anos não era alfabetizada. Assim, surgem os primeiros movimentos voltados para turmas de ensino supletivo, vinculando educação para jovens e adultos à educação profissional, esse movimento surge da necessidade de moldar trabalhadores para a industrialização do Brasil.

No final do ano de 1940, surgem as primeiras políticas públicas direcionadas para a educação de adultos e com isso, iniciam-se campanhas em prol da alfabetização. Durante o período de 1959 a 1964 a educação para adultos torna-se objeto de discussões pelo país através de movimentos tais como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire, destacados por Carolina Carvalho (2019, p.40-41).

Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 a 1966, que nasceu por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), no período de 1960 a 1964 de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961 a 1964, associados à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964); e, finalmente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire.

Diego Pereira (2024), relata que os anos de 1960 foram importantíssimos para a alfabetização de adultos no Brasil devido às várias campanhas empreendidas pelo poder público que tinham como objetivo erradicar o analfabetismo no país, contudo, em 1963, o presidente João Goulart, através do Decreto nº 26 de março daquele ano, extinguiu todas as campanhas, instituindo por meio do Decreto nº 53.465 de 1964 o Programa Nacional de Educação inspirado no método desenvolvido por Paulo Freire em sua experiência em Angicos (RN). Apesar da inspiração, na prática era bem diferente, pois o que chegava às escolas eram práticas pedagógicas prontas, que nada tinham de próximo ao que Paulo Freire escreveu.

Freire, no início dos anos 60, criou um método baseado na realidade desse adulto a ser alfabetizado. Como a maioria era composta de analfabetos trabalhadores, Freire resolveu trabalhar a alfabetização trazendo para a sala de aula a realidade do mundo do trabalho. Mas não foi só no conteúdo que Freire inovou. Ele trabalhou a leitura crítica do mundo, sem isso, a leitura da “letra” não teria sentido (Tatiana Cruz, 2017, p. 36).

A experiência de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos representa um dos capítulos mais significativos da história educacional brasileira. Na década de 1960, ele desenvolveu um método de alfabetização inovador que rompeu com a prática tradicional, centrada na mera decodificação mecânica de palavras. Em seu lugar, Freire propôs uma

pedagogia crítica e dialógica, que partia das experiências concretas dos sujeitos, de seu vocabulário cotidiano e de sua realidade social. Alfabetizar, nesse contexto, não significava apenas aprender a ler e escrever, mas tomar consciência do mundo e atuar sobre ele de forma transformadora, um processo que ele chamou de “conscientização”.

Esse projeto ganhou destaque nacional com a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Em apenas 45 dias, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados por meio de um método que unia linguagem, cultura e reflexão crítica. Essa experiência mostrou que a educação de jovens e adultos poderia ser mais do que uma política de compensação, poderia ser uma estratégia de emancipação política e social. A proposta de Freire inspirou programas públicos e movimentos sociais em diversas regiões do país, tornando-se um marco de resistência e esperança.

Entretanto, com o golpe civil-militar de 1964, o método foi duramente reprimido. Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado, e sua pedagogia crítica foi substituída por práticas tecnicistas e autoritárias, alinhadas ao projeto político do regime. Ainda assim, sua influência resistiu e permaneceu viva em movimentos populares, pastorais e organizações não governamentais, que mantiveram viva a ideia de uma educação libertadora para jovens e adultos.

No período ditatorial alguns projetos de radioeducação foram instituídos, como exemplo, o Projeto Minerva, coordenado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. O programa com portaria de nº 408/70 era voltado para à educação de adultos em caráter obrigatório. O objetivo do programa era complementar as atividades que já estavam sendo desenvolvidas no sistema regular de ensino, promovendo educação continuada com cartilhas como material de apoio para os/as ouvintes. Extinto em 1980, o programa não considerava a diversidade cultural dos/as estudantes ouvintes, não considerava seus conhecimentos prévios e tinha caráter apenas informativo.

Condizente com o momento político que vivíamos, a política pública para alfabetização conhecida como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pela Lei nº 5.379 de 1967 e a Cruzada ABC no período militar, objetivava controlar a população de 15 a 30 anos e instrumentalizá-la para o trabalho. Segundo Carolina Carvalho (2019, p.43) “tratava-se de uma proposta marcada por interesses econômicos e políticos, que se distanciava de uma educação com a preocupação em direitos humanos”.

A educação de adultos, implementada por meio do MOBRAL, foi concebida como uma estratégia para sustentar o projeto de desenvolvimento econômico do regime militar brasileiro. Ao alfabetizar e disciplinar a população trabalhadora, especialmente em áreas rurais

e urbanas de baixa escolaridade, a política buscava ampliar a inserção desses sujeitos no mercado de trabalho formal, fortalecendo a base produtiva e impulsionando o crescimento industrial do país. Mais do que uma ação pedagógica, tratava-se de um instrumento de controle social, que difundia valores de patriotismo, obediência e ordem, alinhados à ideologia autoritária do período. A alfabetização era apresentada como sinônimo de progresso e modernização, enquanto o conteúdo educacional reforçava uma visão homogênea de sociedade e de papéis sociais.

Nesse contexto, as questões de sexualidade eram silenciadas ou rigidamente normatizadas, reafirmando padrões heteronormativos e papéis tradicionais de gênero. A educação de adultos, portanto, atuava não apenas na formação técnica e ideológica da força de trabalho, mas também na regulação dos corpos e comportamentos, contribuindo para a manutenção de uma ordem social funcional aos interesses do regime. Apesar da meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos em 5 anos e erradicar o analfabetismo, o MOBRAL foi descontinuado em 1985, após seus 15 anos de existência sem alcançar os objetivos pretendidos.

De acordo com Joana Freitas e Karina Mancine (2020), a extinção do MOBRAL fechou as portas da educação para jovens e adultos no Brasil, surgindo novas iniciativas apenas em 1997 com o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) no governo de Fernando Henrique Cardoso. O programa desenvolvia ações de alfabetização no interior do norte e nordeste do país.

Com a promulgação da Assembleia Nacional Constituinte do Brasil de 1987-1988 e a entrada em vigor da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a escolarização de jovens e adultos passou a ser reconhecida formalmente como um direito, marcando um divisor de águas na história da educação brasileira. O artigo 208, ao garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito também para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, amplia a noção de educação como instrumento de cidadania e inclusão social.

Nesse cenário, a EJA passa a ocupar um espaço estratégico nas políticas públicas. Esse reconhecimento jurídico abre caminho para pensar a educação de forma mais ampla, incluindo não apenas o acesso ao conhecimento formal, mas também a possibilidade de promover reflexões sobre corpo, gênero e sexualidade, historicamente silenciadas nos espaços escolares, se considerarmos o artigo 208.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir da redemocratização e da Constituição Brasileira de 1988, as ideias Freirianas voltaram a ganhar força no campo das políticas públicas. Muitos programas de alfabetização e escolarização de adultos passaram a incorporar princípios da educação popular, reconhecendo a importância de respeitar os saberes

prévios dos educandos e de promover práticas pedagógicas dialógicas e participativas. A influência de Paulo Freire permanece presente até hoje nas concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando que a alfabetização não é um ato neutro, mas um ato político, um instrumento de luta pela dignidade e pelos direitos sociais. Atualmente o método de Paulo Freire continua ecoando na educação brasileira, mas com aspectos mais teóricos do que propriamente práticos e sua figura tem recebido ataques dos movimentos de extrema direitista que o consideram um inimigo perigoso para o país. Por esse mesmo motivo, em 1964, com o golpe militar, a Campanha Nacional de Alfabetização, desenvolvida por Paulo Freire, foi interrompida.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marcou um momento ambíguo na história educacional brasileira. Por um lado, ela estruturou formalmente o sistema educacional, definindo níveis de ensino, conteúdos mínimos e duração dos cursos, oferecendo um marco normativo que poderia ser utilizado como referência para políticas de inclusão. Por outro lado, essa lei foi formulada em um contexto de regime militar, em que a educação era fortemente orientada para a formação de mão de obra e a manutenção da ordem social, priorizando objetivos técnicos e produtivos em detrimento de uma educação emancipadora. A Educação de Jovens e Adultos passou a ser denominada pela sigla EJA.

Com a LDB de 1996 e a institucionalização da EJA, foram reconhecidas as necessidades de jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade adequada. Esse reconhecimento abre espaço para pensar a educação como um direito que também abarca o respeito à diversidade sexual, permitindo que práticas pedagógicas incluam discussões sobre gênero, sexualidade e direitos sexuais. A EJA deixa de ser apenas compensatória e passa a ter um papel emancipatório, possibilitando aos/as educandos/as problematizar suas experiências, inclusive em relação à sexualidade, relações afetivas e papéis de gênero historicamente impostos.

Nesse cenário, a educação de jovens e adultos (EJA) ainda não era considerada uma prioridade, sendo tratada de forma marginal e muitas vezes limitada a cursos supletivos pouco articulados à realidade social dos estudantes. Assim, evidenciou a tensão histórica entre legalidade e efetividade social. Embora a lei tenha permitido a criação de modalidades alternativas de ensino, como cursos supletivos e noturnos, sua implementação estava circunscrita a políticas públicas centralizadas e mecanicistas, que não atendiam plenamente às demandas de jovens e adultos, especialmente das populações mais vulneráveis: trabalhadores rurais, mulheres, negros e habitantes de periferias urbanas. A flexibilidade prevista em termos

de tempo e currículo existia apenas no papel, e o acesso à EJA permanecia limitado por fatores socioeconômicos e geográficos, revelando uma contradição entre a normatividade legal e a realidade social do país.

A década de 1990 foi instituída pela UNESCO como a década da alfabetização por meio da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, passando a incorporar para a educação desse público, além da alfabetização, novos princípios, como a continuidade dos estudos, a igualdade de gênero e o desenvolvimento sustentável, democrático, socioeconômico, científico e humanístico. Assim, os sistemas de ensino garantirão gratuitamente ao público-alvo oportunidades educacionais apropriadas, sendo consideradas as características dos/as mesmos/as, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mantendo cursos e exames supletivos que compreendam a base nacional comum do currículo. Ao Poder Público, definiu-se que este viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do/a trabalhador/a na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), consolidadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, emergiu de um cenário histórico marcado por intensas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil. O período de 1990 e início dos anos 2000 foi fortemente influenciado pelo neoliberalismo, que promoveu a desregulamentação do Estado e a redefinição de suas responsabilidades, especialmente na área educacional. Nesse contexto, consolidou-se a ideia de que a oferta da EJA deveria ser compartilhada entre Estado, sociedade civil e iniciativa privada, refletindo uma flexibilização das políticas públicas e de transferência de responsabilidades sociais.

Entre as diretrizes centrais, destacam-se: o reconhecimento da EJA como modalidade específica, com currículo e organização flexíveis, que respeitem ritmos e experiências dos estudantes; a função reparadora, equalizadora e qualificadora, garantindo oportunidades de aprendizado e inserção social e profissional; e o direito ao acesso e à permanência na escola, assegurando condições para o sucesso educacional. O documento também enfatiza a formação adequada de professores, capaz de atender às especificidades dessa modalidade, e a necessidade de políticas públicas de financiamento e gestão que garantam a efetividade da oferta educacional. Além disso, as diretrizes valorizam a educação popular e participativa, reconhecendo saberes e culturas dos sujeitos da EJA e promovendo sua autonomia. Não há, de forma explícita, uma diretriz central sobre sexualidade no Parecer. No entanto, há espaços e princípios nas próprias diretrizes que permitem e incentivam, a articulação entre EJA e temáticas como a sexualidade, especialmente quando se consideram os fundamentos de inclusão, diversidade e respeito aos direitos humanos.

Outros programas que marcam a história da EJA são o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que representam iniciativas estratégicas do governo brasileiro voltadas à alfabetização de jovens e adultos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e áreas rurais. O PAS, criado no início dos anos 2000, surgiu como uma ação articulada entre universidades públicas e comunidades locais, com o objetivo de mobilizar estudantes universitários e voluntários para atuar na alfabetização de jovens e adultos. O programa buscava não apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver uma pedagogia crítica que valorizasse a cultura e a experiência de vida dos aprendizes, em consonância com princípios da educação popular.

O PRONERA, por sua vez, foi instituído em 1998 pelo governo federal como parte das políticas de inclusão social voltadas à população da reforma agrária. Seu foco principal é oferecer educação básica formal e formação cidadã para trabalhadores rurais assentados, promovendo a alfabetização e a qualificação profissional em áreas historicamente negligenciadas pelo sistema educacional tradicional. A implementação do PRONERA no Brasil envolve uma articulação entre o Ministério da Educação, universidades federais, institutos federais e organizações sociais, permitindo que os conteúdos escolares sejam contextualizados às realidades locais e às necessidades produtivas das comunidades rurais.

Ambos os programas, PAS e PRONERA, têm contribuído significativamente para a redução do analfabetismo e a promoção da inclusão social no Brasil. Enquanto o PAS atua prioritariamente em áreas urbanas e periferias, promovendo um vínculo entre universidade e comunidade, o PRONERA fortalece a educação no meio rural, articulando saberes acadêmicos e práticos. Juntos, esses programas demonstram que a alfabetização de jovens e adultos vai além da aquisição de competências básicas de leitura e escrita: ela é também uma ferramenta de transformação social, empoderamento comunitário e construção de cidadania, ampliando oportunidades de participação social e econômica para populações historicamente excluídas.

Atualmente, a resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA); III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso; IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA; V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional (Brasil, 2021).

O alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular possibilita integrar

conteúdos sobre sexualidade, diversidade e direitos humanos à EJA, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

A Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021, representa um avanço importante na regulamentação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, ao estabelecer diretrizes operacionais que buscam alinhar essa modalidade de ensino a políticas educacionais nacionais consolidadas, como a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ao abordar aspectos como a duração dos cursos, idade mínima para ingresso, registro de frequência e certificação, a resolução promove maior clareza e padronização para a gestão da EJA em todo o país. Além disso, ao incluir a Educação a Distância (EaD) e enfatizar a Educação ao Longo da Vida, ela reforça a ideia de que a escolarização de jovens e adultos deve ser contínua, flexível e adaptada às diferentes trajetórias de aprendizagem.

Outro ponto relevante da resolução é a ênfase na flexibilização da oferta e na articulação entre escolaridade e qualificação profissional. Isso evidencia um esforço em compatibilizar os estudos com a realidade socioeconômica dos estudantes, muitos dos quais conciliam trabalho, família e educação. Ao reconhecer essas especificidades, a norma não apenas garante o acesso à certificação, mas também promove a inclusão social e a ampliação de oportunidades, fortalecendo o caráter emancipatório da EJA. Essa abordagem reafirma que a educação de jovens e adultos deve ser planejada de forma integral, contextualizada e voltada para o desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão, seguindo princípios de equidade e respeito às diferentes experiências de vida dos estudantes.

Com o intuito de visibilizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos, a EJA pode ser ofertada presencialmente, por meio de Educação a Distância nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (EJA/EaD), isso se deve também à Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, integrada a educação profissional em cursos de qualificação ou técnicos de nível médio, sendo o foco da EJA a educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

A EJA, tem sua função muito mais profunda do que somente a recuperação de um tempo escolar perdido, enquanto modalidade de ensino cumpre um papel emancipatório e visa contribuir para a libertação do sujeito que tem suas vivências limitadas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, assim, facilita o processo de escolhas e possibilita a compreensão e a transformação da realidade.

Cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto,

pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (Leônico Soares; Ana Paula Pedroso, 2013, p. 252).

Com suas particularidades e um público que pertence a contextos diversos, a EJA constitui-se como uma modalidade de grande importância histórica e social, mas que aparece em alguns momentos apenas como uma “instrução compensatória”. A EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação a Distância deve ser foco da nossa atenção para que não seja precarizada.

Atualmente, a EJA se consolida como modalidade educativa flexível, presencial ou a distância, com foco na aprendizagem ao longo da vida. Essa modalidade permite integrar conteúdos que promovam a reflexão sobre sexualidade, identidade de gênero e diversidade, de forma a combater preconceitos internalizados e fomentar cidadania plena. Em contextos de EJA, jovens e adultos podem revisitar experiências passadas, repensar papéis de gênero e desenvolver autonomia sobre suas escolhas afetivo-sexuais.

Portanto, a EJA no Brasil não apenas cumpre o papel histórico de alfabetizar e incluir socialmente, mas também se apresenta como um espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre sexualidade e direitos humanos. Considerando a diversidade do público, suas trajetórias de vida e contextos socioculturais, a EJA oferece um ambiente educativo capaz de problematizar normas sociais, visibilizar sexualidades diversas e promover práticas emancipatórias que vão além do simples ensino da leitura e escrita.

4.2 Surgia do direito a luz dourada: EJA no Maranhão

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/Censo Escolar da Educação Básica, em 2023 haviam 178.321 matrículas na EJA no Maranhão.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Maranhão começa a construir aspectos legais para a modalidade da EJA, aprovando resoluções que estabeleciam normas e propostas pedagógicas. Assim, o Maranhão implementou o PROJOVEM e o PROEJA (que nos aprofundaremos mais a frente), em 2005, esses programas ofereciam atividades voltadas tanto para a construção cidadã quanto para a formação profissional a partir de cursos de Administração, Panificação, Gastronomia, Redes de Computadores e outros. Mas as iniciativas para a população jovem e adulta não são tão recentes e nem começaram com a LDB.

Desde os anos de 1600 atitudes para a escolarização de adultos já ocorriam no Maranhão como com a “Balaiada, uma experiência emblemática de resistência no Maranhão ocorrida entre os anos de 1839 a 1841, mantinha as escolas para negros, adultos e crianças” (Tatiana Cruz, 2018, p. 50).

Em 1942, A Casa dos Educandos e Artífices acolhia, sustentava e instruía meninos pobres, maiores de dez anos. Nesse contexto, os meninos recebiam instrução primária, baseada em princípios religiosos e aprendiam ofícios para tornarem-se mecânicos, alfaiates, sapateiros e carpinteiros, porém a realidade da casa era periclitante, faltavam condições dignas para a realização das atividades além da “desmotivação advinda pela ociosidade, pois nem todas as oficinas estavam em funcionamento, contribuiu para que esses educandos fossem enviados para oficinas particulares ou prestarem serviços externos” (César Castro, 2020, p.155). Considerando sexualidade e identidade, percebe-se que esses espaços também reforçavam papéis de gênero tradicionais, direcionando meninos para ocupações consideradas masculinas e invisibilizando experiências de jovens com identidades de gênero ou orientação sexual dissidentes.

Vimos que esta pode ser entendida como uma iniciativa de alfabetizar e escolarizar jovens da população maranhense. As escolas noturnas em funcionamento no Maranhão também têm uma longa história, segundo Tatiana Cruz (2017, p.47) o “Colégio Nossa Senhora da Glória, fundado em 1844, que funcionou por 20 anos, só atendia ao sexo feminino, ministrava aula noturna para as mulheres da sociedade de São Luís, com um detalhe interessante: elas usavam véu a fim de que não fossem reconhecidas como analfabetas”. Percebemos que o analfabetismo para essas mulheres se apresentava como algo vergonhoso, mas precisamos percebê-lo em uma concepção crítica como Paulo Freire (1976, p.13) percebia “o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Essa prática evidencia como as normas sociais e de gênero afetavam a participação feminina na educação.

Dez anos após a fundação do Colégio Nossa Senhora da Glória, foi fundado em 1854, a Escola Agrícola do Cutim, sendo a primeira escola agrícola do estado. Junto com a Escola dos Educandos e Artificies se colocava como uma escola para acolher jovens carentes com o objetivo de prepará-los para o trabalho especializado.

As escolas noturnas na capital São Luís, em São Bento, Rosário, Bacurituba, Turiaçu e Caxias de 1871 a 1887 recebiam estudantes adultos para o ensino elementar. Seguindo o fluxo nacional, a proclamação da República não representou avanços na

educação maranhense.

Em 1947, o governo brasileiro iniciou a uma importante mobilização educacional: a Campanha Nacional de Educação de Adultos. A iniciativa contou com a adesão de todos os estados do país e do então Distrito Federal, representando um esforço coletivo para enfrentar o elevado índice de analfabetismo entre a população adulta. A campanha tinha como principal objetivo ampliar o acesso à escolarização básica para jovens e adultos que não haviam frequentado a escola na idade adequada. Como resultado direto dessa ação, foram criadas cerca de 10 mil turmas de ensino supletivo voltadas especialmente para esse público. Além de ampliar a rede de atendimento, essa campanha marcou um momento histórico na política educacional brasileira, pois reforçou a ideia de que o direito à educação deve se estender para além da infância e da adolescência. A estratégia buscava não apenas ensinar a ler e escrever, mas também integrar os sujeitos à vida social, política e econômica do país, reconhecendo o papel transformador da educação na cidadania e no desenvolvimento nacional.

