

**GISLAINE CARLA WALTRIK**

**HABITAR TERRITÓRIOS E PERCORRER FLUXOS:  
CARTOGRAFIAS DAS SEXUALIDADES QUE GANHAM PASSAGEM NO ESPAÇO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado PPGE/FAED - na Universidade de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia. Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve.

**Florianópolis, SC  
2018**

W241h Waltrik, Gislaine Carla

Habitar territórios e percorrer fluxos: cartografias das sexualidades que ganham passagem no espaço escolar / Gislaine Carla Waltrik. - 2018.

111 p. : il. ; 29 cm

Orientador: Ana Maria Hoepers Preve

Bibliografia: p. 107-111

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Geografia. 2. Educação sexual. 3. Relações de gênero. I. Preve, Ana Maria Hoepers. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 910.7 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mariana O. S. Pflieger CRB 14/1243  
Biblioteca Central da UDESC



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.  
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

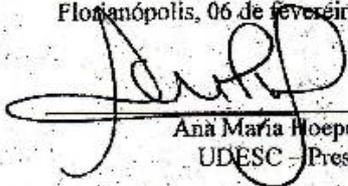
Nº  
001/2018

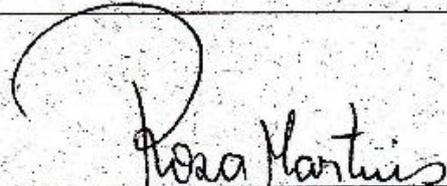
Aos seis dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 09 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Gislaine Carla Waltrik**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "Habitar Territórios e Percorrer Fluxos: cartografias das sexualidades que ganham passagem no espaço escolar", constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Ana Maria Hoepers Prêve (orientadora) – UDESC, Rosa Elizabete Militz Wypyczynski Martins – UDESC, Gicele Cervi – FURB e Valéria Cazetta - USP, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação Aprovada.

Observações:

*Recomenda-se a autora que cote alguns os sugestões de banca e qualificar o trabalho e encaminhá-lo a publicação e dados a relevância social do trabalho.*

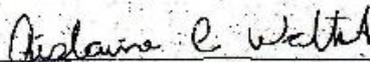
Florianópolis, 06 de fevereiro de 2018.

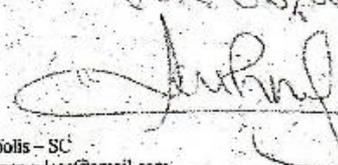
  
Ana Maria Hoepers Prêve  
UDESC - Presidente

  
Rosa Elizabete Militz Wypyczynski Martins  
UDESC

*por skype*  
Gicele Cervi  
FURB

*por skype*  
Valéria Cazetta  
USP

  
Gislaine Carla Waltrik  
Mestranda

*Comde*  
*em 06/02/2018*  




Em honra às vidas que vieram antes.  
Ao destino de cada uma.  
Pelo fluxo que trouxe a vida até aqui,  
e agora segue...



## AGRADECIMENTOS

Gratidão aos meus pais pela vida, a qual eu aproveito com alegria, intensidade, perseverança e força. Sigo os ensinamentos da mulher mais doce e forte, que tanto admiro, Dalila, minha mãe.

Aos guias e protetores espirituais, pela inspiração, intuição e proteção;

Gratidão ao meu esposo, André, pela força e compreensão durante as minhas ausências. Por seu amor e presença em cada momento vivido, sempre me oferecendo palavras e gestos de carinho e incentivo.

Gratidão ao meu filho e nora, que participaram dos muitos momentos da vida de pesquisadora e pelo meu neto Oliver, que chega para abençoar essa família;

Aos familiares, irmãos, tias, primas, afilhados, cunhados, pelo apoio e incentivo.

Grata à minha orientadora pelo “sim” que guinou a minha vida para melhor. Ana Maria Hoepers Preve, uma mulher e profissional inspiradora, despertou em mim a vontade de criar. Acolheu-me com a doçura do seu sorriso e na força dos seus braços de guerreira.