Em 1948, foi criada uma comissão liderada pelo professor Manuel Bergström Lourenço Filho e composta por importantes educadores e especialistas em políticas públicas, com a missão de formular um marco legal para a educação brasileira. Desse trabalho resultou o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse momento representou um marco estruturante na organização da educação no Brasil, pois buscava definir princípios e diretrizes para um sistema educacional mais abrangente e democrático. A proposta reconhecia a necessidade de garantir oportunidades educacionais não apenas para crianças e adolescentes, mas também para jovens e adultos que não haviam concluído sua formação básica.

Ao relacionar esse contexto histórico com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão, percebe-se que os debates iniciados nesse período contribuíram para consolidar, ao longo das décadas seguintes, políticas públicas voltadas para esse público. A EJA no estado, assim como em outras regiões do país, foi sendo fortalecida a partir dessas diretrizes nacionais, ampliando o acesso à escolarização para populações historicamente excluídas, como trabalhadores rurais, mulheres chefes de família, comunidades quilombolas e povos indígenas.

O projeto elaborado em 1948 não apenas sinalizou uma nova concepção de educação no país, mas também lançou as bases para programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Maranhão, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e cidadã.

Apesar de algumas iniciativas de alfabetização e escolarização no território maranhense, somente em 1967 foi implementado um programa voltado para a superação do analfabetismo por aqui, o Programa “João de Barro” no governo de José Sarney (1966-1970), que tinha como objetivo garantir que crianças da zona rural fossem à escola e que jovens e adultos fossem alfabetizados. “O índice de analfabetismo recuou somente 6,37%, registrando 65,40%, no Censo de 1970” (Tatiana Cruz, 2017, p.49), mas a iniciativa não foi absorvida pelo sistema educacional do estado, sendo o programa extinguido.

A iniciativa estadual de alfabetização Plano de alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (PAEMA), proposto pelo governo de Jackson Lago (2008-2011) estipulava alfabetizar 769.886 maranhenses, segundo Tatiana Cruz (2018) obteve resultados quantitativos e qualitativos, potencializando as trajetórias dos/as estudantes através da alfabetização.

O programa Vamos Ler instituído em 2017 tinha como objetivo geral promover alfabetização para a população de 15 anos ou mais no Maranhão esteve nos 217 municípios do estado, pretendendo alfabetizar 100.050 jovens e adultos. Na mesma perspectiva foi implementado pelo Maranhão o programa Brasil Alfabetizado que buscava universalizar a alfabetização para a mesma faixa etária do programa citado anteriormente.

Segundo Elizangela Gomes (2021) em 2004, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão passou por uma reestruturação que marcou um novo momento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado. Nesse período, a gestão educacional criou a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos, que pouco tempo depois foi transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA). Essa estrutura permaneceu ativa até 2019, configurando-se como uma das iniciativas institucionais mais duradouras e estruturantes da história da EJA no Maranhão.

A SUPEJA teve um papel estratégico na coordenação, planejamento e monitoramento das políticas públicas voltadas para jovens e adultos, articulando ações entre as escolas da rede estadual e os programas federais de alfabetização e escolarização. Entre suas principais atribuições estavam a implementação de diretrizes pedagógicas específicas para esse público, a formação continuada de professores/as e gestores/as, além da ampliação de vagas e turmas em diferentes municípios do estado.

No Maranhão, outros dois programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram um papel estratégico na ampliação de oportunidades educacionais e na construção de trajetórias formativas mais inclusivas. Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido entre 2008 e 2014, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, implementado no estado entre 2015 e 2017.

O PROEJA teve como principal objetivo integrar a educação básica à formação profissional, permitindo que jovens e adultos concluíssem seus estudos ao mesmo tempo em que adquirissem uma qualificação técnica ou profissional. No Maranhão, essa política foi especialmente importante para atender trabalhadores que precisavam conciliar educação com atividades laborais, possibilitando sua inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Instituições estaduais de ensino técnico e escolas públicas foram mobilizadas para ofertar cursos articulados ao ensino médio, em áreas como serviços, comércio, indústria e agricultura, de acordo com as demandas regionais.

Já o ProJovem Urbano foi direcionado a jovens entre 18 e 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. Mais do que um programa de escolarização, ele buscava promover a inclusão social e profissional desse público, combinando formação geral, qualificação profissional e ações de participação cidadã. No Maranhão, o programa teve forte presença em centros urbanos e em regiões com altos índices de evasão escolar, contribuindo para reintegrar jovens ao sistema educacional e oferecer-lhes perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ambos os programas dialogam diretamente com as especificidades sociais e econômicas do Maranhão, um estado marcado por desigualdades históricas no acesso à educação. Ao articular escolarização com qualificação profissional e cidadania, PROEJA e ProJovem Urbano ampliaram as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e na vida social, fortalecendo políticas públicas voltadas à juventude e aos adultos trabalhadores.

Atualmente o Maranhão desenvolve alguns programas e políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens Adultos e Idosos como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Jornada de Mobilização pela Alfabetização do Maranhão, mais conhecido como “Sim, Eu Posso!” são as duas iniciativas para o enfrentamento do analfabetismo nos municípios maranhenses do Plano Mais IDH, o primeiro é um programa de iniciativa Federal e o segundo Estadual. No âmbito estadual o “Sim, Eu posso!” utiliza o método de alfabetização cubano do Instituto Pedagógico Latino-Americanano e Caribenho de Cuba (IPLAC), tem como referencial teórico os círculos de cultura da pedagogia freiriana, ocorrendo em uma jornada de dez meses, vale destacar que segundo o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos - IMESC (s.d), o “Sim, Eu Posso!” obteve uma adesão maior devido sua metodologia que seria mais atraente. Outras iniciativas federais

foram incorporadas à educação maranhense tais como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Mediotec com foco em cursos profissionalizantes no contraturno.

A educação profissional no Maranhão está sendo desenvolvida no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJATEC), articulando ensino médio e qualificação profissional. O programa tem duração de dois anos, durante a noite. Os cursos técnicos são em Vendas, Administração, Logística, Contabilidade, Gastronomia, Eletromecânica e Portos, impulsionados pela iniciativa privada.

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos resultados do Censo Demográfico de 2022 revelam avanços significativos na redução do analfabetismo no Maranhão. Em 2010, a taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever era de 20,8%. Doze anos depois, esse índice caiu para 15,5%, representando a menor taxa registrada nesse período.

O levantamento também mostra um progresso na taxa de alfabetização dessa faixa etária, que atingiu 84,95% em 2022. Esses dados refletem melhorias graduais no acesso à educação e indicam o impacto positivo de políticas públicas e programas de alfabetização e escolarização, especialmente voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que desempenham um papel essencial na inclusão educacional e na superação das desigualdades históricas no estado. Esses dados refletem melhorias graduais no acesso à educação e indicam o impacto positivo de políticas públicas e programas de alfabetização e escolarização, especialmente voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que desempenham um papel essencial na inclusão educacional e na superação das desigualdades históricas no estado.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) tem desempenhado um papel fundamental no avanço da Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, ao oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade regular. Criado em 2002 pelo governo federal, o exame tornou-se, ao longo dos anos, uma ferramenta estratégica para ampliar o acesso à escolarização e reduzir os índices de analfabetismo e defasagem idade-série no estado.

No Maranhão, a adesão ao ENCCEJA tem crescido de forma significativa, refletindo uma demanda social expressiva por oportunidades de conclusão do ensino fundamental e médio. Essa procura é impulsionada por diversos fatores, como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos em níveis mais avançados e o fortalecimento da cidadania. Além disso, o exame também tem servido como uma

alternativa para jovens e adultos que enfrentam barreiras estruturais e sociais para frequentar a escola regularmente, como longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e deslocamentos difíceis em áreas rurais e periféricas.

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, em parceria com o governo federal, tem desempenhado um papel importante no processo de mobilização e orientação dos/as candidatos/as ao ENCCEJA. Diversas escolas públicas estaduais atuam como polos de aplicação e apoio, garantindo que os participantes tenham acesso às informações necessárias e aos locais de prova em diferentes regiões do estado. Essa descentralização tem contribuído para aumentar o alcance do exame e favorecer a inclusão educacional. O ENCEJA consolida-se como um instrumento de justiça social e educacional no Maranhão, articulando-se com políticas públicas estaduais e municipais de Educação de Jovens e Adultos. Mais do que certificar conhecimentos, o exame abre portas para novas oportunidades pessoais e profissionais, reforçando o direito de todos à educação ao longo da vida. Além do ENCCEJA, é realizado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão (CEJA), de forma periódica e alinhada ao calendário anual, os Exames de Educação de Jovens e Adultos (EEJA). O principal objetivo desses exames é oferecer a jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica na idade regular a oportunidade de finalizar seus estudos e obter a certificação nos níveis fundamental e médio.

Em 2024 foram previstas 6.905 vagas para ingresso de estudantes na 1ª Etapa da EJATEC em Centros de Ensino e Unidades Vocacionais do IEMA, em 27 municípios do Maranhão. A meta para este ano é a expansão da oferta de Educação profissional e tecnológica. Quanto aos profissionais de educação que estão envolvidos na modalidade da EJA, estes “devem garantir aprendizagens essências aos estudantes de modo que isso auxilie no enfrentamento à evasão escolar e no estabelecimento das condições objetivas para que o estudante conclua esta etapa de escolarização” (Maranhão, 2023, p. 40).

Utilizando-nos do pensamento de Stephen Ball (2011, p. 186) “a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus principais efeitos a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia)”.

Em consonância com Moacir Gadotti (2014) para o/a estudante trabalhador/a, retomar os estudos ou iniciar-los não é uma decisão cômoda, exige todo um (re)planejamento da sua vida e da vida familiar e de seus horários, pois é uma iniciativa que traz muitas mudanças. O desafio também está em a escola ser interessante para o/a estudante, buscando que eles/elas não desistam, garantindo condições de ensino e aprendizagem adequadas,

oferecendo um ambiente estimulador e acolhedor, vivências que considerem os contextos socioculturais que seu público está inserido.

Assim, entendemos que a EJA no Brasil e no Maranhão se configura como uma modalidade permeada de desafios. Sua história é a história do Brasil, de milhares de jovens, adultos e idosos que enxergam na educação uma possibilidade de futuro. Acreditamos que a EJATEC no Maranhão ainda se mostra nebulosa em documentos oficiais, não sendo especificados os seus pormenores. De certa forma, a EJA e EJATEC são possibilidades de futuro para jovens, adultos e idosos, mas este cenário precisa ser refletido e tensionado dentro da própria escola. Pensamos que uma educação profissionalizante por si só não forma indivíduos críticos, empenhados na transformação social, por isso, precisamos voltar nosso olhar para essa realidade neoliberalista de educação e de sociedade que vivemos. A sensação que temos é que a roda-viva do neoliberalismo, está carregando a educação para bem longe de quem precisa dela.

4.3 EJATEC no Liceu Maranhense

A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional no Brasil possui um histórico marcado por avanços legislativos e programas governamentais que buscaram articular escolarização e qualificação profissional. A partir do Decreto nº 5.154, de 2004, a educação profissional passou a ser estruturada em três frentes: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação técnica de nível médio e educação tecnológica de graduação e pós-graduação, com destaque para a articulação preferencial com a EJA, visando a elevação do nível de escolaridade e a inserção no mundo do trabalho. Nos anos seguintes, o Decreto nº 5.478/2005 instituiu o PROEJA, integrando o ensino médio à educação profissional na modalidade de EJA, e o Decreto nº 5.840/2006 ampliou sua abrangência para incluir também o ensino fundamental.

A consolidação dessa política foi reforçada por marcos legais como a Lei nº 11.741/2008, que oficializou a integração da EJA à educação profissional na LDB, e a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais, incorporando o PROEJA em suas ofertas. Diretrizes e resoluções complementares, como a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, estabeleceram parâmetros operacionais e curriculares, reforçando a articulação entre educação geral, profissional e tecnológica, e enfatizando a integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Programas como o PRONATEC contribuíram para o aumento das matrículas, ampliando a escolarização e a qualificação dos jovens e adultos.

No Maranhão, essa política nacional encontrou concretização na EJATEC, programa do Governo do Estado que articula o Novo Ensino Médio à educação profissional em escolas da rede estadual e nas Unidades Vocacionais do IEMA. O programa, em parceria com a Fundação Itaú, oferece cursos técnicos de diversas áreas, com duração de dois anos, possibilitando a conclusão do Ensino Médio e a habilitação técnico-profissional.

A EJATEC, no Maranhão, segue os princípios de integração previstos no PROEJA, organizando o currículo de forma a articular conteúdos gerais e técnicos, e exigindo reorganização do Projeto Político-Pedagógico, adequação da infraestrutura escolar e formação específica do corpo docente para as aulas nos cursos técnicos. Além disso, o programa atende às metas do Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024) e do PNE, priorizando a ampliação das matrículas na EJA integradas à educação profissional. A implementação da EJATEC evidencia a possibilidade de consolidar políticas públicas de Estado que integrem educação básica e formação profissional, articulando práticas pedagógicas para a inserção dos/as estudantes no mercado de trabalho e para sua formação integral, já que muitos/as não tiveram oportunidade de vivenciar uma formação técnica.

O Liceu Maranhense fundado em 24 de julho de 1838, tornou-se uma das escolas mais reconhecidas do estado do Maranhão e atualmente possui 379 estudantes matriculados/as EJATEC, provenientes das mais diversas classes sociais. Em seu Projeto Político Pedagógico do ano de 2022, é destacado o perfil do cidadão/a a ser formado/a nas dependências da escola. A intenção é formar pessoas conscientes, críticas, proativas, capazes de refletir sobre a realidade, jovens competentes e hábeis para o mercado de trabalho, de forma que contribuam para mudar a realidade econômica do nosso estado. Quanto à concepção de currículo, este é voltado para a dinâmica da sociedade, do trabalho, sendo norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

Desde o ano de 2022, o Liceu oferece a EJATEC. Atualmente conta com os seguintes cursos:

Quadro 3 – Cursos Oferecidos na EJATEC no Liceu Maranhense (2024)

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	HORAS
Técnico em Gerência em Saúde (TGS)	Ambiente e Saúde	1200H
Técnico em Gastronomia (TG)	Turismo, Hospitalidade e Lazer	800H
Técnico em Logística (TL)	Gestão e Negócios	800H

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024).

De acordo com as matrizes curriculares dos cursos de Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, a formação geral, composta pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares, é organizada de modo que atividades intervalares sejam desenvolvidas a cada período a partir de Projetos Integradores, visando assegurar a aplicação dos conhecimentos construídos em situações reais. Esses Projetos Integradores (André Costa e colaboradores/as, 2023) são concebidos como uma estratégia educacional que permite correlacionar os objetos de conhecimento dos diversos componentes curriculares, de forma a integrar aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais, próprios da formação profissional e integral, à experiência estudantil.

Já a formação profissional técnica, esta será desenvolvida a partir de atividades práticas em ambientes reais ou simulados do mundo do trabalho, bem como em atividades extraclasse, possibilitando a vivência mais próxima com o mundo do trabalho. Quanto à inserção no mundo do trabalho, foi informado pelo Diretor Adjunto da escola que, para a conclusão do curso, os estudantes devem desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado de forma coletiva, ao final dois anos do curso (I etapa e II etapa). Outra alternativa, seria a formação através de Estágio Subsidiado pelo Estado, porém, desde a implementação dos cursos na escola, este momento ainda não ocorreu, devido a falta de consórcio do Estado com as empresas que receberiam os/as estudantes.

Importante destacar que na matriz curricular da EJATEC há um “Núcleo Comum – Formação Profissional” a todos os cursos, no qual são desenvolvidos os componentes curriculares: projeto de vida e empreendedorismo, pesquisa científica, linguagem, trabalho e tecnologia e intervenção sociocultural.

As atuais turmas na EJATEC do Liceu Maranhense são bem variadas quanto à faixa etária, sendo 20 a 30 anos a maioria do público que compõe as salas, estando distribuídas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Cursos distribuídos por etapa, turma e gênero

TURMA	ETAPA	CURSO	MATRÍCULA		TOTAL DE ESTUDANTES
			F	M	
100	I	TG	34	11	45
101	I	TG	34	9	43
102	I	TL	15	30	45
103	I	TL	25	20	45
104	I	TGS	28	17	45
105	I	TGS	32	13	45

200	II	TL	21	16	37
201	II	TL	16	18	34
202	II	TG	34	6	40
TOTAL	-	-	239	140	379

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2024.

Quanto às identidades trans ou travesti, não obtivemos dados sobre esse público nos documentos que nos foram gentilmente disponibilizados, nem ao perguntarmos sobre esses/as estudantes. Por que eles/elas não aparecem?

Percebemos, no curso para formar Técnico/as em Gastronomia (TG), a predominância feminina, com 102 mulheres e 26 homens nas três turmas da primeiras e segunda etapa. Diante do público majoritariamente feminino, vemos uma feminização desse espaço. Por feminização, entendemos o conceito desenvolvido por Silvia Yanoullas, que compreende o termo para caracterizar a crescente incorporação das mulheres no mercado de trabalho em uma construção social desse espaço como feminino “por natureza”, designado por múltiplas determinações, como, por exemplo, a aptidão natural da mulher a servir outras pessoas, nos referindo ao curso de gastronomia.

Alimentar, é cuidar, e o cuidado é lido como feminino. A divisão sexual do trabalho estabeleceu, de forma material e ideológica, o trabalho feminino diferente do masculino, desvalorizando um e valorizando o outro. Por que há uma baixa procura masculina nos cursos de gastronomia? O que afasta o homem da cozinha? Podemos pensar do porquê com Pierre Bourdieu.

As funções que convém às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviços; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens (...) terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (Pierre Bourdieu, 2007, p.112-113).

No curso Técnico em Gestão de Saúde, também percebemos tal feminização, visto que as mulheres são o dobro dos homens, 60 mulheres e 30 homens nas duas turmas da primeira etapa. Esse dado reforça a relação do cuidar às mulheres, muitas vezes compreendido como extensão de suas tarefas domésticas. Com a luta feminista por mais espaços de trabalho, as mulheres se inseriram no mercado de trabalho, mas isso também trouxe precarização das condições laborais, salários mais baixos em comparação aos dos homens que cumprem a mesma função, cargas de trabalho maiores e assédio no ambiente profissional.

E, apesar do grande número de mulheres, o quantitativo de homens também nos oferece perspectiva positiva quanto a uma possível mudança no cenário da saúde brasileira, historicamente ocupado por mulheres. O que nos motiva a perguntar: os homens estariam

inserindo-se nesses espaços laborais ou estamos diante de uma realidade pontual no Liceu Maranhense?

Diferentemente dos dois cursos que discutimos anteriormente, nas quatro turmas da primeira e segunda etapa, o curso Técnico em Logística é composto, em sua maioria, por homens, totalizando 84 homens e 77 mulheres. Dentre os três cursos oferecidos, esse é o que os homens “dominam”, embora a diferença em relação ao número de mulheres não seja tão grande. Ainda que mais mulheres ingressem em um espaço considerado “naturalmente masculino”, ele tende a se configurar como o “lugar deles” porque foi designado historicamente, culturalmente e socialmente a eles a vivência em indústrias, comércios e transportadoras. Essa divisão sexual do trabalho pode ser compreendida como uma lógica de dominação.

Reconhecemos que criamos e reforçamos certas normas e expectativas que moldam os comportamentos, tanto de homens quanto de mulheres, o que nos leva a questionar: as escolhas feitas pelos/as estudantes ao se matricularem nos cursos de sua preferência foram espontâneas ou resultado de normas e expectativas? O que é percebido como desejo genuíno é, na verdade, fruto de um condicionamento social profundo, que leva a nos adaptarmos às hierarquias masculinas. Dessa forma, esses desejos que parecem surgir naturalmente nos/as estudantes, são uma internalização de normas de outros/as pessoas.

Além do que foi dito anteriormente, percebemos que, na Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, há um engajamento em favor da formação de mão de obra qualificada. O avanço do empreendedorismo no currículo precisa ser analisado com cautela, mas como fazer com que os/as estudantes percebam essas nuances, se ela é apresentada como a salvação para suas carreiras profissionais ao final do curso, com a conquista do diploma?

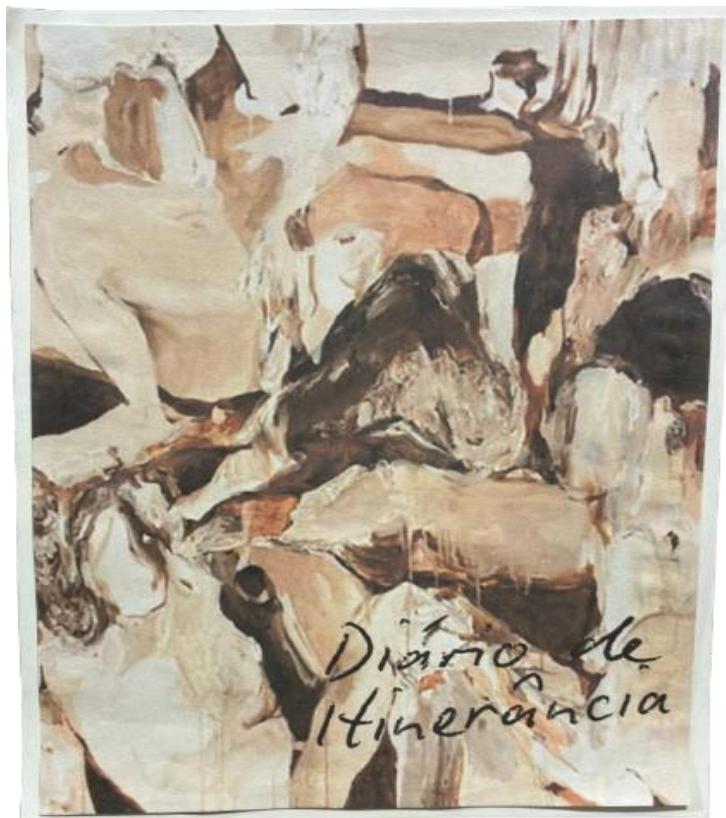
Mesmo que critiquemos a educação profissional como ela se apresenta, sem criticidade e oferecendo cursos que são operacionais com pouca ou quase nenhuma possibilidade de ascensão social, para muitos/as estudantes esta é a oportunidade de conseguir uma profissionalização e melhorar suas condições de vida. Com base no pensamento de Stephen Ball (2011, p. 186) “a implementação de reformas educacionais baseadas no mercado constitui essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus principais efeitos a reprodução de vantagens e desvantagens ligadas à classe social (e à etnia)”.

5 “EU DESÇO DESSA SOLIDÃO, ESPALHO COISAS SOBRE UM CHÃO DE GIZ”: encontros, negociações e memórias

*O mundo inteiro está
naquela estrada, ali em frente
(Coração Selvagem –
Antônio Carlos Belchior, 1977)*

Esta pesquisa teve início na submissão do meu projeto de mestrado, que, a propósito, era muito diferente do que me proponho a apresentar agora. Após aprovação do projeto original, o cumprimento das disciplinas da grade curricular do curso, a realização do estágio obrigatório, a participação em eventos científicos, as reuniões do GEMGe (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero) e a aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil, esse longo caminho culminou na chegada ao Liceu. Para registro das nossas vivências durante a pesquisa, enquanto facilitadora e copesquisadores/as, utilizamos o Diário de Itinerância.

Fotografia 1 – Diário de Itinerância



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Para expressar o que senti no primeiro contato com a escola, escrevi em meu Diário de Itinerância:

Chegar ao Liceu foi um misto de emoções...Ansiedade, nervosismo, alegria e principalmente nostalgia. Como fui feliz nesse lugar! Andei

pela escola como fazia durante minha adolescência, revivendo as tardes que passei nessas salas, corredores e pátio. Aqui conheci minhas melhores amigas, amizades que permanecem. Talvez o motivo pra eu ter escolhido o Liceu seja a necessidade que senti de me reencontrar com quem já fui... Passei um tempo observando os/as estudantes entrando nas salas e observando as mudanças enquanto esperava a professora Iran. A escola está estruturalmente diferente. Os jovens também estão?

Nos encontramos com o professor João Fonseca, diretor Adjunto no turno noturno para a *criação do grupo pesquisador*. Em sua sala, onde nos reunimos, haviam muitos troféus, conquistados pelos/as estudantes da escola. Motivo de orgulho para o diretor, que nos contou histórias e destacou os bons resultados dos/as estudantes na Olimpíada de Matemática. Contou sobre a autonomia das turmas para a escolha de suas identidades nas camisas do curso, nos mostrou as dependências da escola, além de nos apresentar para professores/as que encontrávamos pelos corredores e foi apresentado a ele o projeto de pesquisa e seus objetivos, que foi muito bem recebida pelo professor João Fonseca.

Durante a negociação inicial da pesquisa, escolhemos a turma Técnico em Gerência em Saúde (TGS) da EJATEC, por ser a área da saúde campo fecundo onde as questões pertinentes à sexualidade aparecem com muita frequência, como apontado em Foucault (1998) onde desde o século XIII, a medicina incitou primeiramente discursos sobre a “doença dos nervos”, em seguida psiquiatria corroborou sobre o onanismo tanto de adulto quanto de crianças e as perversões sexuais. A escolha também se dá pela demanda atual de atendimentos em saúde relacionados à sexualidade especialmente para pessoas LGBTQIAPN+, que apesar de através da luta coletiva terem conquistado dignidade nos atendimentos de saúde como demonstra a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, instituída pela Portaria n.º 2.83628/11, ainda enfrentam discriminação na busca quanto à saúde de modo integral, por isso a importância de convidar esses/as futuras profissionais para a pesquisa.

A formação do grupo-pesquisador e a primeira negociação da pesquisa foram momentos tranquilizadores. Poderíamos estar com os/as copesquisadoras, construir com eles/e elas. Voltando para casa escrevi em meu Diário Itinerário:

Sinto que “o mundo inteiro está naquela estrada, ali em frente” como canta Belchior. A estrada é a pesquisa, e nela há tantos mundos. Cheguei à escola com uma ideia e saio com várias. Como disse, em certo momento, a professora Iran: “a pesquisa é um barco que entramos e não sabemos onde vai parar”. Estou ansiosa pela chegada ao destino final.

Após decidirmos de qual turma seriam nossos oito copesquisadores/as e combinarmos nossa volta à escola para conhecermos os/as estudantes e construirmos as oficinas artísticas, houveram alguns contratemplos que fizeram com meu retorno à escola fosse adiado. Durante esse tempo pude reformular inúmeras vezes como seriam as oficinas, principalmente após a Qualificação, onde ouvi considerações pertinentes da banca. Na próxima seção delineamos como ocorreram os encontros com os/as copesquisadores/as.

5.1 Construindo juntos: O grupo-pesquisador

No dia 17 de setembro de 2025, retornamos ao Liceu Maranhense para nossa *oficina de negociação* com os/as copesquisadores. Para isso, entreguei para a turma do curso Técnico em Gerência em Saúde (TGS) o convite (APÊNDICE B) anexado a uma ficha de interesse (APÊNDICE C) para a participação na pesquisa. A turma foi muito receptiva. Como não poderíamos ter todos/as os/as estudantes da turma, visto que segundo Jacques Gauthier o ideal para um grupo-pesquisador situa-se entre 8 e 12 membros. Para a escolha do grupo, destacamos na ficha de interesse a pergunta “*Por que você gostaria de participar da pesquisa sobre sexualidade?*”, nosso critério de inclusão do/a estudante na pesquisa seriam aquelas respostas que demonstrassem mais curiosidade sobre o tema. Combinamos que no dia seguinte estaríamos de volta com a devolutiva das fichas de interesse e iniciariámos a primeira atividade.

A partir do que foi respondido, selecionamos 8 estudantes com faixa etária entre 19 a 75 anos. Me direcionei para a turma novamente convidando os/as copesquisadoras selecionados para a primeira oficina artística. Nos reunimos na sala de arte da escola. Espaço com muitas telas pintadas pelos/as estudantes da escola, um espaço que nos deixava à vontade para criarmos nossos confetos.

Fotografia 2 – Sala de arte



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

No primeiro momento me reapresentei aos estudantes, expliquei a pesquisa, evidenciando que nosso tema-gerador seria a sexualidade, e entreguei a eles/as o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Não houveram questionamentos. Negociamos que as atividades ocorreriam naquele dia, 18 de setembro de 2025 e no dia seguinte, 19 de setembro de 2025. Em seguida, partimos para a produção das narrativas.

1. *Relaxamento*: Os/as copesquisadoras ouviram trechos mixados de duas músicas, a primeira “Onde ir” da Vanessa da Mata, uma canção calma.

“Cada um sabe dos gostos que tem
Suas escolhas, suas curas, seus jardins...
O mundo todo reside dentro em mim (dentro em mim)
Cada um pode, com a força que tem
Na leveza e na doçura de ser feliz”

E uma segunda música “Infinito particular” da Marisa Monte, em versão eletrônica, mais agitada.

“Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate...
Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular”

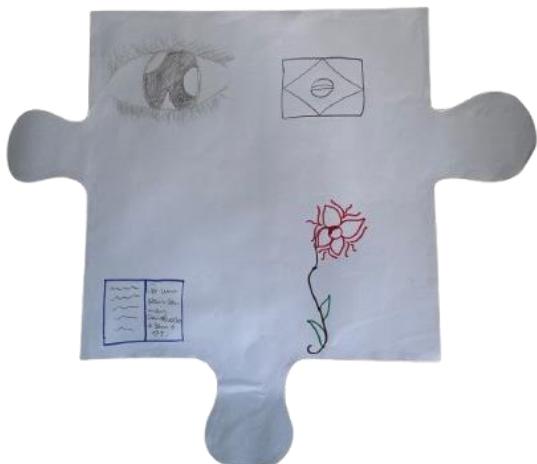
Os/copasquisadores/as foram guiados a se movimentarem a partir do ritmo que variava de trecho em trecho, oscilando entre a calmaria e a agitação para o relaxamento do corpo. As técnicas de relaxamento, de acordo com a Sociopoética, são essenciais para “as energias fluírem mais livremente no corpo de cada um em particular e no grupo em geral (Jacques Gauthier, 2015, pág. 81)”. As músicas, que tem um caráter muito íntimo pela busca de si, da dualidade entre o que se é e a aceitação do que se consegue ser, o encontro consigo e com o mundo, foram uma introdução para a oficina artística “Quebra-cabeça da identidade”.

A oficina artística “Quebra-cabeça da identidade” foi realizada para que pudéssemos conhecer traços do personagem conceitual que será criado pelos/as copesquisadores/as durante a pesquisa, figura criativa que expressa os pensamentos coletivos do grupo. Jacques Gauthier se baseou em Gilles Deleuze e Félix Guattari para definir seu conceito de personagem conceitual, partindo da ideia primária da voz do pensamento filosófico, para a voz coletiva que nasce da experiência compartilhada na pesquisa.

2. *Quebra-cabeça da identidade*: Relaxados, cada copesquidora/recebeu partes de um quebra-cabeça para que se definissem a partir de perguntas como “Quem sou eu?”, “Como você

3. “se vê?”, “Como você se vê”, “Como você se define?”, “Qual sua cor/etnia?”, “Qual sua orientação sexual?” e “Qual o seu sonho?”. Eles/as criaram um nome fictício para assinar as produções. Além da produção plástica, os/as copesquisadores/as explicaram oralmente seus desenhos e quais os significados.

Fotografia 3 – Copesquisadora Luz



Me chamo Luz, tenho 24 anos, branca, heterossexual. Sou uma jovem apaixonada por conhecimento, amo muito, acho fundamental. Busco por meu país longe do PT. Meu maior sonho é ser psicóloga. Espero que daqui a uns 4, 5 anos eu esteja fazendo minha pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A copesquisadora Luz destaca seu amor pelo conhecimento e a Deus. Define-se também como patriota: “Aqui é a bandeira do Brasil, porque sou muito patriota”. Ressalta o olho que desenhou como “um olhar filosófico sobre a vida, sobre Deus, sobre a nossa nação”. Percebemos nela um aspecto político relacionado ao patriotismo que, em seu cerne, como destaca conceitualmente Matheus Santos (2021), envolve o amor às instituições políticas e o vislumbre de uma liberdade coletiva. Os patriotas, assim, teriam como principal objetivo a constituição de uma república. Luz, em sua definição, aponta um desejo: “Busco por meu país longe do PT”. Não podemos defini-la como pertencente a um partido contrário ao PT, nem apenas como uma cidadã que não corrobora com as políticas do partido. Contudo, o patriotismo no Brasil, aos moldes do conservadorismo, tem crescido com características que não são favoráveis às questões que envolvem sexualidade.

Fotografia 4 – Copesquisadora Fabíola



Eu tenho 50 anos, parda, me chamo Fabíola. Me vejo daqui alguns anos vivenciando minha neta na faculdade. Ela é o amor da minha vida. Tudo que eu vivo é pra ela. Heterossexual.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Fabíola se mostra sensível e sonhadora. Em seu desenho, expressa a busca por oportunidades, que não lhe foram possibilitadas, para a neta e seus familiares. Se emociona ao falar de sua vida.

Fotografia 5 – Copesquisador Washington



O motivo do desenho é quando uma pessoa está 100% perdida na vida profissional. Eu estive com uma ideia de me reencontrar novamente por ter passado por vários motivos e situações inadequadas. Eu hoje tenho 28 anos. Quando comecei a me reencontrar numa vida onde eu ando, não me vejo em lugar nenhum.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

“Eu tive que largar minha profissão de T.I. (Tecnologia da Informação) pra poder cuidar do meu esposo”, fala do copesquisador Washington, que atualmente se dedica a cuidar da saúde do marido. Três dimensões ligadas ao cuidado aparecem em sua: dimensão cognitiva, dimensão moral e dimensão psicoafetiva (Yara Silva, 2020, pág. 7-8). Washington se tornou o cuidador do marido, função que envolve dimensões cognitivas, pois, a partir do momento do

adoecimento do outro sujeito, a pessoa encarregada de seus cuidados, tem a necessidade de aprender novas habilidades. Também há uma dimensão moral, em que o sujeito cuidador, por considerar o cuidado uma retribuição diante do vínculo familiar, abdica de sua subjetividade para cuidar do outro. O copesquisador Washington revela ainda a dimensão psicoafetiva, demonstrando cuidado e afeto ao falar do marido. Porém, também expressa a dificuldade de ter abandonado sua profissão e a necessidade de se reencontrar diante da sua nova realidade.

Fotografia 6 – Copesquisador O Pensador



Uma locomotiva passando por uma estrada.
1.Pergunta: “qual a locomotiva?” Foi tão rápido...Só se olhou a fumaça.
O Pensador, 75 anos, negro, heterossexual.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O copesquisador O Pensador reflete sobre a efemeridade da vida, destacando a velocidade da tecnologia como marcador da passagem do tempo, cada vez mais acelerada. O Pensador é um homem de 75 anos, que busca, por meio dos estudos, se apropriar de novos conhecimentos.

Fotografia 7 – Copesquisadora Sabrina

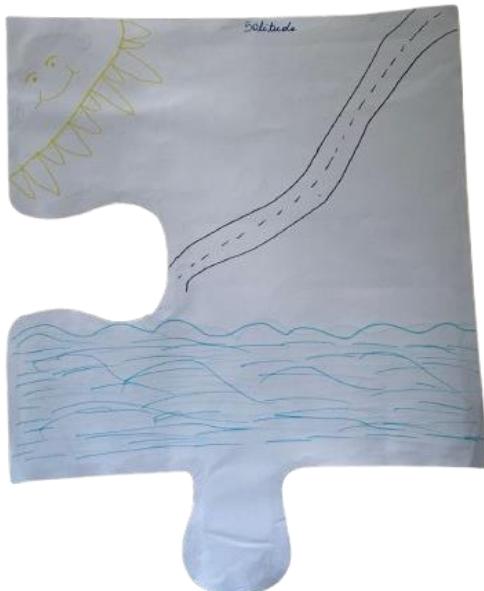


Eu, Sabrina, gostaria de ser uma bailarina de muito sucesso. Tenho 40 anos de idade, sou branca, heterossexual. O nome Sabrina escolhi porque acho lindo este nome. Ter sucesso na dança faz toda diferença: conhecer pessoas famosas, aparecer na televisão. É tudo que a Sabrina gosta.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A copesquisadora Sabrina se mostra sonhadora. Em certo momento, durante um intervalo da oficina artística, tocou no violão que estava na sala de arte uma música gospel. Sabrina é heterossexual, mencionando que a Igreja lhe ajudou nesse caminho (comentário que surgirá em outra oficina e que analisaremos mais profundamente).

Fotografia 8 – Copesquisadora Solitude



Eu sou solitude. Gosto muito de praia. Tenho 43 anos de idade, branca. Meu lugar, que me deixa calma, perto de Deus.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A copesquisadora Solitude reflete sobre como o mar a acalma em dias agitados, aproximando-a de si mesma e de Deus. Destaca que “muita gente tenta tanto agradar o próximo, mas não tenta se agradar”, o que revela um aspecto humano comum: a preocupação em corresponder às expectativas de outras pessoas, às vezes em detrimento de sua própria vontade.

Fotografia 9 – Copesquisadora Amor

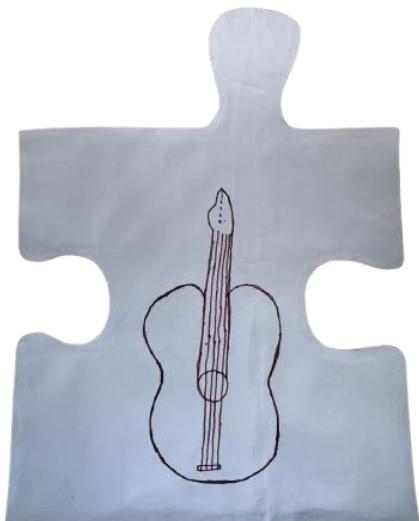


Eu sou Amor. Me defino de várias formas. 60 anos, morena clara, heterossexual.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A copesquisadora Amor evidencia que o sentimento ao qual se nomeou “se distribui de várias maneiras”, dando exemplos: “amor de pai, amor de mãe, amor de marido, amor de filho, amor de neto”. Em seguida, acrescenta: “o amor de Jesus Cristo por todos nós, pelos filhos”. Na descrição dos sujeitos do amor: filha e pai, filha e mãe, esposa e marido, mãe e filho, avó e neto, não aparecem amores, como esposa e esposa, marido e marido ou outros laços amorosos. Esses amores existem, contudo, na pirâmide do amor, onde há uma hierarquia amorosa. Ao meu ver, estes ficam de fora, relegados a uma subcategoria ou à total invalidação.

Fotografia 10 – Copesquisador Rock



Eu sou Rock. Gosto muito de cantar com meu violão ‘pros’ meus amigos, que cantam comigo. Tenho o sonho de ser um cantor gospel desde criança. Quando eu tinha os meus 10 anos, eu comecei a cantar em outras igrejas. Gosto muito de cantar porque eu me sinto em um show em São Luís do Maranhão. O cantar, para mim, é uma arte que Deus criou para ‘nois’ buscar e clamar o nome dele, e é isso. 19 anos, heterosexual.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Em sua descrição oral, Rock se define como Evangélico, evidenciando que, na igreja, o cantar tem uma importância especial, porque “muitas pessoas precisam, quando estão tristes, precisam de um cântico ali, ou, sei lá, uma palavra”. Pela fala de Rock, percebemos que as pessoas buscam a Igreja como um refúgio para suas angústias. Completa argumentando que “nós sabemos que Jesus nunca erra escolher um ser humano, porque nós sabemos que todos nós temos um propósito aqui na Terra de fazer”, refletindo sobre a construção de subjetividades através do divino.

Fotografia 11 – Primeiros traços do grupo-pesquisador



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Salvo o copesquisador Washington, os/as outros/as copesquisadores/as se definem sua orientação sexual como heterossexual e identidade de gênero cisgênera. Pensando a partir dos Princípios de Yogyakarta²¹ (2006), a orientação sexual e a identidade de gênero são aspectos fundamentais da subjetividade de todas as pessoas. Definindo a primeira como “uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas”, e a segunda “experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo e outras expressões de gênero”. Assim, a heterossexualidade é construída e reafirmada constantemente como a normalidade que define a orientação sexual desviante. As cisgeneridade denota “as corporalidades e identidades de gênero que, em suas características e autoidentificações, estejam alinhadas às ideias de corpos e identidades de gênero ‘normais’, ‘não transtornados’, ‘biológicos’ (Viviane Vergueiro, 2016, pág. 252’’. Temos um grupo-pesquisador majoritariamente heterossexual-cisgênero. Como a sexualidade será revelada através desses corpos?