Grata à professora Sonia Melo, conterrânea que me recebeu em sua sala de aula com doçura e atenção, e que me inspira com sua sabedoria e amorosidade.

Grata às professoras Valéria Cazetta e Gicele Cervi e Rosa Martins, que participam desse momento especial na minha vida e por suas significativas contribuições na banca de qualificação;

Gratidão à guia e amiga Aline, que sempre me acompanhou com seus atos de boniteza e carinho na realização de sonhos e desejos.

Gratidão aos acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), em especial à Alcimara Föetsch pelo apoio e incentivo.

Gratidão a todas as pessoas da comunidade escolar Colégio Astolpho Macedo Souza, pelo apoio, pela disposição em trabalhar junto.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.



*A paixão de dizer I*

*Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papeizinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papeizinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.*

*Eduardo Galeano*



## RESUMO

Por algum tempo a discussão sobre sexualidade na escola ficou sob a responsabilidade dos professores de Ciências e Biologia. Essa pesquisa trata de rever essa atitude escolar consolidada e pergunta-se: o que a Geografia tem a ver com as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar? A experiência aqui apresentada é o movimento de habitar territórios na prática docente, na disciplina de Geografia escolar, quando esta é atravessada por questões da sexualidade humana. Pesquisa que segue os rumos metodológicos da cartografia, perspectivada a partir de uma mirada Deleuziana-Guattariana. Tal proposta compõe-se no processo, via oficinas, com alunos da Educação Básica e com estudantes da graduação em Geografia, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As Oficinas foram pensadas na perspectiva de Preve e Corrêa (2011), quando o conhecer se dá no fazer: textos, desenhos, mapas temáticos, fotos de carteiras escolares expressam ideias de sexualidade presentes no espaço escolar a partir das situações vividas pelos alunos e alunas e atravessam os conteúdos curriculares. Tais atravessamentos dão passagem aos Desafios Educacionais Contemporâneos: sexualidade e relações de gênero, temas inseridos nos princípios da Educação para os Direitos Humanos. O movimento durante esse percurso é a grande oficina da produção de potência para viver a prática da docência na experiência de criar possibilidades de trabalho a respeito de temas emergentes. Sem pontos de chegada, a cartografia foi se fazendo ao mesmo tempo que novas paisagens foram percebidas, os territórios e fluxos percorridos durante as oficinas seguiram a ética de acolher e liberar forças moventes, vivenciadas no espaço escolar. Tudo isso mostra a força política do que pode a Geografia, atravessada pelas questões da sexualidade e relações de gênero, na Educação Básica

**Palavras-chave:** Educação geográfica, Oficinas, Sexualidades no espaço escolar, PIBID Geografia.

## ABSTRACT

For some time the discussion about sexuality in school was under the responsibility of the teachers of physical science and biology. This research do a review of this consolidated school attitude with a reflection: What does geography have to do with gender and sexuality relations in the school? The presented experience is the movement of occupying territories in teaching practice, in the discipline of geography, when it is crossed by questions of human sexuality. Research that follows the methodological directions of cartography, from a Deleuzian-Guattarian perspective. This proposal was composed in the process, through workshops, with students of Basic Education with undergraduate applicants for Geography, from the government program PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). The workshops were created in the perspective of Preve and Corrêa (2011), when the leaning come from practice: texts, drawings, thematic maps, photos of school desks express ideas of sexuality present in the space of school from the situations lived by students and transpass with the curricular contents. The transpassing shows the Contemporary Educational Challenges: sexuality and gender relations, themes contained in the Human Rights Education principles. The movement during this journey is the great workshop of production possibilities to live the practice of teaching in the experience of creating work opportunities regarding emerging themes. With no goals, cartography was made at the same time as new landscapes were discovered, the spaces and flows approaches during the workshops followed the ethics of welcoming and releasing moving forces, experienced in the school space. All this shows the political strength of what can Geography, crossed by the sexuality and gender relations questions, in Basic Education.