²¹ Documento elaborado durante uma conferência em 2006 por especialistas em direitos humanos, na Indonésia, que define sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero e define conceitualmente diversas categorias como as citadas anteriormente. Em 2017 acontece a expansão desses princípios (Princípios de Yogyakarta+10), aumentando o escopo para questões relacionadas à integridade física e mental ao grupo LGBTQIAPN+.

O grupo-pesquisador para esta pesquisa é bastante diverso, mas converge em outro aspecto, como, por exemplo, a devoção a Deus. Mesmo que não pratiquem sistematicamente uma religião, percebemos que os/as copesquisadores/as que citaram Deus utilizam a espiritualidade como “a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida” (Raquel Panzini e colaboradores/as, 2017, pág. 106). Durante as falas, me questionei: “as espiritualidades permitirão que os/as copesquisadores/as se engajem nas oficinas artísticas sobre sexualidade?” Vejamos em nossos próximos passos.

5.2 Memórias da sexualidade: primeiros confetos

Com nossa primeira dinâmica *Quebra-cabeça da Identidade* buscamos compreender quem são os/as copesquisadores/as da pesquisa ou traços de suas identidades. Havíamos negociado que as oficinas aconteceriam na quinta-feira (18 de setembro de 2025) e no dia seguinte, sexta-feira (19 de setembro de 2025). Porém, na sexta-feira quatro copesquisadores/as não estiveram presentes. Foi frustrante. Para a pesquisa sociopoética são seis o número mínimo de copesquisadores/as, não poderíamos prosseguir com apenas quatro pessoas. Então renegociamos, acordando que retomaríamos as atividades na terça-feira seguinte dia (23 de setembro de 2025) e assim aconteceu.

Mesmo que se organize milimetricamente cada passo da pesquisa, não conseguimos prever ou controlar os sujeitos que se dispuseram a participar, e assim, na terça-feira, dia combinado para as nossas oficinas, duas copesquisadoras não foram para a escola. Luz e Solitude não estiveram, mas como tínhamos o número mínimo de seis copesquisadores/as, prosseguimos com as atividades. Continuamos a pesquisa com os/as copesquisadores: Rock, O Pensador, Amor, Sabrina, Washington e Fabíola.

Para nossa segunda dinâmica artística, optamos pela técnica de reflexão guiada *Memórias da Sexualidade*, onde o objetivo era conduzir os/as copesquisadores/as por suas recordações em torno da sexualidade entrelaçadas às vivências familiares.

A memória é um lugar de encontro. O que foi vivido é retomado, trazendo para o presente riso, angústia, tristeza. As memórias são formas de refazer a vida. Para que os/as copesquisadores/as acessassem a memória, utilizamos o texto abaixo:

Memórias da Sexualidade

Feche os olhos, respire fundo... Agora, volte para a sua infância, aos 4, 5, 6 anos... Tente lembrar do seu corpo naquela época: de como você se movimentava, da forma como brincava, das descobertas. Havia curiosidade? Havia vergonha? Havia liberdade? Havia proibição? Como você se sentia? Seus pais ou responsáveis falavam sobre o corpo, o afeto, o carinho, o amor? Falavam sobre sexualidade? Era um assunto presente ou proibido?

(Pausa)

Agora, avance um pouco e lembre da sua pré-adolescência e adolescência.

(Pausa)

Como você se sentia em relação ao seu corpo nessa fase? Havia mudanças, estranhamentos, descobertas? Quais foram suas primeiras sensações sexuais, primeiros desejos, primeiros amores ou curiosidades? Como seus pais ou responsáveis reagiam a isso? Conversavam com você?

(Pausa)

Agora, pense na sua vida adulta. O que é a sexualidade para você? Como você vê a relação dos seus pais ou responsáveis com a sexualidade? Você carrega marcas do que aprendeu, ou do que não aprendeu, sobre sexualidade na relação com eles?"

A partir das *Memórias da Sexualidade*, os/as copesquisadores/as criaram seus fragmentos.

Copesquisadora Fabíola

Abertamente a minha mãe falava sobre o sexo

Sempre mostrando e cuidando do nosso corpo

Naquela época, através do cuidado

Falar sobre sexo não era raro

Mas minha mãe sempre deixou claro:

Eu deveria me cuidar

Proteger meu corpo das coisas inexplicáveis e desconhecidas.

Com muito tabu

Falar de sexo era algo fechado.

Copesquisador Rock

Com meu pai, aos 15 anos

Aprendi muitas coisas sobre sexualidade

Com ele aprendi sobre proteção e tudo mais.

Copesquisadora Amor

Lembro da minha infância

Minha mãe sempre presente em tudo

Mas uma coisa era quase proibida: a sexualidade

Quando fui crescendo a minha primeira me impactou

Minha mãe rapidamente e resumidamente sentou o me explicou o que acontecia

com meu corpo e os cuidados que eu deveria ter

Sempre zelosa e preocupada porque eu estava ficando mocinha...

Cresci e fiquei adulta

Copesquisador Washington

Minha infância foi um pouco complicada

Minha adolescência foi ótima até certo ponto

A vida adulta foi melhor, mais fácil.

Copesquisador O Pensador

Minha sexualidade foi aleatória

Meus pais achavam que não podiam falar

Eles tinham vergonha de se comunicar

Não haviam comentários com os filhos e entre eles.

Copesquisadora Sabrina

Eu amo ser heterossexual

Com 12 anos me descobri sozinha

Nunca conversei sobre sexo com minha mãe

Me descobri sozinha

Aos 14 anos não era mais virgem

Aos 18 anos já era mãe.

Percebemos que o/as copesquisadores refletiram sobre situações das suas vidas a partir da memória, convergindo com nosso intuito inicial de guia-los para o encontro do tema gerador sexualidade. Paulo Freire (2019) reflete sobre a finalidade libertadora de uma educação dialógica, onde os homens não são objetos de investigação, mas sujeitos que possuem pensamento-linguagem.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas-geradores” (Paulo Freire, 2019, pág. 122).

Através do pensamento-linguagem, os/as copesquisadores, o movimento que propomos a eles/as de partir do abstrato (memória que em algum momento foi situação), ao concreto (sua situacionalidade relacionada a sexualidade), nesse processo realizaram a descodificação da situação existencial “que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes (as memórias), que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito” (Paulo Freire, 2019, pág. 135).

O tema gerador sexualidade não está isolado da realidade, da mesma forma que a realidade não está separada dos homens, por isso ao experimentarem a dinâmica refletiram criticamente sobre **diálogo familiar**.

Com destaque para os seguintes trechos: “*Abertamente a minha mãe falava sobre o sexo... Falar de sexo era algo fechado*”; “*Com meu pai, aos 15 anos, aprendi muitas coisas sobre sexualidade*”; “*Meus pais achavam que não podiam falar*” e “*Nunca conversei sobre sexo com minha mãe*”. Pensando a família como primeiro espaço de socialização do sujeito, os laços de vivência se tornam, em sua maioria, mas íntimos, o que tornaria possível momentos de diálogo sobre sexualidade, porém não é o que vemos nos fragmentos elaborados.

“*Minha mãe rapidamente e resumidamente sentou e me explicou o que acontecia com meu corpo e os cuidados que eu deveria ter. Sempre zelosa e preocupada porque eu estava ficando mocinha*”, “*Naquela época, através do cuidado...Falar sobre sexo não era raro, mas minha mãe sempre deixou claro: Eu deveria me cuidar*”, demonstram a perspectiva de um corpo que precisava ser cuidado, protegido, preservado, sendo destacado o acontecimento marcante na vida das meninas “*ficar mocinha*”, referindo-se à menarca (primeira menstruação). De modo geral, durante a adolescência, as meninas passam pela menarca e os meninos pelas ejaculações involuntárias, manifestações biológicas que carregam não somente as mudanças físicas, mas alterações psicológicas, visto que representam uma passagem da adolescência para a vida adulta. José Brêtas e colaboradoras (2011), discorrem que com a menarca, a menina descobre seu papel social, é apresentada a valores, crenças e princípios que são assumidos por ela em seu desenvolvimento psíquico. As transformações corporais são processadas por sua mentalidade ainda infantil, que precisa lidar com novas sensações, algumas desagradáveis e dolorosas como a tensão menstrual e as cólicas que se relacionam a fatores de estresse e

descontentamento da mulher com seu papel, além da “descoberta” de sua “condição oprimida na sociedade”.

As orientações que derivam desses marcos são comumente relacionadas ao cuidado com as possíveis consequências do uso do corpo como a gravidez e ISTs²², havendo a necessidade de ser incluído no diálogo aspectos referentes a identidade de gênero, orientação sexual, relações sexuais respeitosas, seguras e prazerosas, indo além do cuidado interditado. Assim, há limitação do diálogo familiar à saúde do corpo e a certa imposição de como ele deve ser cuidado, especialmente quanto à sexualidade feminina.

Apesar dos/as copesquisadores/as citarem momentos de diálogo sobre sexualidade, a descoberta em si se apresenta como solitária: “*Me descobri sozinha. Aos 14 anos não era mais virgem, aos 18 anos já era mãe*”, “*Minha sexualidade foi aleatória. Meus pais achavam que não podiam falar, eles tinham vergonha de se comunicar*”, “*Com muito tabu, falar de sexo era algo fechado*”. Seja por não se sentirem aptos para falar sobre sexualidade ou por vergonha, o não dito, tornou os/as copesquisadores/as descobridores/as solitários/as de si. Percebemos que a ausência do diálogo pode ocasionar, como vemos nos fragmentos, a iniciação sexual precoce (ISP) definida como a sexarca²³ antes dos 15 anos de idade (Emanoela Arruda, apud Wallacy Araújo e colaboradores/as, 2023). Wallacy Araújo e colaboradores/as (2021) em consonância com nossos fragmentos apontam que a ausência de diálogo entre pais/responsáveis e adolescentes é um dos fatores para a ISP, que também influencia para gravidez precoce. Além de constatarem que, adolescentes do sexo masculino apresentam maior vulnerabilidade para a sexarca precoce, influenciados pela pressão social a virilidade.

“*Eu amo ser heterosexual*” e “*Minha sexualidade foi aleatória*” são fragmentos que revelam aspectos importantes sobre a sexualidade. A primeira demonstra apego a orientação sexual heterosexual, Márcia Áran (2016) tensiona sobre cisgeneridade e transgeneridade, ao questionar que se é o discurso sobre a transgeneridade aponta para um pertencimento ao gênero, considerando tal característica a um transtorno, a cisgeneridade não seria também um pertencimento intenso ao gênero fixado ao que seria “natural” ao sexo anatômico? Essa reflexão aponta que existe uma ilusão compartilhada tanto por pessoas transgêneras quanto por pessoas cisgêneras de uma “essência de gênero”, entretanto essas essências são construções socioculturais, não verdades naturais. Estendendo esse tensionamento a “*eu amo ser heterosexual*” revelaria um apego intenso a orientação sexual fixada ao que socioculturalmente se considera natural de acordo com o sexo anatômico e

²² Infecções Sexualmente Transmissíveis.

²³ Idade em que a pessoa tem sua primeira relação sexual com penetração.

consequentemente ao seu gênero correspondente? Assim, a sexualidade não seria aleatória, desconsiderando aqui o sentido de vivencia sexual aleatória como uma orientação fluída, mas uma sexualidade que foi sendo construída sem qualquer submissão a normas sociais e culturais, o que não corrobora quando consideramos o Construcionismo Social em Michel Foucault (1998) que evidencia o caráter produzido, histórico, cultural e social da sexualidade.

Podemos nomear nosso *personagem conceitual* como o **Entre-Silêncios**. Em um pensamento único expressaram o muito que se vive e se elabora sobre sexualidade entre o que não é dito ou quase dito. A voz única do Entre-Silêncios, através do pensamento-linguagem trouxe para a superfície, através da memória, a sexualidade enquanto condição natural.

A princípio, o grupo-pesquisador investigou a palavra geradora, e com tudo que surgiu dela, o personagem conceitual Entre-Silêncios investigou o tema gerador, nesse processo “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto continuamos investigando” (Paulo Freire, 2022, p. 142). Continuamos investigando sobre sexualidade e criando confetos na subseção seguinte.

6. “QUALQUER CANTO É MENOR DO QUE A VIDA DE QUALQUER PESSOA”: Análise Classificatória e Situacional, Estudos Transversais e Contra-Análise

*Vidas fardos, meros dados
 Incontáveis casos de desamor
 Quanta dor
 Muita dor
 Quem é que sabe
 O quanto lhe cabe dessa solidade?
 (Solidade – Djavan Caetano
 Viana, 2018)*

Com as produções plásticas e relatos orais, percebemos a solidade da vida em relação às questões da sexualidade. A epígrafe de “Solidade”, composição de Djavan, faz-me refletir sobre as vivências dos/as copesquisadores/as: “Amor em queda...mesmo tal moeda perde cotação. Um mundo louco, evolui aos poucos, pela contramão”. Quanto cabe da sexualidade dentro da solidade?

Para a exposição das análises, faz-se necessário delinear como a nossa segunda oficina artística “*Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?*” aconteceu. Esse momento teve início com os/as copesquisadores/as ouvindo a música que dá título à oficina.

Fotografia 12 – “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O objetivo dos/as copesquisadores/as ouvirem a música foi fazê-los emergir no questionamento: “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?”, pois, em seguida,

foram convidados/as a refletir sobre a frase relacionada à sexualidade. A facilitadora orientou que pintassem em tela o que é a sexualidade para cada um/a e para seus pais/responsáveis, contrastando suas percepções individuais com a comunicação (ou falta dela) no meio familiar.

Logo após a orientação, a primeira frase foi dita pelo copesquisador Washington: “*Não existe!*”. Nesse momento, os/as copesquisadores/as ficaram livres para a criação de suas telas. O gravador de voz captou as conversas do grupo-pesquisador enquanto se debruçavam sobre suas reflexões. Eles/as, que já mantêm laços de convivência por serem da mesma turma, riram enquanto falavam sobre suas vivências em torno da sexualidade e também compartilharam relatos sensíveis de violência.

A criação das telas foi um momento muito rico em diálogo coletivo entre os/as copesquisadores/as. A coletividade criada possibilitou a escuta sensível e compassiva, princípios fundamentais na sociopoética.

Ouvi-los/as de modo intensivo, de corpo todo sobre a temática e os problemas que os/as mobilizam, foi considerá-los/as como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de efetuar uma relação de diálogo consigo e com os outros nos espaços educativos longe das habituais, excludentes e hegemônicas formas de educar (Shara Adad e colaboradoras, 2021, p. 699-700).

Inserido na coletividade, o copesquisador Washington apontou que estava em dúvida em como representar o que foi proposto: “*Eu sou homem homossexual, da família toda. A minha família é toda evangélica. Quando eu fui assumir, eu já não tava com eles. Eu já tava morando sozinho. Aí eu tô um tipo assim, não tenho convívio*”. Ele elaborou que poderia representar sua descoberta solitária da sexualidade e prosseguiu: “*Porque a única pessoa que eu comentei, quanto tinha meus 12 anos, eu fui mandado embora de casa. Como eu fui criado com tíos, me jogaram na rua no meio do tempo. Então eu tive que aprender a me lidar com seres humanos mais velhos do que eu, morando na rua*”.

Buscamos os dados censitários da população em situação de rua no Maranhão. O “Informe Técnico: Perfil da População em situação de rua no estado do Maranhão” (2023) elenca o perfil da população, porém não apresenta a variável orientação sexual. Sobre a realidade da população LGBTQIAPN+, identificamos em Adriana Fróes (2023) uma entrevista com gestores de um dos Centros Pop²⁴ de São Luís, na qual é destacado que muitas pessoas com orientação sexual fora da heteronormatividade buscam o espaço por consequência de conflitos familiares. Como consequência do desamparo familiar essa população pode ter seus direitos violados e desenvolver problemas de saúde mental.

²⁴ O Centro Pop é uma unidade de referência para pessoas em situação de rua.

A falta de dados sobre a população LGBTQIAPN+ em situação de rua inviabiliza que essa realidade seja analisada quantitativamente e que sejam elaboradas políticas públicas para que os direitos dessas pessoas sejam garantidos. O Conselho de Estado de Direitos LGBTIAPN+, no Plano Estadual de Políticas Públicas para a População LGBTI+ de 2022 a 2032, prevê a criação de diagnósticos sobre a realidade das políticas públicas LGBTIAPN+ e suas demandas no Maranhão, a fim de subsidiar a elaboração, sistematização, formulação e fortalecimento das políticas públicas. Além disso, busca favorecer serviços de acolhimento familiar, unidades institucionais do poder público, sociedade civil e privada. Iniciativa que poderá garantir que a população LGBTQIAPN+ viva com mais dignidade e menos violência.

Enquanto pintava sua tela, a copesquisadora Sabrina contou: “*Quando eu era criança, minha mãe não conversava comigo sobre sexualidade. Ela tinha um monte de fita pornográfica dentro de casa, entendeu? Que ela usava com o meu padrasto. E quando eu via, assim, as mulheres se masturbando na fita pornográfica, quando ela saía, eu ia assistir, né? Aí eu começava a fazer isso daí. Quando ela pegava, ela me batia, ela pisava na minha garganta. Pra mim, ela não devia fazer isso como minha mãe*”. A copesquisadora Amor colabora com o pensamento anterior: “*Todos nós adolescentes passamos por essa curiosidade*”. Tanto o relato do copesquisador Washington quanto o relato da copesquisadora Sabrina cristalizam os conceitos de vulnerabilidade e precariedade elaborados por Judith Butler (2015). O ser humano é exposto a uma vulnerabilidade, é um sujeito suscetível à perda, marcado pelo outro de formas que podem nos destruir ou nos construir. Todos/as somos precários/as no sentido de que necessitamos de redes de apoio, de condições sociais e materiais para existirmos. Assim, vulnerabilidade e a precariedade são condições compartilhadas por todos/as. Contudo, estas são direcionadas de forma desigual, de modo que algumas vidas são resguardadas, enquanto outras são expostas à violência e à morte. O corpo vulnerável, dentro do recorte das falas, é o corpo infantil que ultrapassou os limites do que se pode saber ou sentir sobre sexualidade.

Michel Foucault (1988) tratou do onanismo infantil não como um fenômeno natural ou atemporal, mas como uma construção histórica e social que começou a ser percebida no século XVIII. A partir de então, o corpo infantil passa a ser objeto de investigação médica psiquiátrica, além de despertar a atenção de educadores, familiares e religiosos que viam “o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta (p.42). Anterior a esse período a infância não era percebida como uma fase permeada pela sexualidade. A criança com prática onanista passou a ser considerada anormal. Dentre os estudos de Michel Foucault, o onanismo infantil, sob o pretexto da preocupação com a criança, torna o corpo objeto de vigilância, disciplina e como vimos no relato da copesquisadora Sabrina, violência. O onanismo infantil

revelaria o medo da sexualidade? O desejo de controlá-la? A exposição da criança a conteúdos sexuais (filmes pornográficos) que são violentos aos corpos, e posteriormente à violência física sofrida por ela por ter seu comportamento descoberto, demonstram que a falta de orientação e diálogo familiar sobre sexualidade podem gerar precariedade àqueles/as que demonstram comportamentos sexuais “inesperados”. A copesquisadora Sabrina expõe “*Se eu pegasse uma filha minha fazendo isso hoje em dia, eu sento e converso com ela*”, mostrando que ciclos de violência podem ser encerrados.

“*É a vida contada da maneira mais linda e mais dura*”, frase da copesquisadora Fabíola que expressa bem como foi o momento de pintura das telas e também da explicação delas a partir da orientação da facilitadora para que eles/as discorressem sobre suas criações entrelaçando suas percepções individuais e as percepções de seus pais/responsáveis sobre sexualidade. Abaixo podemos analisar as telas criadas e as análises com as devidas explicações.

6.1 Análise por categorização e análise situacional

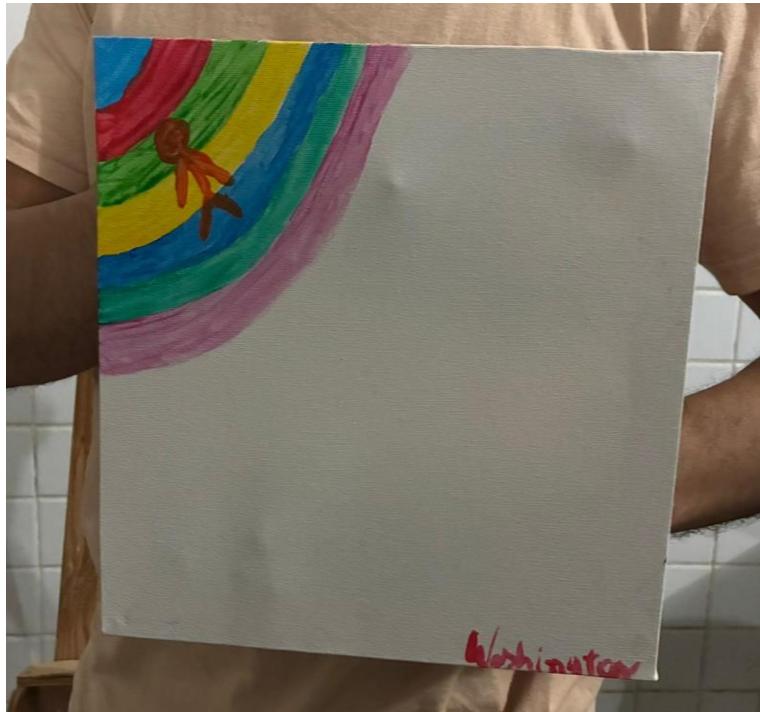
Para dar início à análise por categorização (Jacques Gauthier, 2012) e, estendê-la à análise situacional (Tercilia Silva, 2023), faz-se necessário recordar que o grupo-pesquisador é um pensador só, um filósofo. Não devemos empenhar esforços para desvendar o que pensa o grupo-pesquisador enquanto unidade filosófica, mas como ele pensa.

A Análise dos dados pelo facilitador/a é dividida em dois momentos (Leticia Nascimento, 2014): a análise plástica, ou seja, do material artístico produzido pelo grupo-pesquisador e a análise dos relatos orais para a construção da análise classificatória e logo em seguida o cruzamento das categorias atreladas ao entendimento delas na situacionalidade do pensador conceitual Entre-Silêncios. Categorias encontradas na técnica artística “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?” a partir do tema gerador *sexualidade*.

- 1** – Ideias sobre sexualidade;
- 2** – Silêncio, controle e interdição do corpo curioso;
- 3** – A descoberta solitária da sexualidade;
- 4** – Educação Sexual é função da mãe;
- 5** – Sexualidade vivida e produzida.

Após a audição, leitura atenta e sensível da transcrição de todos os relatos orais, mapeamos essas categorias no que foi produzido pelos/as copesquisadores/as, sinalizando com cores diversas cada ideia e utilizando números correspondentes à categoria na qual a ideia se enquadra. As frases ou palavras entre colchetes foram inseridas pela facilitadora para completar o sentido da fala.

Fotografia 13 – Tela: 1% (Copesquisador Washington)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Eu sou homossexual há muitos anos. Eu já sabia, na verdade. (3) Como eu era uma pessoa muito fechada na questão religiosa, por conta dos meus parentescos, eu acabei me escondendo muito... (2) E como eu tinha sofrido um acidente com 4 anos, que acabou tendo essa deficiência, eu tive que me esconder ainda mais. (2) Eu tive a minha infância todinha atrapalhada, me escondendo ali dentro do hospital. A minha adolescência? Eu escutava coisas bruscas, ofensivas: “Se um dia tu virar homossexual, eu vou te matar”. (2) Eu contei pra um primo. Desse primo, virou uma confusão. Fui mandado pra fora de casa e fui morar na rua. (2) Isso não desejo também a ninguém. Além de eu ter presenciado muitas coisas na rua... Morte de outras pessoas, um tacando fogo no outro... Bati o pé no chão e falei: “Vou voltar pra casa, porque eu não sou obrigado a viver na rua.” E eu pedi, liguei pra minha e falei pra ela que eu ia voltar pra casa porque eu não ia ficar passando fome na rua. (5) Quando eu retornoi, eu apanhava de segunda a segunda, sem amor sem piedade. Quando eu consegui fugir de casa, já tinha 17 anos. (2) Foi quando eu me assumi (5) pra Deus e o mundo. E foi isso que ocorreu. Então, não desejo a ninguém. A minha família ainda é, até hoje, afastada. Eu quase não tenho contato com eles, porque dizem que eu ainda vou influenciar os filhos deles. (2) A sexualidade, pra mim, é uma coisa normal (1). Cada um escolhe a sua religião, a sua sexualidade, independente de qual escolha queira pra si. A gente só tem que apoiar, amar, cuidar. Pra ninguém atingir o seu próximo. (5) Pra minha família, a sexualidade é desigualdade (1). A bandeira em si, a bandeira colorida do LGBT, cada uma delas é um por cento. É esse um por cento que mais morre. (2) E essa bandeira representa muito, fortalece muito o LGBT. (5) Tem muitos que já morreram, que diziam que era “sentença de morte” [ser LGBTQIAPN+]. (2) Então, hoje em dia, nós temos esse 1% que conseguiu ter valorização e reconhecimento. (5) Mas também esse é o 1% que mais morre no Brasil (2). Então ele representa os favores dos LGBT.

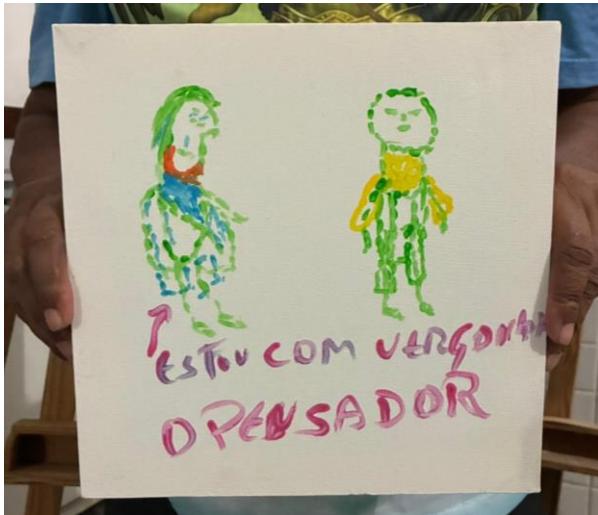
Fotografia 14 – Tela: Reprodução (Copesquisadora Fabíola)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Sexualidade pra mim é reprodução (1). A minha mãe, ela falava muito sobre. Ela sempre falava, mas ela não falava da maneira delicada. Ela falava da maneira bruta dela. Então, esse assunto sempre foi muito bem-vindo lá em casa (4). Acho que como foi muito bem-vindo, foi muito bom pra mim também, porque quando o meu pai morreu, depois a minha mãe casou, a gente teve cinco meninas e eu a mais velha, eu só não sofri abuso do meu padrasto porque eu já sabia tudo que minha mãe tinha me ensinado. A se proteger, a como lidar com a situação. Ela dizia bruscamente: “Se o homem olhar pra ti diferente, se te convidar pra fazer...” Ela falava aquela palavra feia, que eu não vou falar aqui. Brusca mesmo “tenha cuidado, sempre se policie”, e eu cresci nessa paranoia. (4) Naquela época eles não falavam muito, mas se acontecesse algo inesperado, que era sexo na família, isso era uma coisa muito ruim, além de ser muito feio (5). Naquela época, se uma jovem que perdia a virgindade, ela era massacrada. Década de 70. Se você perdesse a virgindade, aquilo era vergonhoso para a família, era como se você desonrasse a família. Sexualidade era levada muito a sério. Hoje não é levada a nada. Hoje em dia você já vê que as meninas elas transam muito cedo. (2) O sexo hoje em dia é muito mais vulnerável. É tudo muito mais claro. O desejo vem logo. (5) Não que naquela época menina de 12 anos não fizesse sexo. Ah, porque minha mãe casou cedo. Mas era muito mais difícil, mas ela tinha aquela renca de filho. Então sempre foi muito falado, da maneira dela, brusca, rústica, sempre com muita grosseria, que se ela soubesse que a gente, estava com algum garoto... (4) A gente tinha medo, e nesse medo a gente teve proteção e cuidado. (2) Hoje em dia não. Eu casei virgem, graças a Deus. Então, a sexualidade pra mim é respeito. (1) Na minha época era respeito. Hoje em dia não é. Hoje em dia, sexo desrespeito. O sexo hoje é um pouco falta de caráter. Ninguém se respeita mais como mulher ou como homem. O mundo evoluiu, evoluiu, mas a modernidade pra mim é tecnologia. Não, é sexo. (5) Eu posso ter vivido num mundo careta, mas naquela época a gente levava muito a sério a sexualidade, a gente não tinha muita explicação como a gente tem hoje, que é tudo muito explícito. Mas, nessa maneira explícita de ser dito tudo, não se tem respeito. (2) Pra mim, hoje em dia, sexo também é uma falta de respeito. Eu não vejo sexo como uma coisa natural, como as pessoas veem hoje em dia. (5) Hoje em dia, eles acham muito natural você transar dois, transar três, transar quatro. (2) Eu acho isso terrível. Minha cabeça não entra, então eu sou meio careca. A sexualidade como falta de respeito. Pra minha família é respeito, dignidade. Reprodução. (1) Eu vou ter que ver como reprodução porque a sexualidade faz parte da reprodução. (1) E, naquela época, o sexo era uma coisa de muito valor e hoje em dia não se tem mais esse valor...Acontecem muitos estupros e coisas assim. (2)

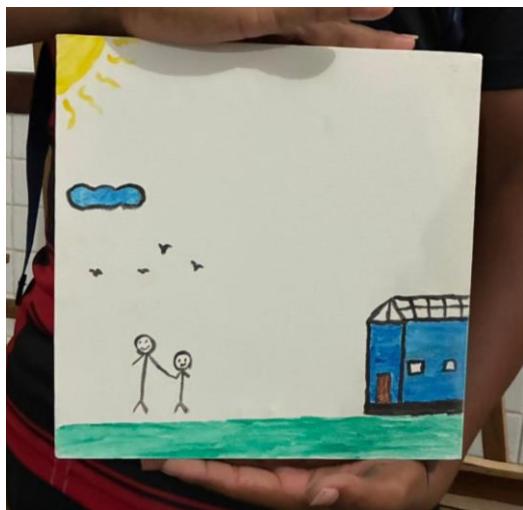
Fotografia 15 – Tela: Vergonha (Copesquisador O pensador)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Vocês estão olhando aqui? O que ele está dizendo? Estou com vergonha. **Vocês devem prestar atenção que nossos pais, eles tinham vergonha até de banhar um perto do outro (2).** Naquele tempo, a gente via, olhava os pais da gente, eles saiam do banheiro, enrolados numa toalha, ele já vestido, ela também. Hoje, a gente vê o quê? Eu tiro lá em casa, os meus filhos vão tomar banho, saem do banheiro nus, vão pro quarto, não estão nem aí. Tem vezes que a gente sai daqui, desse meu colégio, e, nessas barracas, a gente vê os jovens fazendo sexo à noite. (5) Então, **hoje, a sexualidade ficou uma coisa tão simples que ninguém respeita mais. Sexualidade é ter mais respeito com o ser humano. Eu não posso dizer dos meus pais porque há muito tempo eles se separaram e eu era pequeno. (1)**

Fotografia 16 – Tela: Cuidado (Copesquisador Rock)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Meu pai e eu. Eu desenhei meio que minha casa, meu pai e eu. Eu tinha 15 anos nessa época. Então, ele me explicou. **Ele teve a intenção de explicar pra mim o que é sexualidade (5). Ele falou que sexualidade é se cuidar, ter mais proteção, se valorizar (1).** Eu falei pra ele: “E o senhor e mamãe, como foi?” Ele disse que era muito vergonhoso, que a mãe era cheia de frescuragem, e que teve que me botar no mundo (5) Então, **pra mim, sexualidade é ter mais proteção. (1)** Ainda bem que eu não sou mulherengo, porque eu sou evangélico. Eu prefiro casar primeiro, como o nosso pastor falou. **Mas, pra mim, ele [o pai] não falou o que era bem o certo (3).** Ele disse que era pra eu arrochar nas meninas, mas eu não quero. Eu prefiro ter mais respeito, me valorizar, ter mais proteção. **Pra mim, pra ele [o pai], a sexualidade é a maldade. Pra mim, é ter mais proteção, se cuidar, porque eu não sou mulherengo (1).**

Fotografia 17 – Tela: Curiosidade (Copesquisadora Sabrina)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Meu nome é Sabrina, eu tenho trauma de criança, de infância, porque minha mãe separou do meu pai e eu ainda era um bebê. E eu tive um padrasto em casa. Ele e minha mãe tinham um monte de fita pornográfica. Eu como criança curiosa fui assistir, minha mãe me pegava, me masturbando, no quarto, me batia muito, pisava muito na minha garganta, não explicava pra mim o que era isso, o que era sexo, não conversava comigo. Tanto é que uma vez minha mãe saiu com meu padrasto, o meu tio, que era irmão do meu padrasto, ele não era meu tio de sangue...Mas era tio de consideração. Ele me molestou. Eu com 10 anos de idade. Eu não contei nada. Quis evitar...minha mãe também não contou nada. Hoje euuento isso pra minha mãe, ela fala: “por que você não contou quando era criança?”. Eu ficava com medo de apanhar [porque eu] só apanhava, só apanhava, eu tinha 10 anos. 10 anos de idade, então eu tenho muito trauma, muito trauma. Esses traumas só foram parar na igreja, quando eu conheci Jesus e fui pra igreja (2). Aqui é meu padrasto [desenho], ela [a mãe] com a cinta na mão, porque ela me batia, pisava na minha garganta, era uma surra assim... sem noção. “Não é para você ficar com a mão na calcinha”. Na época era o [meu] apelido era esse “mão na calcinha”. E eu ficava com a mão na calcinha, mas era porque eu via os vídeos. Ficava aquela curiosidade. (2) Eu perdi minha virgindade com 14 anos. Ela falou que se um dia ela descobrisse que eu não era mais virgem, ela ia me dar uma surra. (2) Com 18 anos eu já tava grávida do meu primeiro filho. Minha infância foi muito perturbada. Hoje eu sou evangélica da Igreja Universal, do Reino de Deus, (4) a sexualidade pra mim é uma coisa que tem muito valor depois do casamento (1). Antes do casamento não podemos fazer isso. Não é da graça de Deus a gente fazer isso só depois mesmo de casado (5). Minha mãe é uma pessoa super fechada, não conversa comigo também. Hoje em dia, eu maior de idade, ela não conversa comigo sobre nada, ela só fala assim: “usa camisinha, usa camisinha”, ela só fala isso (4). Mas eu não tenho problema comigo de usar camisinha, porque eu não vou aprontar antes do casamento, eu não vou. Eu respeito a minha religião. Tenho o maior temor a Deus (5). Ela não é uma mãe aberta, uma mãe que é amiga do filho. Ela é muito fechada. Não sei se é porque ela apanhou também, porque ela falava que quando era criança, a mãe dela também pisava no pescoço dela. Também apanhava feio da família. Não sei o que se passa com ela (4)

Fotografia 18 – Tela: Coisa boa (Copesquisadora Amor)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Estou representando a minha mãe e eu, na mãozinha dela. Meu pai foi trabalhar fora, para um meio de vida melhor, e eu fiquei com minha mãe. Então, minha mãe praticamente me criou sozinha. A minha mãe não falava de sexo; eu percebi que ela tinha vergonha, ela tinha timidez. A gente sempre tem curiosidade desde criança, adolescência. Ela não falava, e acabava que a gente tinha curiosidade de olhar em revista e outras coisas porque ela não falava. A gente sempre teve muito junto na infertilidade e na adolescência, mas ela sempre muito reprimida. O que me chamou mais atenção, eu não digo da sexualidade, foi quando tive a minha primeira menstruação. Pra mim, fiquei um pouquinho apavorada. Aí, justamente, ela me sentou na cadeira e foi conversar um pouco comigo. E, a partir da menstruação, a gente realmente começa a descobrir o nosso corpo. Eu percebi que minha mãe era muito protetora. É como se ela quisesse sempre me proteger. Como a nossa amiga falou: o sexo, assim, pra nossa família, principalmente pra mim, meu pai, minha mãe, era um pouco aquela coisa de tabu mesmo. Não falava muito. (5) E eu acho que ela tinha medo que eu, assim, descobrisse antes do tempo, engravidasse ou antes de casar. Era uma falta de respeito mesmo, antes do casamento (4) As coisas foram acontecendo, uma coisa de cada vez. Eu também casei virgem, mas percebia que eu tinha timidez em relação à sexualidade, e demorei um pouco. Eu não sei se foi justamente por ter travado nessa fase da infância. Tinha revistinha também, eu travei uma certa fase assim da minha vida. Em termos da adolescência, tinha aquela timidez quando o rapaz já chegava. Tudo bem que (5) hoje o sexo mesmo banalizou, ele perdeu realmente, assim, como se perdesse o valor. Mas, nos tempos mais antigos, não tão antigos, pra gente era uma coisa de valor. Eu vejo o sexo como uma coisa muito boa, mas que a gente tem que valorizar mais, porque é bom; e, quando é recíproco, ainda é melhor. Então, sexualidade é uma coisa boa. Pra minha família, é um tabu. É uma coisa boa (1). Mas, entre aspas, eu também tinha um pouco de timidez de falar com meus filhos, porque é filho homem, né? Dois filhos homens. Mas, assim, a gente foi se soltando aos poucos, mas também um pouquinho encabulada. Eu me soltei mais. Não foi como minha mãe; eu já fui conversando mais, mas não de uma forma muito aberta, não. Foi aos poucos (5).

Após a criação das telas, os/as copesquisadores/as escreveram no Diário de Itinerância sobre as suas vivências durante as oficinas de produção artística.

Diário do grupo-pesquisador (fragmentos de relatos unidos): “Aprendi muito essa semana sobre sexualidade. Apesar dos traumas de infância, consegui superar todos eles indo à igreja para Jesus me curar de todos os traumas. Foi uma experiência muito legal, nos fez viajar dentro de nós mesmos, refletir em pequenos momentos que somos flexíveis, podemos relaxar. Aos bons pensamentos ao nosso corpo e desejos, e o melhor descobrir já na maturidade o amor próprio, antes mais nova via o sexo como uma obrigação, principalmente dentro do casamento. Hoje penso de outra forma e como é maravilhoso quando é reciproco. Foram dois dias de grandes experiências com nossa colega da UFMA. Espero que ela, quando se formar, não esqueça dos seus amigos. Que Deus dê muita sabedoria a ela.”

O processo de produção coletiva a partir do tema gerador possibilita que sejam propostas aos/as copesquisadores/as, “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta” (Paulo Freire, 2022, p. 120). Na troca entre o grupo-pesquisador, que é aspecto fundante nas relações com o saber, os/as envolvidos/as podem ganhar uma interioridade mais profunda. A interdependência entre as interioridades que surgem com a pesquisa permite que aconteçam misturas de prazer e dor, ruptura e abertura (Jacques Gauthier, 2012).

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade no mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (Paulo Freire, 2022, p. 124).

As criações orais e plásticas dos/as copesquisadores/as mostram que, na existência dos homens, o aqui não é apenas um espaço de produção de trabalho ou se relações superficiais, mas espaço histórico e sexualizado. Com isso, por terem consciência de si e consciência do mundo, se constituindo como “corpo consciente”, vivem uma dialeticidade entre os condicionamentos externos e internalizados e sua liberdade. Revelam dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.

Tercilia Silva (2023) comprehende que o princípio dialógico abre caminhos para ideias e debates no campo educacional, que podem reverberar na vida social dos/as envolvidos/as. A partir da dialogicidade são resgatados saberes, sentidos e formas de se

compreender a experiência humana a partir da linguagem, permitindo que aqueles que por hora foram silenciados possam verbalizar suas ações e práticas cotidianas.

O grupo-pesquisador, como tal, é o barqueiro dos seus membros, como diz Jacques Gauthier (2012). Para que o/a facilitador/a aceite a dinâmica do grupo, é preciso que se esvazie de si. Essa atitude é a mais intensa implicação que podemos atingir durante a pesquisa. Para aprofundar o entendimento do personagem conceitual **Entre-Silêncios**, faremos o cruzamento das ideias para a análise transversal das produções. Através da transversalização identificamos as ideias complementares, divergentes, ambíguas e opostas, realçando a heterogeneidade do grupo-pesquisador, sem que se perca o pensamento único do filósofo. “As ideias complementares convergem, muitas vezes ampliando as primeiras ideias aos serem misturadas entre si; as divergentes são ideias que falam do mesmo assunto com sentidos diferentes; as opostas são ideias binárias e as ambíguas são ideias paradoxais presentes no interior de um mesmo enunciado” (Letícia Nascimento, 2014, p. 109-110).