**Palavras-chave:** Geographic education, Workshops, Sexualities in school space, Geography PIBID.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Expressões das sexualidades no espaço escolar.....	17
Figura 2 – Fotos de banheiro.....	21
Figura 3 – Rabiscos.....	23
Figura 4 – Era uma vez.....	37
Figura 5 – Oficina famílias.....	38
Figura 6 – Violência sexual.....	49
Figura 7 – O jogo da vida.....	50
Figura 8 – Depoimento de aluna da EJA.....	51
Figura 9 – Pornografia.....	54
Figura 10 – Comentários de alunos.....	54
Figura 11 – Comentários de alunos.....	54
Figura 12 – Dúvidas.....	56
Figura 13 – Mapa sexualidade nos espaços do colégio.....	68
Figura 14 – Sexualidade Humana.....	71
Figura 15 – A sexualidade das pessoas.....	72
Figura 16 – Linha do tempo.....	76
Figura 17 – Linha do tempo.....	76
Figura 18 – Poema criado pelos alunos.....	79
Figura 19 – Ideia de sexualidade - PIBID de Geografia.....	84
Figura 20 – Oficinas com Pibid.....	94
Figura 21 – Oficinas com Pibid.....	95
Figura 22 – Árvore sexualógica.....	96
Figura 23 – Sexualidade.....	97
Figura 24 – Territórios I.....	98
Figura 25 – Territórios II.....	99

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 ITINERÂNCIAS: TERRITÓRIOS E PERCURSOS.....</b>	<b>21</b>
1.1 PRIMEIROS PASSOS.....	22
1.2 COMPOSIÇÃO DE UM PLANO COMUM.....	26
1.3 O ENCONTRO COM A ORIENTADORA E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	27
1.4 FORÇAS MOVENTES .....	28
1.5 MATÉRIA PRIMA QUE VAI PARA A OFICINA.....	30
1.6 PRODUÇÕES, BUSCA SISTEMÁTICA E POSSÍVEIS DIÁLOGOS .....	31
<b>2 O ESPAÇO FAMILIAR E NOSSAS MARCAS.....</b>	<b>37</b>
2.1 ENTRE AS PERGUNTAS PROIBIDAS E OS RELATOS .....	45
2.2 RELATO 1 – ASSÉDIO SEXUAL .....	48
2.3 RELATO 2 – VIOLÊNCIA SEXUAL .....	48
2.4 RELATO 3 – JOGO DA VIDA .....	50
2.5 RELATOS 4 – AGRESSÕES.....	51
<b>3 O ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>59</b>
3.1 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES .....	60
3.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS .....	64
3.3 EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS.....	66
3.4 RELEITURAS DE IMAGENS E POEMAS.....	73
<b>4 ENTRE A ESCOLA E UNIVERSIDADE: OFICINA SOBRE SEXUALIDADES COM PIBIDIANOS DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>81</b>
<b>5 CONEXÕES: GEOGRAFIA, SEXUALIDADE E AFETOS.....</b>	<b>101</b>
5.1 ENQUANTO ISSO AS MANCHETES DOS JORNAIS CONFIRMAM .....	104
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>

## APRESENTAÇÃO

Ao longo da vida como docente, fui costurando minha saia e enchendo os bolsos com papezinhos. Inspirada na mulher de Oslo, do poema de Galeano (1985), no transcorrer deste texto abrirei esses bolsos e, do lugar de professora de Geografia, conto sobre alguns momentos da minha experiência na docência, a qual é individual e, também, faz parte de vários momentos históricos, sociais e políticos do país. Ao longo desses anos, a Educação passou por diferentes transformações, o trabalho docente conseqüentemente também foi se renovando e fui me reinventando profissionalmente. Ao contar as situações vivenciadas, conto das cartografias e das andanças da gente que habita o espaço geográfico escolar e como diz Galeano (1985), vai vivendo e dizendo vai.