CATEGORIA 1 – IDEIAS SOBRE SEXUALIDADE E CATEGORIA 5 – SEXUALIDADE VIVIDA E PRODUZIDA
--

1. A sexualidade, pra mim, é uma coisa normal. (1)
2. Pra minha família, a sexualidade é desigualdade. (1)
3. Sexualidade pra mim é reprodução. (1)
4. Sexualidade pra mim é respeito. (1)
5. A sexualidade como falta de respeito. Pra minha família é respeito, dignidade. Reprodução. (1)
6. A sexualidade faz parte da reprodução. (1)
7. Hoje, a sexualidade ficou uma coisa tão simples que ninguém respeita mais. Sexualidade é ter mais respeito com o ser humano. Eu não posso dizer dos meus pais porque há muito tempo eles se separaram e eu era pequeno. (1)
8. Ele [o pai] falou que sexualidade é se cuidar, ter mais proteção, se valorizar. (1)
9. Pra mim, sexualidade é ter mais proteção. (1)
10. A sexualidade pra mim é uma coisa que tem muito valor depois do casamento. (1)
11. A sexualidade é uma coisa boa. Pra minha família, é um tabu. É uma coisa boa. (1)
12. Além de eu ter presenciado muitas coisas na rua...Morte de outras pessoas, um tacando

13. fogo no outro...Bati o pé no chão e falei: "Vou voltar pra casa, porque eu não sou obrigado a viver na rua." E eu pedi, liguei pra minha e falei pra ela que eu ia voltar pra casa porque eu não ia ficar passando fome na rua. (5)
14. Cada um escolhe a sua religião, a sua sexualidade, independente de qual escolha queira pra si. A gente só tem que apoiar, amar, cuidar. Pra ninguém atingir o seu próximo. (5)
15. E essa bandeira representa muito, fortalece muito o LGBT. (5)
16. Então, hoje em dia, nós temos esse 1% que conseguiu ter valorização e reconhecimento. (5)
17. Naquela época eles não falavam muito, mas se acontecesse algo inesperado, que era sexo na família, isso era uma coisa muito ruim, além de ser muito feio (5).
18. Hoje em dia não é. Hoje em dia, sexo desrespeito. O sexo hoje é um pouco falta de caráter. Ninguém se respeita mais como mulher ou como homem. O mundo evoluiu, evoluiu, mas a modernidade pra mim é tecnologia. Não, é sexo. (5)
19. Eu não vejo sexo como uma coisa natural, como as pessoas veem hoje em dia. (5)
20. Naquele tempo, a gente via, olhava os pais da gente, eles saiam do banheiro, enrolados numa toalha, ele já vestido, ela também. Hoje, a gente vê o quê? Eu tiro lá em casa, os meus filhos vão tomar banho, saem do banheiro nus, vão pro quarto, não estão nem aí. Tem vezes que a gente sai daqui, desse meu colégio, e, nessas barracas, a gente vê os jovens fazendo sexo à noite. (5)
21. Ele [o pai] teve a intenção de explicar pra mim o que é sexualidade (5).
22. Eu falei pra ele: "E o senhor e mamãe, como foi?" Ele disse que era muito vergonhoso, que a mãe era cheia de frescuragem, e que teve que me botar no mundo (5)
23. Ainda bem que eu não sou mulherengo, porque eu sou evangélico. Eu prefiro casar primeiro, como o nosso pastor falou.
24. Ele disse que era pra eu arrochar nas meninas, mas eu não quero. Eu prefiro ter mais respeito, me valorizar, ter mais proteção.
25. Hoje eu sou evangélica da Igreja Universal, do Reino de Deus, (4)
26. Antes do casamento não podemos fazer isso. Não é da graça de Deus a gente fazer isso só depois mesmo de casado (5).
27. Mas eu não tenho problema comigo de usar camisinha, porque eu não vou aprontar antes do casamento, eu não vou. Eu respeito a minha religião. Tenho o maior temor a Deus (5).
28. Como a nossa amiga falou: o sexo, assim, pra nossa família, principalmente pra mim, meu pai, minha mãe, era um pouco aquela coisa de tabu mesmo. Não falava muito. (5)

29. As coisas foram acontecendo, uma coisa de cada vez. Eu também casei virgem, mas percebia que eu tinha timidez em relação à sexualidade, e demorei um pouco. Eu não sei se foi justamente por ter travado nessa fase da infância. Tinha revistinha também, eu travei uma certa fase assim da minha vida. Em termos da adolescência, tinha aquela timidez quando o rapaz já chegava. Tudo bem que hoje o sexo mesmo banalizou, ele perdeu realmente, assim, como se perdesse o valor. Mas, nos tempos mais antigos, não tão antigos, pra gente era uma coisa de valor. Eu vejo o sexo como uma coisa muito boa, mas que a gente tem que valorizar mais, porque é bom; e, quando é recíproco, ainda é melhor.
30. Eu também tinha um pouco de timidez de falar com meus filhos, porque é filho homem, né? Dois filhos homens. Mas, assim, a gente foi se soltando aos poucos, mas também um pouquinho encabulada. Eu me soltei mais. Não foi como minha mãe; eu já fui conversando mais, mas não de uma forma muito aberta, não. Foi aos poucos (5).

CRUZAMENTO DAS IDEIAS – CATEGORIA 1 E CATEGORIA 5

IDEIAS COMPLEMENTARES

As ideias 11 e 14 são complementares a ideia 1, sendo considerada a sexualidade um aspecto normal, natural de todas as pessoas. Considerada algo bom, pode ser vivenciada com respeito. Complementadas também pela ideia 7 em que a sexualidade aparece como simples, íntima e que por isso, pode ser considerada trivial, mas que deve ser respeitada. A ideia 14 complementa as ideias anteriores ao destacar que a sexualidade não pode ser atacada, visto que só diz respeito àquele/a que a vivencia da sua própria forma.

As ideias 3, 5, 6, 8, 9, 18, 26 complementam as ideias 24 e 25 ao destacarem a reprodução como central para a sexualidade, servindo à moralidade, ao casamento e a valorização do corpo como instrumento reprodutor. A ideia 23, 26 e 27 se complementam na preocupação em não desacatar as normas da religiosidade quanto a sexualidade que só pode ser explorada após o casamento.

IDEIAS DIVERGENTES

A ideia 29 que tem em seu cerne a sexualidade para reprodução, diverge das anteriores ao evidenciar o prazer como bom, principalmente se recíproco, e a necessidade de valorizar a sexualidade. A ideia 17, diverge das ideias 3, 5, 6, 8, 9, 18, 26, 24, 25, pois trata de um aspecto negativo da sexualidade como reprodução ao mencionar que o sexo sem consentimento da família seria motivo de exclusão social da pessoa envolvida.

IDEIAS OPOSTAS

A ideia 18 é oposta a ideia 1 ao desconsiderar a naturalização da sexualidade como expressão de afeto e desejo livre.

IDEIAS AMBÍGUAS

A ideia 29 é ambígua por tratar a sexualidade como algo bom, mas considera que perdeu o valor. Enquanto a ideia 30 demonstra o paradoxo de querer falar sobre sexualidade, porém não o impedimento pela timidez e pelo desconforto de tratar da sexualidade com alguém do gênero oposto.

CATEGORIA 2 – SILENCIO, CONTROLE E INTERDIÇÃO DO CORPO CURIOSO E

CATEGORIA 3 – A DESCOBERTA SOLITÁRIA DA SEXUALIDADE

31. Como eu era uma pessoa muito fechada na questão religiosa, por conta dos meus parentescos, eu acabei me escondendo muito...(2)
32. acabou tendo essa deficiência, eu tive que me esconder ainda mais. (2)
33. Eu escutava coisas bruscas, ofensivas: “Se um dia tu virar homossexual, eu vou te matar”. (2)
34. Eu escutava coisas bruscas, ofensivas: “Se um dia tu virar homossexual, eu vou te matar”. (2)
35. Fui mandado pra fora de casa e fui morar na rua. (2)
36. eu apanhava de segunda a segunda, sem amor sem piedade. Quando eu consegui fugir de casa, já tinha 17 anos. (2)
37. A minha família ainda é, até hoje, afastada. Eu quase não tenho contato com eles, porque dizem que eu ainda vou influenciar os filhos deles. (2)
38. É esse um por cento que mais morre. (2)
39. Tem muitos que já morreram, que diziam que era “sentença de morte” [ser LGBTQIAPN+].(2)
40. Mas também esse é o 1% que mais morre no Brasil. (2)
41. Naquela época, se uma jovem que perdia a virgindade, ela era massacrada. Década de 70. Se você perdesse a virgindade, aquilo era vergonhoso para a família, era como se você desonrasse a família. Sexualidade era levada muito a sério. Hoje não é levada a nada. Hoje em dia você já vê que as meninas elas transam muito cedo. (2)
42. A gente tinha medo, e nesse medo a gente teve proteção e cuidado. (2)

43. Eu posso ter vivido num mundo careta, mas naquela época a gente levava muito a sério a sexualidade, a gente não tinha muita explicação como a gente tem hoje, que é tudo muito explícito. Mas, nessa maneira explícita de ser dito tudo, não se tem respeito. (2)
44. Hoje em dia, eles acham muito natural você transar dois, transar três, transar quatro. (2)
45. Acontecem muitos estupros e coisas assim. (2)
46. Vocês devem prestar atenção que nossos pais, eles tinham vergonha até de banhar um perto do outro (2).
47. Meu nome é Sabrina, eu tenho trauma de criança, de infância, porque minha mãe separou do meu pai e eu ainda era um bebê. E eu tive um padrasto em casa. Ele e minha mãe tinham um monte de fita pornográfica. Eu como criança curiosa fui assistir, minha mãe me pegava, me masturbando, no quarto, me batia muito, pisava muito na minha garganta, não explicava pra mim o que era isso, o que era sexo, não conversava comigo. Tanto é que uma vez minha mãe saiu com meu padrasto, o meu tio, que era irmão do meu padrasto, ele não era meu tio de sangue...Mas era tio de consideração. Ele me molestou. Eu com 10 anos de idade. Eu não contei nada. Quis evitar...minha mãe também não contou nada. Hoje euuento isso pra minha mãe, ela fala: "por que você não contou quando era criança?". Eu ficava com medo de apanhar [porque eu] só apanhava, só apanhava, eu tinha 10 anos. 10 anos de idade, então eu tenho muito trauma, muito trauma. Esses traumas só foram parar na igreja, quando eu conheci Jesus e fui pra igreja (2).
48. ela me batia, pisava na minha garganta, era uma surra assim... sem noção. "Não é para você ficar com a mão na calcinha". Na época era o [meu] apelido era esse: "mão na calcinha". E eu ficava com a mão na calcinha, mas era porque eu via os vídeos. Ficava aquela curiosidade. (2)
49. Ela [a mãe] falou que se um dia ela descobrisse que eu não era mais virgem, ela ia me dar uma surra. (2)
50. Eu sou homossexual há muitos anos. Eu já sabia, na verdade. (3)
51. Mas, pra mim, ele [o pai] não falou o que era bem o certo (3).
52. Tinha revistinha também. (3)

CRUZAMENTO DAS IDEIAS – CATEGORIA 2 E 3

IDEIAS COMPLEMENTARES

As ideias 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37 complementam as ideias 50 e 51 ao evidenciarem que a descoberta da sexualidade aconteceu através do medo, da repressão e da falta de

diálogo familiar. O fator religioso também influencia o medo do julgamento, que leva o sujeito a uma descoberta solitária da sexualidade.

As ideias 47 e 48 complementam a ideia 52 pois abordam a curiosidade infantil sendo castigada e reprimida com violência psicológica e física. Sendo a revista pornográfica um meio de descoberta e prazer individual.

As ideias 41, 42, 43, 46 e 49 complementam a ideia 51, descrevendo o ambiente moralizante e silenciador em torno da sexualidade. Assim a virgindade é venerada e tem caráter honroso para quem a preserva até que seja consentida sua vivencia no casamento.

IDEIAS DIVERGENTES

A ideia 42 aponta o medo como forma de proteção e cuidado dos pais/responsáveis com os/as filhos/as, divergindo da ideia 47 e 48 que mostram relatos onde o medo gerou trauma.

A ideia 43 mostra como a intergeracionalidade interfere nas percepções sobre sexualidade, demonstrando apego ao passado como respeitoso e o presente desrespeitoso, diverge das ideias 50 e 52 que valorizam a identidade e o autoconhecimento corporal.

A ideia 41 lamenta pela banalização da sexualidade, divergindo da ideia 52 em que a sexualidade é descoberta como aspecto natural do desenvolvimento humano, ainda que de forma solitária.

IDEIAS OPOSTAS

As ideias 33 e 34 são opostas visto que antes a orientação sexual “homossexual” era ameaçada de morte e com o reconhecimento de si, se torna uma afirmação de identidade e vida.

A ideia 49, que pune a perda da virgindade através da exclusão do meio familiar, é oposta à ideia 52 que demonstra desejo e curiosidade sem culpa, porém com timidez.

A ideia 45 associa o sexo à violência e a ideia 52 à curiosidade e prazer. Dois aspectos que são inscritos nos corpos, onde ora faz dele vítima enquanto corpo vulnerável e precarizado ora como descobridor de si.

IDEIAS AMBÍGUAS

A ideia 42 é ambígua, pois o medo é considerado “protetor”, porém também é tido como forma de controle.

A ideia 43 se torna ambígua ao afirmar que no passado havia respeito pela sexualidade, mas que a geração atual a desrespeita.

A ideia 45 relata trauma e violência, mas destaca a redenção através da religião, tornando-a ambígua ao abordar que a dor se converteu através da disciplina espiritual.

CATEGORIA 4 – EDUCAÇÃO SEXUAL É FUNÇÃO DA MÃE

53. minha mãe, ela falava muito sobre. Ela sempre falava, mas ela não falava da maneira delicada. Ela falava da maneira bruta dela. Então, esse assunto sempre foi muito bem-vindo lá em casa (4).
54. eu só não sofri abuso do meu padrasto porque eu já sabia tudo que minha mãe tinha me ensinado. A se proteger, a como lidar com a situação. Ela dizia bruscamente: “Se o homem olhar pra ti diferente, se te convidar pra fazer...” Ela falava aquela palavra feia, que eu não vou falar aqui. Brusca mesmo “tenha cuidado, sempre se policie”, e eu cresci nessa paranoíta. (4)
55. Então sempre foi muito falado, da maneira dela, brusca, rústica, sempre com muita grosseria, que se ela soubesse que a gente, estava com algum garoto... (4)
56. Minha mãe é uma pessoa super fechada, não conversa comigo também. Hoje em dia, eu maior de idade, ela não conversa comigo sobre nada, ela só fala assim: “usa camisinha, usa camisinha”, ela só fala isso (4).
57. Ela não é uma mãe aberta, uma mãe que é amiga do filho. Ela é muito fechada. Não sei se é porque ela apanhou também, porque ela falava que quando era criança, a mãe dela também pisava no pescoço dela. Também apanhava feio da família. Não sei o que se passa com ela (4)
58. A minha mãe não falava de sexo; eu percebi que ela tinha vergonha, ela tinha timidez. A gente sempre tem curiosidade desde criança, adolescência. Ela não falava, e acabava que a gente tinha curiosidade de olhar em revista e outras coisas porque ela não falava. A gente sempre teve muito junto na infantilidade e na adolescência, mas ela sempre muito reprimida. O que me chamou mais atenção, eu não digo da sexualidade, foi quando tive a minha primeira menstruação. Pra mim, fiquei um pouquinho apavorada. Aí, justamente, ela me sentou na cadeira e foi conversar um pouco comigo. E, a partir da menstruação, a gente realmente começa a descobrir o nosso corpo. Eu percebi que minha mãe era muito protetora. É como se ela quisesse sempre me proteger.
59. E eu acho que ela tinha medo que eu, assim, descobrisse antes do tempo, engravidasse ou antes de casar. Era uma falta de respeito mesmo, antes do casamento. (4)

CRUZAMENTO DAS IDEIAS – CATEGORIA 4

IDEIAS COMPLEMENTARES

As ideias 54, 58 e 59 são complementares ao apresentar a mãe como uma figura que protege e afasta da criança situações de violência e abuso.

As ideias 53, 54, 55 e 56 convergem por demonstrarem que, apesar do diálogo limitado, ainda havia a tentativa de falar sobre sexualidade.

As ideias 58 e 59 se complementam ao expressarem uma educação protetora, em que a mãe fala com timidez e com medo da descoberta precoce da sexualidade e da gravidez antes do casamento.

As ideias 57 e 56 expressam a repressão e o silêncio intergeracional, mostrando que a violência sofrida molda e dificulta mães de dialogarem sobre sexualidade.

IDEIAS DIVERGENTES

A ideia 53 diverge da ideia 56, pois a primeira fala da mãe presente e falante, mas que ao mesmo tempo é rude, a segunda apresenta uma mãe ausente, que reduz o diálogo ao uso de preservativos.

IDEIAS OPOSTAS

Na ideia 53 a mãe falava muito sobre o assunto, enquanto na ideia 58 a mãe não falava. Representando duas faces da figura materna.

IDEIAS AMBÍGUAS

A ideia 54 é ambígua por se estabelecer entre o cuidado e a paranoia, pois a mãe ensina a se proteger, mas gera medo permanente sobre sexualidade.

O zelo materno na ideia 55 é ambígua por estar entre a atenção à sexualidade e a ameaça/vigilância.

A análise por categorização permitiu transformar os relatos individuais em produção coletiva. O pensamento único se revela através das categorias criadas pelo personagem conceitual Entre-Silêncios. A categorização entrelaçada à análise situacional, produziu os confetes:

Confeto 1 – Sexualidade-cuidado interditado: Expressa-se no cuidado dos pais ou responsáveis em manter os/as filhos/as em segurança, visando à preservação do corpo enquanto instrumento de reprodução e de vulnerabilidade a doenças. O diálogo restringe-se ao sexo, desconsiderando ou desconhecendo a sexualidade como “elemento integrante de nossa identidade e envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, o respeito, a alegria de viver e o conjunto das normas culturais relacionadas à prática sexual. O sexo, por sua vez, diz respeito ao ato sexual em si” (Mary Figueiró, 2009, p. 189). O ideal seria

que a família se abrisse ao diálogo sobre sexualidade “Sabe-se, entretanto, que a maioria dos pais não teve oportunidades de um contato maior com o tema sexualidade, não se sentindo, desse modo, aptos para lidar com esse assunto junto aos filhos” (Virginia Maistro, 2009, p.43). Vemos que à mãe fica destinada a função de educar sexualmente, ela precisa manter os corpos em ordem para que a família não se desestabilize. Busca distanciar, principalmente, as meninas da sexualidade ou para afasta-las da violência que elas mesmas já sofreram ou para puni-las por experimentarem a sexualidade. Assim, se tornam referencias de como educar ou não sexualmente.

A maneira como cada geração lida com a sexualidade aparece nas produções plásticas e orais do pensador conceitual Entre-Silêncios. Pensamos a geração com (Jean-Claude Forquin, 2003) não fundamentalmente enquanto um grupo formado por pessoas da mesma idade ou mesmo espaço temporal, entendemos que geração se refere àquelas pessoas que foram moldadas em determinada época pelas mesmas influências políticas, educativas e culturais, que vivenciaram ou foram impactadas pelos mesmos eventos o que faz com que esse grupo, baseados em uma experiência comum ou semelhante, a consciência de um vínculo, que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou “consciência de geração”.

Percebidos esse sentimento de geração quanto à dificuldade de conversar sobre sexualidade, a concepção da sexualidade como respeito para gerações anteriores e desrespeito da geração atual, revelou-se o *Confeto 2 – Sexualidade-aprendizagem-conflito-intergeracional*, pois “É evidente que as transições entre gerações pressupõem ou suscitam processos específicos de transmissão, socialização, formação, ensino e aprendizagem” (Jean-Claude Forquin, 2003, p.1). Há uma responsabilidade nas gerações em educar sexualmente que pesa devido às mudanças sociais, o que foi aprendido sobre sexualidade por uns passa a dividir espaço com outras formas de viver a sexualidade, de se relacionar sexualmente, de expressar o desejo, de viver orientações sexuais diversas. Isso se deve à aceleração da temporalidade histórica “que perturba o ciclo das reproduções das gerações e que introduz de maneira sensível no cerne dos percursos de vida individuais a existência da mudança e a consciência da mudança, fazendo pesar sobre as transições e as transmissões entre gerações a fatalidade das transformações” (Jean-Claude Forquin, 2003, p.4).

A aprendizagem gerada pelo conflito geracional que se inscreve no corpo interditado cristaliza o *Confeto 3 – Sexualidade-corpo preservado?* Esse confeto nos leva ao dispositivo da sexualidade em que Michel Foucault (1988) o analisa como uma formação histórica que se constituiu a partir da concepção cristã do corpo, desenvolvendo-se no século XIX, e como vimos, também no século XXI), por meio de quatro estratégias principais: a

sexualização da criança, a histerização da mulher, a especificação dos perversos e a regulação das populações, as quais operam através da família, entendida não apenas como instância de interdição, mas como elemento central de sexualização que se coloca entre o desejo de preservar e violentar o corpo. “O corpo implica mortalidade, vulnerabilidade, agência: a pele e a carne nos expõem ao olhar dos outros, mas também ao toque da violência” (Judith Butler, 2015, p.43).

O Entre-Silêncios vivencia o *Confeto 4 – Sexualidade-descoberta solitária*. A ausência do diálogo familiar torna a descoberta da sexualidade um processo solitário, que pode ser transformado a partir das vivências com os pares, longe do dito ou quase dito pela família. Ela produz pessoas que se acomodam à sociabilidade das normas que o precedem e o excedem (Judith Butler, 2015) e pessoas que fantasiam. A fantasia (Judith Butler, 2015), para quem se engaja em outras formas de viver a sexualidade, não é o oposto da realidade. Ela desafia os limites da realidade ao pensar o que é possível fora dela, permite que imaginemos nós mesmos e os/as outros/as de outra forma, encontra outro lugar, quando corporificada, a fantasia traz outro lugar para casa.

Os Confetos **Sexualidade-cuidado interditado**, **Sexualidade-aprendizagem-conflito-intergeracional**, **Sexualidade-corpo preservado?** e **Sexualidade-descoberta solitária** levam o Entre-Silêncios ao *Confeto 5 – Sexualidade-sobre(vivência)*. Esse último confeto nomeia as vivencias individuais e coletivas que foram compartilhadas nas oficinas sociopoéticas. A sexualidade para o Entre-Silêncios não é apenas um aspecto da vida, mas a própria vida em si. Para que se sobreviva ao dispositivo da sexualidade, o personagem conceitual ora se adaptou à regulação familiar ora reivindicou o direito à sua existência livre.

Com as produções plásticas e orais percebemos as várias formas como a sexualidade-sobre(vivência) se apresenta nas gerações comuns e naquelas que dividem sentimentos geracionais diferentes. O tabu, a repressão, o medo, o prazer, o trauma, a violência, a alegria, o diálogo, a ausência do diálogo, tudo se mistura, tornando as orientações sexuais ou gêneros periferizadas sobrevivências corajosas.

6.2 “E pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”: estudos transversais e oficina de contra-análise

Os encontros com o Entre-Silêncios produziram confetos que expressão a sexualidade ao longo da vida. Realizadas as oficinas de inspiração artística, a análise classificatória e situacional, e o cruzamento dos dados, outro momento fundamental é iniciado: o estudo transversal das narrativas acolhidas. Para isso, as transformamos em um texto

transversal poético fictício, baseado na construção do Entre-Silêncios. As frases em destacadass foram usadas como incentivo para reflexão dos/as estudantes, como perguntas norteadoras.

Sexualidade Entre-Silêncios

Nas casas de tijolo e silêncio, a sexualidade sempre foi sussurrada ou totalmente silenciada.

Esteve escondida atrás de portas fechadas, camuflada nas conversas cortadas ao meio, nas dúvidas caladas, nas palavras negadas. **Quais as marcas do silêncio?**

Cada geração carrega no corpo o tempo em que nasceu.

Uns aprenderam que sexualidade era coisa proibida, “assunto de adultos”, pecado ou vergonha.

Outros/as crescem com mais possibilidades de liberdade.

Ambos descobrem, sozinhos/as, como viver ou não viver a sexualidade.

Como falar se a Sexualidade-cuidado interditado também esteve presente em seu passado? Como dizer sobre o que não se ouviu?

Entre essas gerações, há um abismo de palavras não ditas, de gestos contidos, de afetos desencontrados. A **Sexualidade-aprendizagem-conflito-intergeracional** resiste, reside nas mudanças e cria o possível.

As famílias, muitas vezes, cuidam interditando.

Protegem, afastando.

Amam, silenciando.

Violentam.

Assim constroem a Sexualidade-corpo preservado? Ou corpos mutilados pelo não saber, pela curiosidade que não foi cuidada, pelo trauma?

Quais as alternativas possíveis para que o diálogo sobre sexualidade se transforme?

Corpos que vivem entre regras religiosas, normas sociais e desejos que não cabem nas caixinhas herdadas.

No meio disso tudo, surgem os caminhos da **Sexualidade-descoberta solitária**:

O primeiro toque escondido, a primeira pergunta sem resposta, o primeiro medo de ser quem se é, a primeira fantasia sem nome.

A ausência de diálogo vira presença do improviso.

E é nesse improviso que nascem novas formas de viver, resistir e inventar.

A Sexualidade-sobre(vivência) atravessa cada história.
 É o corpo que apanha, mas canta.
 É a menina que aprende com a revistinha.
 É o menino que esconde o desejo.
 É a mulher que recomeça depois da culpa.
 É o homem que cala e finge não sentir.
 É o corpo LGBTQIA+ que se reinventa no medo.
 Entre silêncios e gritos, entre interditos e descobertas, nasce uma poética:
 A de transformar o não-dito em palavra, mesmo que tímida.
 Entre-Silêncios todos/as fazem e refazem a sexualidade.

A contra-análise aconteceu no dia 09/10/2025. Nossa oficina começou com a atividade de retomada das memórias sociopoéticas, onde os/as copesquisadores e copesquisadoras puderam relembrar o que foi vivido por todos/as nós durante a pesquisa. Após rememorarmos o vivido, passamos para a leitura do texto transversal “Sexualidade Entre-Silêncios”. Éramos sete, eu e os/as seis copesquisadores/as: Amor, Fabíola, Rock, Sabrina, O Pensador e Washington. Eles/as ouviram a leitura atentamente, em alguns momentos escrevendo no papel os pensamentos que surgiam no momento.

Finalizada a leitura e a escuta sensível, agora realizada pelos/as copesquisadores/as, a facilitadora explicou os confetos destacados, evidenciando que aquela produção textual foi criada a partir do que eles/as ofereceram para a pesquisa. Os confetos foram bem recebidos, eles/as afirmaram que faziam sentido dentro de tudo que foi dito e criado nas oficinas. Posteriormente, foi solicitado que eles/as, divididos/as em dois grupos de três pessoas, relessem o texto e discutessem entre si, anotando suas impressões para discussão sobre os confetos. A partir da oficina de contra-análise os/as copesquisadoras expuseram suas considerações.

Sobre o *Confeto 1 – Sexualidade-cuidado interditado*, o grupo pesquisador destacou:

Foi o silêncio. O medo que tive que me silenciou. Foi uma responsabilidade porque eu tive que me esconder. Cuidado interditado é ter a sexualidade com medo do que pode acontecer. É um tipo de acordo oculto que sempre existiu.

A análise do grupo-pesquisador remete à ideia de interdição da sexualidade como dispositivo de controle social. Demonstra o medo, o silêncio e um acordo oculto, indicando que há normas sociais que regulam e restringem o exercício da sexualidade, sobretudo feminina, no espaço íntimo e familiar.

Para Michel Foucault (1988), o dispositivo da sexualidade opera justamente nesse entrelaçamento entre discursos normativos, práticas de controle e formas de subjetivação. O “cuidado interditado” revela a internalização do poder disciplinar sobre o corpo e o desejo, produzindo sujeitos silenciados, culpabilizados ou contidos. Assim, a sexualidade é regulada por normas de inteligibilidade, ou seja, modos de viver e expressar o desejo que são reconhecidos como legítimos, enquanto outros são marginalizados. O silêncio, portanto, não é apenas individual, mas um efeito social da norma sexual.

Pensando sobre o Confeto 2 - Sexualidade-aprendizagem-conflito-intergeracional, o grupo-pesquisador revelou:

Sexualidade antes era raro, só ficava entre os pais e famílias, que tinham cuidado para não ficar exposto. Hoje a sexualidade ficou mais aberta para que os filhos não venham a cometer erros na vida. A vida a dois, principalmente na sexualidade, é tão aberta, pois algumas pessoas não ficam entre quatro paredes e isso acaba com conflitos, palavras agressivas. Os mais velhos pensam de um jeito e os filhos de outro jeito.

O grupo-pesquisador mostra com clareza o conflito de gerações em torno da vivência e da expressão da sexualidade. O grupo identifica uma mudança histórica e cultural: da sexualidade “rara” e privada para formas mais públicas ou abertas vivenciar outras formas de relacionamento. Atualmente, os vínculos afetivos e sexuais se tornaram mais negociados, reflexivos e públicos, se contrapondo a condutas morais rígidas de gerações anteriores, o que acarreta conflitos intergeracionais.

O **Confeto 3 – Sexualidade-corpo preservado?** foi analisado como:

É a vergonha visível, acaba ocultando a curiosidade. Aquele amor com muita proteção, que de certa forma deixa tímida. É ocultar a curiosidade. Assim constroem a sexualidade corpo-preservado? era assim que me via, namorei pouco na mocidade, tinha alguns medos...como se namorar fosse motivo de engravidar antes de casar.

O “corpo preservado”, analisado pelo grupo, está ligado à construção social da sexualidade marcada por normas morais e de gênero. Essa ideia traduz uma forma de pedagogia silenciosa, transmitida nas famílias e nas instituições sociais, que ensina meninas e mulheres a controlarem seus corpos e desejos em nome de uma suposta proteção. A vergonha, nesse

contexto, atua como uma tecnologia de regulação, internalizada desde a infância. A vergonha não é um sentimento natural, mas um efeito de normas sociais e culturais que regulam quais formas de sexualidade são aceitáveis e quais devem ser silenciadas ou reprimidas. Esse sentimento é internalizado por noções exteriores do que é correto experimentar.

Judith Butler (1990) destaca que essas normas se inscrevem nos corpos por meio da repetição de práticas e discursos, produzindo sujeitos conformes às expectativas de gênero. Nesse sentido, o “corpo preservado” é resultado de um processo de subjetivação em que o controle externo se torna autocontrole, o medo, a timidez e a vergonha relatados não surgem espontaneamente, mas são efeitos de uma pedagogia moral internalizada.

A análise revela não apenas a experiência individual, mas o modo coletivo de socialização da sexualidade, onde a vergonha e a proteção se confundem e constroem limites sobre o que se pode ou não sentir, expressar e viver. Essa lógica produz corpos que carregam o desejo como algo perigoso, a curiosidade como algo a ser ocultado, e a sexualidade como um território interditado, mais vigiado do que vivido.

Confeto 4 – Sexualidade-descoberta solitária

O que me chamou atenção foi “o primeiro toque escondido”. Até hoje, com a idade que tenho, o toque sempre ficará escondido, não é fácil falar do meu desejo com meu esposo, sempre me falta algo. Sexo para mim é algo que carrego em silêncio.

O grupo-pesquisador traz um relato marcado pelo silêncio e ocultação do desejo, evidenciando como a sexualidade, mesmo dentro de relações conjugais, pode permanecer silenciada. Mostra a dificuldade de comunicar o desejo ao parceiro, revelando a interiorização de normas sociais e morais que produzem sujeitos que não se sentem autorizados a desejar publicamente e, em muitos casos, nem mesmo a nomear ou reconhecer o próprio desejo.

Michel Foucault (1976) argumenta que o silêncio não é uma ausência de discurso, mas um de seus efeitos mais potentes. Ou seja, o silêncio é produzido e mantido por dispositivos de poder que regulam o que pode ou não ser dito, sentido e vivido. No caso da sexualidade feminina, esse silêncio histórico se relaciona com formas de controle social que moldam comportamentos, desejos e afetos.

A noção de heterossexualidade compulsória (Adrienne Rich, 1980) denomina um regime político e cultural que impõe a heterossexualidade como norma, restringindo a experiência sexual e afetiva das mulheres. Nesse regime, o desejo feminino é frequentemente negado, silenciado ou subordinado às expectativas masculinas, produzindo relações conjugais nas quais a mulher pode viver uma sexualidade solitária, mesmo em companhia.

O *Confeto 5* – Sexualidade-sobre(vivência) foi descrito pelos/as copesquisadores:

O abuso na infância. É a pior maneira de conhecer o sexo. Temos tantos traumas, cada um de um jeito. O tempo não apaga tudo que passamos. Dentro do texto, percebi as marcas e feridas que ficaram, mas de uma maneira clara e sem dor, falamos de tantas coisas, dos nossos medos, dos nossos desejos, até da vergonha que sentimos ao falar do sexo.

A análise do confeto 5 apresenta uma narrativa emocional, ao abordar a experiência de violência sexual na infância e as marcas que permanecem ao longo da vida. Evidencia como a sexualidade, ao invés de ser construída a partir de relações de afeto, descoberta e consentimento, surge como experiência traumática. Essas marcas não se apagam com o tempo, elas moldam a forma como se vive e se percebe o corpo e desejo.

Além disso, Michel Foucault (1976), mostra como o poder não atua apenas por meio de proibições formais, mas se coloca nas experiências mais íntimas, organizando o modo como se percebe e vivencia sua sexualidade. A violência sexual é uma forma extrema dessa infiltração: ela atua diretamente sobre o corpo, moldando subjetividades e impondo uma relação marcada por medo, vergonha e silêncio.

Ao mesmo tempo, a análise revela resistência e ressignificação coletiva, que rompe parcialmente com o silêncio do trauma. Falar de dor em espaços coletivos pode produzir reconhecimento e ressignificação de si, mesmo diante de situações de violência extrema.

A oficina de contra-análise, através do texto transversal “Sexualidade Entre-Silêncios” corroborou com um dos princípios da Sociopoética para essa etapa da pesquisa ao reforçarmos a dialogicidade. Construímos juntos/as esta pesquisa, tendo o diálogo “como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (Paulo Freire, 2022, p. 184).

7. AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?

*De tudo fica um pouco...
De mim, de ti.
(Resíduos – Carlos Drummond de Andrade, 1945)*

Desenvolver esta pesquisa me trouxe uma alegria enorme. Não foi um percurso fácil, simples ou superficial. Foram dois anos e alguns meses repletos de angústias, incertezas e dificuldades, amenizadas pelo apoio das pessoas que estiveram comigo. Esta pesquisa foi construída coletivamente por todos/as que cruzaram meu caminho e que contribuíram, direta ou indiretamente, para sua realização.

Com a Sociopoética podemos compreender a sexualidade como experiência singular e coletiva, permeada por memórias, silêncios e descobertas. A partir das oficinas realizadas com os/as copesquisadores/as, emergiram confetos que revelam as diversas dimensões da sexualidade, desde o cuidado interditado até a vivência plena e compartilhada da experiência afetiva e sexual.

A metodologia escolhida, nos permitiu responder ao objetivo geral de compreender a sexualidade enquanto experiência social, histórica e afetiva a partir das memórias e produções sociopoéticas dos/as copesquisadores/as da EJATEC liceístas, atingindo-o com a construção e análise dos confetos, pois eles revelam dimensões do cuidado, conflito intergeracional, preservação corporal, descoberta solitária e vivência coletiva da sexualidade, conectando experiências individuais à compreensão sociocultural da sexualidade.

O confeto **Sexualidade-cuidado interditado** evidenciou como os medos, tabus e normas familiares moldam o corpo e o desejo, estabelecendo limites e construindo silêncios que permeiam a infância e a adolescência, revelando a necessidade de diálogo e atenção afetiva no desenvolvimento do sujeito.

O confeto **Sexualidade-aprendizagem-conflito-intergeracional** demonstrou a tensão entre gerações, refletindo que a sexualidade não é apenas biológica ou individual, mas social e histórica. A transmissão de valores, crenças e cuidados entre pais e filhos/as revela conflitos e negociações, mostrando como a educação sexual é mediada por experiências anteriores e percepções distintas entre gerações. O confeto **Sexualidade-corpo preservado?** apresentou a construção social do autocontrole e da vergonha, especialmente sobre meninas e mulheres, que internalizam normas morais e de gênero, aprendendo a ocultar o desejo e a curiosidade diante de expectativas familiares e culturais.

A descoberta solitária da sexualidade, expressa no confeto **Sexualidade-descoberta solitária**, evidenciou que a ausência de diálogo familiar sobre sexualidade gera

experiências marcadas por medo, silêncio e isolamento. Nessa dimensão, observamos a complexidade de como o sujeito constrói sua identidade sexual e afetiva, muitas vezes sem referência ou orientação adequada, sofrendo pressões de normas sociais historicamente construídas. O quinto confeto **Sexualidade-sobre(vivência)** mostrou a sexualidade como dimensão essencial da existência, atravessada por alegria, prazer, trauma, tabu e resistência. Aqui, a experiência individual se entrelaça com a coletividade, evidenciando a capacidade de ressignificação e autonomia do sujeito diante de contextos adversos.

Apresentamos a Sociopoética como possibilidade metodológica para pesquisas sobre sexualidade e através dela investigamos as concepções de sexualidade dos estudantes da EJATEC liceísta, que foram elucidadas nos confetes criados pelo pensador conceitual **Entre-Silêncios**. Os objetivos específicos também foram contemplados:

Evidenciamos como estudantes da EJATEC liceísta expressam suas concepções de sexualidade por meio dos dispositivos criativos da Sociopoética da oficina “Quebra-cabeça da Identidade”, que teve como objetivo explorar traços das identidades dos participantes, permitindo que cada copesquisador/a se expressasse sobre quem é e como se percebe social e afetivamente. A oficina possibilitou a construção de memórias individuais e coletivas, articulando-as à temática da sexualidade, e promoveu um espaço de escuta sensível, diálogo e compartilhamento de experiências que refletissem sobre o cuidado familiar, os tabus e a descoberta da sexualidade na infância e adolescência.

A segunda oficina, “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais?”, provocou reflexões sobre a sexualidade no contexto familiar e intergeracional. Por meio de produções plásticas e relatos orais, os/as copesquisadores/as puderam representar suas percepções sobre a sexualidade própria e de seus pais/responsáveis, analisando como valores, normas e experiências passadas moldam as vivências sexuais e afetivas atuais. Essa oficina também possibilitou identificar categorias e confetes, promovendo a expressão emocional, a ressignificação de experiências e a construção de conhecimento crítico e coletivo.

Também atribuímos sentidos às concepções sobre sexualidade dos/as copesquisadores/as. Esses conceitos não se limitaram apenas às respostas à pergunta “O que é sexualidade?”, mas, através das oficinas sociopoéticas, trouxeram as experiências da infância, adolescência, juventude e vida adulta, promovendo reflexões coletivas e sensibilização.

A produção artística e narrativa dos/as copesquisadores/as materializou sentimentos, vivências e memórias, transformando-os em reflexões críticas sobre sexualidade, família e sociedade. As oficinas, a escuta sensível e a contra-análise demonstraram que a pesquisa sociopoética possibilita não apenas a análise de dados, mas também a expressão de

experiências emocionais profundas, construindo um espaço de compartilhamento, ressignificação e valorização da singularidade de cada indivíduo. O personagem conceitual **Entre-Silêncios** emergiu daquilo que não é dito ou apenas parcialmente revelado, trazendo à tona a sexualidade.

A pergunta que guiou nossa curiosidade: “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?” pode ser respondida com outro trecho da mesma música: “o novo sempre vem!”. Seja por meio de novas formas de vivenciar a sexualidade, de novas maneira de educar sexualmente os filhos e filhas ou, simplesmente, pela reflexão sobre o tema. Observamos que os/as pesquisadores/as ressignificaram muitas de suas experiências no meio familiar, transformando em novas concepções sobre o que é a sexualidade, apesar das dores.

Dessa forma, esta pesquisa evidencia que a sexualidade é atravessada por memória, cultura e história, sendo construída em diálogo entre indivíduo, família e sociedade. Os confetes produzidos, aliados aos referenciais teóricos mobilizados, demonstram que compreender a sexualidade exige sensibilidade, escuta ativa e capacidade de interpretar experiências complexas e subjetivas. A pesquisa sociopoética, cumpre seu papel de iluminar os “Entre-Silêncios”, promovendo conhecimento, cuidado, reflexão e transformação social.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Pesquisar com o corpo todo: multiplicidades em fusão. IN: SANTOS, Iraci dos. et al. *Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética*. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.

ARÁN, Marcia. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/agora/a/hHHJzvcydzGZF8h7Ck373QS/?lang=pt>.