Cursei magistério no Ensino Médio, me formei em Geografia no Ensino Superior e fiz Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Ao longo desses anos tive oportunidade de trabalhar com diferentes turmas, desde o maternal na Educação Infantil, Alfabetização de Crianças, Educação de Jovens e Adultos, ao Ensino Fundamental Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio. O trabalho com essas diferentes faixas etárias contribuiu para muitas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

As indagações sobre o ensino e a aprendizagem fazem parte do meu cotidiano como professora que ama a profissão e faz de cada situação vivenciada em sala de aula um motivo para refletir, analisar e buscar soluções, ou seja, a prática em sala de aula é meu campo de pesquisa, diante da diversidade de situações e de sujeitos existentes. Apesar de se vincular o professor pesquisador mais às universidades, penso que todo o docente que olha para a sua prática, duvida, questiona, planeja, executa e avalia, é um pesquisador ou pesquisadora, mesmo sem a consciência desse ato.

Entre as tantas lições que aprendi, destaco a importância da contextualização dos conteúdos e da afetividade no processo pedagógico. Ao finalizar as aulas algumas coisas foram ensinadas e tantas outras aprendidas em um constante processo de interação e renovação, pois são as respostas (ou não), dos alunos, diante das problematizações, que servem de subsídio para reestruturar e rever a prática em sala de aula.

Ao contextualizar os conteúdos com a vida do aluno uma explosão de conhecimentos é compartilhada, as vivências possibilitam novas leituras de mundo em um processo interativo, que dá passagem a outros conhecimentos.

Além da prática em sala de aula também trabalhei como Técnica Pedagógica no Núcleo Regional de Educação, orientando professores da área de Geografia. Foi um período de muito estudo para todos os profissionais da educação do Paraná, culminando para a elaboração de diversos documentos e cadernos pedagógicos organizados pelos professores da Educação Básica, sob a orientação das equipes da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, e Núcleos Regionais de Educação. Entre eles, as Diretrizes Curriculares de cada disciplina, cadernos temáticos sobre os Desafios Educacionais Contemporâneos e as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual.

No ano de 2013 participei da seleção para trabalhar como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Um importante programa do governo federal de incentivo ao aperfeiçoamento e valorização da formação dos futuros professores, dos coordenadores e supervisores de projetos. É uma política pública de extrema importância para a melhoria da qualidade da educação e da prática dos futuros docentes, pois contribui para que os acadêmicos conheçam e vivenciem a realidade escolar e seus desafios imersos nesse universo tão complexo e diverso.

A experiência realizada nos últimos anos com os bolsistas do PIBID de Geografia, em grupos de estudo a partir da solicitação de auxílio para trabalharem as questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, me motivou a incluir esse grupo na pesquisa empírica durante o mestrado, mesmo eu não estando mais trabalhando como supervisora.

Na produção da dissertação propus contar os percursos e os processos experimentados no espaço escolar, os quais compõem minha experiência na prática pedagógica como docente durante trinta anos de trabalho. Ao longo do texto serão apresentadas situações do trabalho desenvolvido em sala, durante as aulas de Geografia com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos Colégios Astolpho Macedo Souza e Túlio de França, no município de União da Vitória- PR. Também serão apresentados relatos de momentos da pesquisa empírica, ao trabalhar com oficinas sobre sexualidade com alunos do Ensino Médio no Colégio Astolpho Macedo Souza e com acadêmicos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência de Geografia - PIBID, da Universidade Estadual do Estado do Paraná- Campus União da Vitória - PR.

Atenta às questões que atravessam a sexualidade humana e a Geografia dou passagem às temáticas que chegam provocando movimentos, a partir de situações vividas, juntamente com os alunos e acadêmicos do Pibid, compomos uma cartografia que diz das trajetórias na ocupação do espaço escolar, olhando para as expressões das sexualidades registradas nesse

espaço.

Nessa perspectiva, o objetivo era viver a experiência de habitar territórios existenciais ao dar passagem às temáticas que atravessam as relações de gênero e sexualidade no espaço escolar. Movida pelo cuidado com as pessoas com as quais trabalho, nas brechas que encontro, a partir das vivências e dos conteúdos de Geografia, desafio-me a dar passagem às expressões dos alunos acerca da temática, percebidas no espaço geográfico onde vivem.

O tema que emerge são as ideias sobre as sexualidades e relações humanas, expressas por alunos da Educação Básica no espaço escolar, a partir das suas experiências de vida e observações do espaço geográfico ocupado por eles. Experiência vivida no contexto da sala de aula e nas oficinas realizadas com alunos do Ensino Médio da Educação Básica e acadêmicos do Pibid de Geografia.