AUAD, Daniela. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. 2004. 232f Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Wallacy Jhon Silva; BRAGAGNOLLO, Gabriela Rodrigues; GALVÃO, Danielle Laet Silva; BRANDÃO-NETO, Waldemar; CAMARGO, Rosangela Andrade Aukar de; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Iniciação sexual precoce de adolescentes masculinos em contexto de diversidade de gênero. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 32, e20220285, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2022-0285pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

A Agenda 2030. Disponível em: <<https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/a-agenda-2030>>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 185-215.

BERTOLINI, Jeferson. O CONCEITO DE BIOPODER EM FOUCAULT: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 18, n. 3, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n3ID15937. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15937>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. *Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente*. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 2.83628/11. Institui a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010*.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.*

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Dispõe sobre a educação profissional e tecnológica.*

BRASIL. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui o PROEJA.*

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Dispõe sobre a expansão do PROEJA para o ensino fundamental.*

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera a LDB e oficializa a integração da EJA à educação profissional.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 01/2021 de 25 de maio de 2021. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.* Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12727, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. RESOLUÇÃO N o. 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em:

https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 01 de jun de 2024

BRAZ, José Mauro de Oliveira; CURCIO, Fernanda Santos; FACEIRA, Lobelia da Silva. O debate das questões de gênero na educação: uma análise da política educacional brasileira. *Revista Educação e Emancipação*, v. 14, n. 2, p. p.239–266, 8 Jul 2021 Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17219>. Acesso em: 04 jun 2024.

BRITZMAN, Déborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Rio Grande do Sul, Cidade, vol. 21, n. 1, pp. 71-96. 1996.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Acesso em: 18 de mar. De 2024.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. *A juvenilização na EJA: significado e implicações do*

processo de escolarização de jovens. São Luís: Editora IFMA, 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida. *Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola?* In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças.* Londrina: UEL, 2009, p. 1-16.

CORTADA, Silvana. *EJA - Educação de Jovens e Adultos em seus Diferentes contextos.* Jundiaí: Paco editorial, 2013.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez; SOUZA, Mateus de Araújo. O Lyceu Maranhense e a Construção de uma Cultura Material Escolar embasada por Discursos Modernizadores. *Educação & Realidade*, v. 48, 1 jan. 2023.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Universidade, 2002.

CHAUÍ, Marilena.; KEHL, Maria Rita; WEREBE, Maria José. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de pesquisa*, v. 36, p. 99-110, 1991.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONCEIÇÃO, Melcka Yulle; PEREIRA, Diego Rodrigo; DIAS, Adriana da Silva. Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: uma análise do Programa Ejatec/MA: New high school in the youth and adult education modality integrated with professional education: an analysis of the Ejatec/MA Progam. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4989>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Informe Técnico: Perfil da População em situação de rua no estado do Maranhão.* Brasília, DF: CNMP, dez. 2023. ISBN 978-65-86750-30-0. Disponível em: <https://cnmp.mp.br/portal/informes/informe-tecnico-maranhao.html>.

CORTADA, Silvana. *EJA – Educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos.* Jundiaí, Paco Editorial. 2013.

COSTA, Samara Layse da Rocha. *Retalhos do ser jovem em meio à heteronormatividade: experiências juvenis em uma escola pública de Teresina / Samara Layse da Rocha Costa.* – 2019. 149 f.

CRUZ, Tatiana Rocha. *Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão: proposições para a construção de práticas formativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire.* Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

_____. *DIALOGANDO COM PAULO FREIRE: Formação Continuada de Coordenadores/as Pedagógicos/as na Educação de Jovens e Adultos - EJA.* 1. ed. Curtiba: Appris, 2018. v. 1. 157p .

DIAS, Adriana da Silva; GOMES, Márcia Cristina; RABELO, Maria José Santos. Questões de Gênero e Violências na Escola: uma revisão de literatura. *Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e26411427357, 2022.* DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27357. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27357>. Acesso em: 6 jun 2024.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo.* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

D'ANDREA, Tiaraju. A persistente atualidade do padrão centro-periferia na metrópole paulistana. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, [S. l.], v. 27, n. 1, 2025.* DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202529pt. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/7787>. Acesso em: 22 out. 2025.

Dossiê denuncia 230 mortes e violências de pessoas LGBT em 2023 – Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil. Disponível em: <<https://observatoriomortesviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023/>>.

FORQUIN, Jean-Claude. *Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações.* In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, 2003, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SESC, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola
 Sexual education: how to teach in the school environment. *Revista Linhas, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2007.* Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 17 de mar. De 2024.

_____. *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites.* 2001. 313p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: em busca de mudanças.* Londrina: Eduel, 2009

_____. Revendo A História Da Educação Sexual No Brasil: Ponto De Partida Para Construção De Um Novo Rumo. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, 2009.* DOI: 10.14572/nuances.v4i4.84. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/84>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FÓRUM DE REFLEXÃO UNIVERSITÁRIA. UNICAMP. Desafios da pesquisa no Brasil: uma contribuição ao debate. *São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 15-23, out./dez. 2002.*

FREITAS, Joana Lucia Alexandre de. *Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais* [recurso eletrônico] / Joana Lucia Alexandre de Freitas e Karina Carvalho Mancini. —Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro : MC&G , 2020

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2021.

- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de; MANCINI, Karina Carvalho. *Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais*. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2020.
- FRÓES, Adriana Lígia Alvarenga Oliveira. *A população adulta em situação de rua no Estado do Maranhão: análise das ações do Centro de Referência Especializado de Assistência Social para Pessoas em Situação de Rua Centro Pop*. Tese. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. São Luís, 2023. 225 f.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. Ed. São Paulo, Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2021.
- _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.
- FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes et al. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GAUTHIER, Jacques. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba: CRV, 2020a.
- _____. *O oco do vento: Metodologia de pesquisa Sociopoéticas e estudos transculturais*. Curitiba, PR: CRV, 2012b.
- _____. *Pesquisa em enfermagem - novas metodologias aplicadas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1998.
- _____. SOCIOPOÉTICA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR INTEGRAL. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 4, n. 1, 26 jan. 2016.
- _____. Nota sobre a Criação Filosófica na Sociopoética – Alguns Cruzamentos Interculturais. In: *Reflexão sobre temas e questões em áreas afins à filosofia* [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Eleno Marques de Araújo, Elisângela Maura Catarino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.
- _____. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazion e Aperta: Rivista di Pedagogia Critica*, n. 7, 22 Ago. 2020. Disponível em: <https://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 15 jan. 2025.

_____. *Sociopoética: transdisciplinaridade, ética e pesquisa em ciências humanas.* Fortaleza: Edições UFC, 2015.

_____. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara. *A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora.* Educazion e Aperta: Rivista di Pedagogia Crítica, n.7, 22 Ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.* 2. Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.

GOMES, Elizangela. Educação de Jovens e Adultos e formação continuada: uma análise no Centro de Ensino Cidade de São Luís. 2021. 144f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31. Ok

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Tradução de Bernardo Leitão et al. 6ª. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. *Desafios de um projeto de educação sexual na escola.* In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). *Educação sexual: em busca de mudanças.* Londrina: UEL, 2009. p. 35-62.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. *Caderno de Orientações Pedagógicas para Modalidades e Diversidades Educacionais.* São Luís, 2023.

MARANHÃO. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. PBA e “Sim, Eu posso!”. São Luís, s.d.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. “Metodologia qualitativa de pesquisa”. In: MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza; THEÓPHILO, Carlos Renato (orgs.). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 292.

MELO, Daniele Cerqueira Britto de. *Cruzamentos decoloniais com o nanorracismo na constituição dos corpos territoriais das mulheres negras advogadas de Feira de Santana.* Bahia / Daniele Cerqueira Britto de Melo. – 2022. 94 f.: il.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2023 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2024. 84f.

MOTTA, Diomar das Graças.; NUNES, Iran de Maria Leitão. Sexualidade, formação docente e currículo escolar: abordagem maranhense. *Revista Cocar*, [S. l.], n. 2, p. 164–181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1004>. Acesso em: 17 de mar. De 2024.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: O discurso inaugural no “desagendamento” do Kit Gay do MEC. *E-Curriculum*, v. 15, n. 1, p. 125-152, 2017

PAIVA, Marlúcia. O Rádio e a Educação Popular no Rio Grande do Norte (1958-1964). In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia et al. (Orgs.). *História da educação: república, escola, religião*. 01ed. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2012, v. 01, p. 337-377.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T. et al (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PANZINI, Raquel Gehrke. et al. *Qualidade de vida e espiritualidade*. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v.34, n.1, p.105-115, mar. 2007.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

_____. Sociopoética: O diferencial da pesquisa sociopoética: encontros e bifurcações face aos grupos rogerianos e as respectivas abordagens de pesquisa lewiniana, existencial e participante. In: MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *Pesquisa em Educação: Múltiplos referenciais e suas práticas*. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 269-278.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *Ideias sobre confetes e o diferencial da Sociopoética*. In: Entrelugares: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 135-156.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane. Ideias sobre confetes e o diferencial da sociopoética. In Revista de Sociopoética e Abordagens afins. Vol1. Nº 2. 2009.

PINHEIRO, Vandira Maria dos Santos. História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira. *DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*. v. 9, n. 1, p. 4-8, 1997

PRECIADO, Paul B. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual.* Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta: 2007. Disponível em: <https://yogyakartaprinciples.org/>. Acesso em: 22 out. 2025.

Programas e Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu — Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização. Disponível em: <<https://portalpadrao.ufma.br/ageufma/pos-graduacao/programas-e-cursos-de-pos-graduacao-stricto-sensu>>. Acesso em: 13 set. 2023.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CCSO. Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=894>. Acesso em: 13 set. 2023.

RABELO, Rafaela Silva. “*Quando fui professor de matemática no Liceu de Goiânia*”...[manuscrito]: um estudo sobre prática docente imersa nas permanências e mutações da cultura escolar na década de 1960 / Rafaela Silva Rabelo. – 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2010.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. Objetividade na escrita acadêmica – Reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem. In: BERTOTTI, Bárbara Mendonça et al. (Orgs.) *Gênero e resistência, volume 1: memórias do II encontro de pesquisa por/de/sobre mulheres* [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. Dossiê: Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12701

RIBEIRO, Vânia Mondego. *A Implantação do ensino secundário público maranhense a partir do Liceu* / Vânia Mondego Ribeiro. – São Luís, 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

RODRIGUES, Weslley da Silva. *Sociopoética de jovens gays nas performatividades do Corpo Giz da escola pública do Piauí/Brasil* / Weslley da Silva Rodrigues. -- 2023. 144 f.

ROSEMBERG, Fúlia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, 1985, p. 11-19.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. *A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar.* São Luís: Edufma, 2011.

SILVA, Tercilia Mária da Cruz. *Saberes dos cocais maranhenses: Dialogicidade com mulheres Quilombolas Quebradeiras de coco babaçu de Laranjeiras.* 2023. 152 f.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SILVA, Yara Cardoso; SILVA, Kênia Lara. Constituição do sujeito cuidador na atenção domiciliar: dimensões psicoafetiva, cognitiva e moral. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, e20190335, 2020.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250–263, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i2.1281. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUZA, Sandro Soares de. Memória, cotidianidade e implicações: construindo o Diário de Itinerância na pesquisa. *Entrelugares: revista de Sociopoética e abordagens afins*. Vol. 1 nº 1, setembro de 2008/fevereiro de 2009.

UNESCO. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. Genebra, p. 148, 2019.

UNESCO. *Direito à educação em sexualidade e relações de gênero no cenário educacional brasileiro*. Paris, p. 56, 2023.

VALORE, Luciana Albanese e GUIRADO, Marlene. Ser alguém na vida: uma análise institucional do discurso de estudantes do litoral paranaense. *Aletheia* [online]. 2011, n.35-36, pp.79-94. ISSN 1413-0394.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneride como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., and MOUTINHO, L., orgs. Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270. ISBN: 978 85-232-1866-9.
<https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014>.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A –

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?** Confetes da EJATEC sobre sexualidade”, coordenada pelo pesquisador Laura Cristina Feitosa de Carvalho, telefone 98 984039080, residente no endereço Av. General Arthur Carvalho, cond. Village Jardins 5. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber o que você comprehende sobre sexualidade.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os/as pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 17 a 75 anos de idade.

A pesquisa de metodologia Sociopoética será realizada no/a Liceu Maranhense, onde os/as estudantes irão participar de oficinas artísticas em grupo, mediadas pela pesquisadora, onde a mesma irá propor atividades envolvendo música, arte e conversas sobre sexualidade, os/as participantes irão desenhar, pintar e opinar sobre o tema da pesquisa. As oficinas terão o áudio gravado e serão fotografadas para registro e exposição no texto da dissertação, os rostos serão borrados, impedindo que os/as participantes sejam identificados/as. Para isso, será usado/a materiais para produção artística tais como pincéis, tinta e papel, considerados seguros, mas é possível ocorrer alergia que será previamente investigada ao perguntarmos se o/a mesmo/a já apresentou reação alérgica ao ter tido contato anteriormente com o material em outros momentos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como produzirmos uma pesquisa em conjunto sobre seus pensamentos sobre sexualidade, trocar ideias com os/as colegas e viver um momento educativo durante as oficinas artísticas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em uma dissertação de mestrado, que consiste em um trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal do Maranhão, mas sem identificar as pessoas que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?** Confetes da EJATEC sobre sexualidade”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e enviaram um Termo de Consentimento aos meus responsáveis.

Você também pode entrar em contato com o CEP UFMA (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VIII). O endereço do CEP é: Campus Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory. CEP: 65915-240. Imperatriz, Maranhão. Telefone: (98)3529-6051. E-mail: cep.ccim@ufma.br, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo/a participante, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B –

CONVITE



Que tal participar de uma oficina artística sobre sexualidade?

A ideia é usar a arte para explorar diferentes jeitos de viver, sentir e pensar a sexualidade, com respeito, cuidado e liberdade. Não é necessário ter experiência com arte, apenas o desejo de estar junto, experimentar e se permitir viver o momento.



APÊNDICE C –

FICHA DE INTERESSE

FICHA DE INTERESSE	
Nome:	
Idade:	
Turma:	
Por que você gostaria de participar da pesquisa sobre sexualidade?	

APÊNDICE D –

CAMINHO SOCIOPOÉTICO

1. Visita para entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite e criação do grupo-pesquisador

1.1 A criação de um grupo-pesquisador: Criaremos o grupo-pesquisador, este grupo será formado pela facilitadora da pesquisa e os/as copesquisadores/as serão os/as sujeitos/as envolvidos/as. Assim, explicitaremos o tema gerador da pesquisa e como a produção artística se dará, entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as mesmos/as, e um convite para que participe das oficinas artísticas pedagógicas. Os copesquisadores serão estudantes de uma turma da primeira etapa EJATEC do curso Técnico em Gestão de Logística.

2 Primeiro dia de dinâmica artística: “Quebra-cabeça da identidade” e “Frase inacabada”

Primeiro momento:

No primeiro dia iniciaremos com um momento de relaxamento, onde a facilitadora convidará o grupo-pesquisador a se conectar com as músicas que serão ouvidas. Começaremos com uma música calma para respiração mais lenta e profunda com a condução para que eles/as sintam o corpo e façam movimentos de acordo com o ritmo. Gradualmente a música ficará agitada, sendo eles/as estimulados a liberar o corpo, dançando, pulando, se movimentando da forma que desejarem. Minutos depois, retornaremos à música calma até que o grupo esteja parado novamente, relaxado.

Segundo momento:

O nosso segundo momento será marcado pela construção dos perfis dos/as copesquisadores/as através da atividade “Quebra-cabeça da identidade”. A facilitadora disporá partes de um quebra-cabeça em branco, onde cada copesquisador/a ficará com uma parte onde irão desenhar o que lhes identifica, a partir de perguntas como “Quem sou eu?”, “Como me vejo?” e “O que sonho?”. Terminados os desenhos, eles/as irão falar sobre os seus desenhos e as peças serão agrupadas para a formação do quebra-cabeça da identidade do grupo-pesquisador.

Terceiro momento:

Para finalizar o primeiro dia de produção das narrativas, cada copesquisador irá escrever no Diário de Itinerância como foi a experiência.

3 Segundo dia de dinâmica artística: “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?”

Primeiro momento:

Iniciaremos com o momento de relaxamento em que a copesquisador/a escolherá um/a personagem famoso/a que admirem e o imitará com mimica para todo o grupo-pesquisador para que adivinhem quem é.

Segundo momento:

No segundo momento utilizaremos a técnica de inspiração artística “Frase inacabada”, onde a facilitadora irá dispor no quadro a frase “para mim, sexualidade é...” para que os copesquisadores/as a complete na folha que receberam. A facilitadora pedirá que os estudantes troquem as frases uns com os/as outros/as e comentem o que foi completado pelo/a copesquisador anterior, se concordam, se pensam de forma diferente para ampliar a reflexão. A facilitadora irá mediar o debate entre os copesquisadores/as com questionamentos que instiguem a reflexão do grupo ou pontuando com conceitos sobre os temas que surgirem.

Terceiro momento:

No terceiro momento do segundo dia, a facilitadora colocará a música “Como nossos pais” do cantor Belchior para que os/as copesquisadores/as escutem (A letra da música será transmitida na parede através do um retroprojetor). Ao final da música, a facilitadora voltará ao trecho “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais?” e pedirá que os/as copesquisadores/as expressem através de desenho como eles/as e seus/as responsáveis pensam a sexualidade.

Quarto momento:

Para finalizar o segundo dia de dinâmica, os/as copesquisadores irão novamente escrever sobre a experiência no Diário de Itinerância.

ANEXOS

ANEXO A –

CENTRO DE CIÊNCIAS DE
IMPERATRIZ DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - CCIM



PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS? Confotos e perfetos da EJATEC sobre sexualidade

Pesquisador: LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82169824.1.0000.0309

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.239.329

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2371556.pdf em 05/11/2024

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como as concepções de sexualidade aparecem nos discursos dos/as estudantes do EJATEC do Liceu Maranhense

Objetivo Secundário:

1. Contextualizar a construção conceitual sobre sexualidade;2. Contextualizar a EJATEC no Maranhão e no Liceu Maranhense;3. Identificar como as concepções de sexualidade aparecem nos discursos dos/as copesquisadores/as da EJATEC do Liceu Maranhense;4. Evidenciar as tendências progressistas ou conservadoras nas concepções de sexualidade manifestadas nos discursos dos/as copesquisadores/as da EJATEC do Liceu Maranhense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos físicos aos colaboradores/as da pesquisa;Os/as podem se sentir desconfortáveis

em relação a alguma pergunta por motivos pessoais; É benéfico que os/as estudantes tenham esse espaço na pesquisa para que falem sobre suas concepções e pensem sobre sexualidade. Além dos benefícios sociais com as análises que serão expostas ao final do estudo.

Benefícios:

Serei beneficiada a partir da ampliação dos meus conhecimentos quanto a temática da sexualidade; O Liceu Maranhense e sua comunidade escolar terão um estudo sobre sua realidade a partir dos discursos de seus/as estudantes; A Universidade Federal do Maranhão estará difundindo a importância da pesquisa no campo educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica e pode ser realizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram entregues e estão adequados.

Recomendações:

Reforçar a necessidade de numeração em todas as páginas do TCLE (produzido para qualquer grupo).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UFMA, conforme as atribuições definidas na Resolução CNS no. 466 /2012 classifica o protocolo proposto na situação de APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2371556.pdf	05/11/2024 12:22:54		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ASSINADACARTARESPOSTA.pdf	05/11/2024 12:22:11	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	OKTCLE.pdf	05/11/2024 12:20:25	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETOOK.pdf	05/11/2024 12:16:01	LAURA CRISTINA FEITOSA DE	Aceito

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N

Bairro: Dom Alfonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240

UF: MA **Município:** IMPERATRIZ

Telefone: (98)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

Investigador	PROJETOOK.pdf	05/11/2024 12:16:01	CARVALHO	Aceito
Cronograma	OKCRONOGRAMA.pdf	05/11/2024 12:15:26	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	27/09/2024 14:01:57	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTLIVREEESC LARECIDOparamenor.pdf	27/09/2024 13:54:50	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TERMOPARARESPONSES.pdf	27/09/2024 13:52:33	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	CARTADEANUENCIAASSI.pdf	27/09/2024 13:46:01	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/07/2024 15:29:57	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTADEAPRESENTACAO.pdf	15/07/2024 11:09:03	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	15/07/2024 11:07:22	LAURA CRISTINA FEITOSA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IMPERATRIZ, 21 de Novembro de 2024

Assinado por:
Floriacy Stabnow Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Alfonso Felipe Gregory CEP: 65.915-240
UF: MA Município: IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 Fax: (98)3529-6062 E-mail: cep.ccim@ufma.br