A problematização que nos move diz respeito ao que pode uma prática pedagógica que dá passagem à expressão das sexualidades. Quais compreensões de sexualidade são expressas pelos alunos? O que pode e como nos afetam os relatos e expressões dos alunos sobre relações humanas e sexualidades? O que pode a experiência da oficina como prática pedagógica diante do atravessamento entre a Geografia e as sexualidades?

É assim, espiando e guardando bilhetinhos e desabafos, afetada por diferentes emoções que, ao longo da vida profissional, em alguns momentos, vou criando e habitando territórios intensivos e, em outros, sou capturada pelas regras, pelos compromissos curriculares e conteúdo a serem ofertados. O exercício reflexivo realizado durante o processo de pesquisa exige um mergulho em minha própria história. Ao abrir cada bolso da saia, espiar os relatos produzidos pelos alunos, encontro com histórias de vida, algumas vezes tão diversas e, em outras, tão parecidas com a minha. Dentre eles, há versos, desenhos, denúncias, mapas que provocam movimentos e intensidades de pensamento.

A seguir figura 1, algumas imagens fotografadas e mapeadas pelos alunos, produções feitas durante as oficinas, que agora se mostram e têm algo a dizer sobre relações humanas<sup>1</sup> e sexualidades<sup>2</sup> no espaço escolar.

Figura 1- Expressões das sexualidades no espaço escolar

---

<sup>1</sup> Relações humanas: a escolha pelo termo se explica pelas múltiplas situações que os alunos trazem, do que observam nas vivências no espaço escolar. Relações essas que podem ser afetivas, de namoros, “ficantes”, relações desiguais, relações de poder, enfim, as diferentes possibilidades de relações existentes entre pessoas.

<sup>2</sup> Sexualidades: o termo é apresentado no plural, porque, assim como as relações humanas são múltiplas, as sexualidades também são identificadas e expressadas, no espaço escolar, em suas múltiplas possibilidades.



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

A professora que foi guardando os papéis no bolso, enrolando os mapas, talvez imobilizada diante das histórias reais da vida, agora abre espaço para a professora, pesquisadora, cartógrafa, que chega lenta e (des)confiada(mente), aspirando, quem sabe, mover-se juntamente com outras vidas. Assim como faz a mulher de Oslo, dando passagem às histórias e situações presentes no espaço geográfico escolar.

A experiência intensiva de cartografar implica aceitar o que se vê na busca incessante pelo ainda invisível. É preciso deixar passar o que ficou preso durante anos e isso provoca crises, medos, dilemas, que vão aos poucos instigando a criar saídas, a me distanciar dos modelos estratificados, e sigo em busca de algo novo.

Para discutir sexualidade, é preciso despir-se. Desnudar-se das certezas, dos medos, dos preconceitos, é preciso tirar as máscaras e fantasias. Desnudar-se para liberar as intensidades, os devires e cartografar a trajetória da composição da docência.

Criar e habitar territórios intensivos não é um movimento fácil, são forças intensas que cada participante sente no corpo e que mobiliza para dar passagem às questões que chegam, ficam um tempo e seguem provocando outros movimentos, para que possamos habitar por um tempo e seguir.

Eis que saímos a campo, sem muitas bagagens. É no campo de pesquisa que olhamos para as expressões das sexualidades. Ao cartografar a experiência vivida, seguimos os movimentos possíveis, a partir daquilo que se expressa ou se oculta, do que é possível perceber. Acompanhamos os fluxos a cada acontecimento, ao olhar para os desenhos ou textos, ao ouvir os relatos e as perguntas sobre algo que toca, ao debatermos sobre um tema tão complexo e ainda velado em alguns espaços sociais e, nesse caso, a escola. Ideais sobre sexualidades que chegam para compor uma experiência em processo, nossas cartografias.

Em muitos momentos, o medo me acompanhou. Não o medo paralisante, mas o da prudência, o medo respeitoso de quem precisa dar um passo de cada vez, ficar à espreita para deixar as situações emergirem e o campo se mostrar, se compor ou decompor. Prudência de cartógrafa que chega para habitar um novo território e precisa trabalhar com o que tem, atenta para tomar o que chega, no momento oportuno.

Para tanto, é necessário ser ética, a fim de não ficar aprisionada nas situações prontas, escapando do campo da moral, dos discursos ou reivindicações, práticas essas que vão se grudando em nós, ao longo de tantos anos vivendo no espaço escolar, submetendo-nos constantemente a modelagens de pensamentos e desejos. Modelagens padronizadas a partir das propostas educacionais vigentes nos diferentes momentos histórico-políticos do país, das quais tento escapar, mas em muitas ações me vejo capturada, presa às regras educacionais e morais, mesmo ao tentar atravessá-las.

Foi necessária muita confiança no processo ao sair do campo das ideias prontas para criar, olhando apenas para o que via e fugindo das interpretações. Tarefa difícil para quem está viciada em interpretar, opinar, associar, especialmente quando aliado ao desejo de consertar as coisas e obter resultados, talvez vícios da prática docente escolarizada.

Portanto, trabalhei com os materiais trazidos por cada participante, com situações que mobilizam cada pessoa sobre as sexualidades. Histórias de vida, perguntas, descobertas, sonhos, medos, poemas, desenhos, fotos, desejos de movimento, e para isso, foi preciso cuidado. Cuidado com as dores individuais que se mostravam e com as histórias das famílias. Histórias que precisam ser olhadas de forma cautelosa e respeitosa.

Na experiência da oficina e da cartografia, exercitamos nossa capacidade de criar um novo território, de soltar o que nos aprisiona e seguir, sem juízos morais ou de expectativas por resultados. Ao habitar os territórios, algumas das minhas identidades assumidas ao longo da vida me acompanharam e contribuíram a cada novo desafio. A menina, filha, mulher, esposa, mãe, professora de Educação Infantil, de Geografia no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, supervisora do Pibid<sup>3</sup> na escola. E, finalmente, durante o mestrado, a pesquisadora oficinaira e aprendiz de cartógrafa trazem novos traços identitários para minha experiência docente, a qual, se recompõe constantemente.

---

<sup>3</sup> Supervisor do Pibid (SUP) é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola. Suas funções são: estimular os alunos da escola a propor atividades, buscar integrar a comunidade na realização do projeto, participar nos eventos de Iniciação Científica, comparecer às reuniões convocadas pelos coordenadores e expor suas expectativas, fazer um diário sobre seu período no projeto, ser propositivo.

Em alguns momentos, a menina é revisitada com as questões que chegam; já em outros, a professora da Educação Infantil lembra-se das perguntas sobre sexualidade feitas pelas crianças; em outros ainda, a professora da EJA recorda-se das alunas que pedem auxílio ao lidar com situações sobre sexualidade com seus filhos, pois não tiveram orientação e nem acesso ao conhecimento sobre o assunto. Por isso, as diversas identidades foram revisitadas, compondo essa experiência cartográfica e, é perpassando essas identidades que consigo compreender e me colocar em escuta para o que os estudantes trazem, compondo nosso campo de experimentação.

Neste trabalho, portanto, os capítulos são organizados de acordo com os espaços que vamos habitando durante a vida e com o modo como os acontecimentos nestes espaços se refletem na vida escolar e nas ideias de sexualidade que cada pessoa expressa.

O primeiro capítulo, “Itinerâncias: territórios e percursos”, diz do início da pesquisa, do encontro com as questões-problema, com a orientadora, com os teóricos e categorias que compõem o estudo. Ao longo do texto, procuro evidenciar como o campo da pesquisa vai se formando, a partir das aproximações entre pessoas, ideias, desenhos, situações, até criarem-se os primeiros traços e o corpo da pesquisa.

Já o segundo capítulo, “O Espaço Familiar e nossas marcas”, conta como as situações vivenciadas em família podem chegar à escola como acontecimentos. Apresento breves relatos de experiências de trabalho com os conteúdos da disciplina de Geografia que dão início ao exercício de pensar como as relações humanas e as sexualidades presentes no espaço geográfico familiar e escolar nos afetam.

No terceiro capítulo, “O Espaço escolar: possibilidades”, trago algumas atividades como mapas temáticos e desenhos com ideias de sexualidade e relações de gênero, que foram elaborados pelos alunos e atualizados nas conversas e reflexões realizadas durante as oficinas.

Ainda no quarto capítulo, “Entre a Escola e a Universidade: oficinas com Pibidianos de Geografia”, conto da experiência com os acadêmicos que, diante de uma situação vivenciada no espaço escolar, solicitam formação sobre como trabalhar com temáticas que atravessam as relações humanas e a sexualidade nas aulas de Geografia.

Para finalizar, o quinto capítulo “Conexões: Geografia e Sexualidades”, traz as considerações finais, expressando as intensidades vividas, as dores, medos e certezas experimentados durante o processo de produção da pesquisa com essa temática tão complexa e emergente, também para a Geografia, que é a sexualidade humana.

## 1 ITINERÂNCIAS: TERRITÓRIOS E PERCURSOS

Cartografar é criar e habitar territórios intensivos (KASTRUP,2000). Cartografar precisa ser visto para além de um método, é um gesto diante do campo que se mostra durante o caminhar, um lugar que não existe ainda e precisa ser criado e habitado. Trata-se de territórios no quais as informações se atualizam no presente e para acessá-las vamos a campo sem julgamentos, preconceitos e ou percursos predeterminados.

Portanto, quem habita esses territórios são os alunos com os quais trabalho, dos colégios já nomeados, os pibidianos<sup>4</sup> de Geografia e a professora que, no momento, também é a pesquisadora e a oficinaira. Que territórios são esses e o que dizem? Não há como saber de antemão, pois a cada momento, novos territórios emergem, são habitados, percorridos e desmanchados, à medida que novas situações nos movem para outras intensidades, situações vivenciadas no dia a dia do espaço escolar e sobre as quais não temos controle e nem previsão.

Contudo, aqui, território não é pensado na perspectiva geográfica tradicional, de demarcação de espaçamento físico ou de relações de poder, é pensado na perspectiva de Guattari, quando ele diferencia espaço de território. “Enquanto o espaço é planejado, institucionalizado, é programável, o território se forma a partir das relações de subjetivação, territórios existenciais” (GUATTARI, 1985), territórios aqui, são linhas de força, lugares de passagem para o novo. No processo de pensar o novo, habita-se territórios existenciais, perambula-se por eles, desterritorializa-se, ou reterritorializa-se<sup>5</sup>, em processos coexistentes.

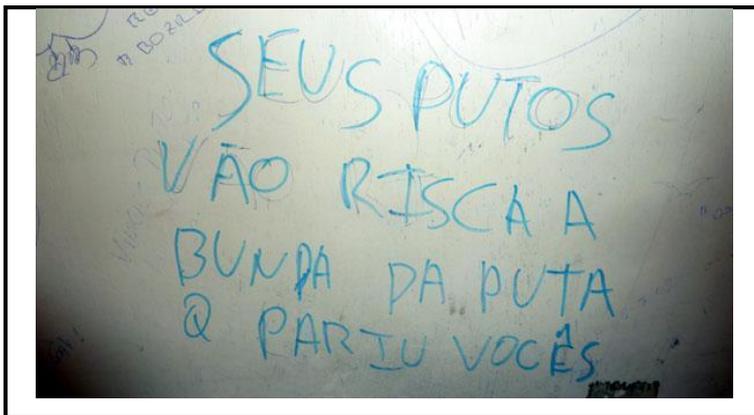
Nessa trajetória, juntamente com os alunos e acadêmicos, percorremos e sobrevoamos os espaços geográficos, olhamos para o espaço familiar, escolar e da universidade e, ao mesmo tempo, habitamos territórios intensivos que foram criados a partir do que cada participante trouxe sobre compreensões das sexualidades e relações humanas durante as oficinas. Em todos os momentos da pesquisa, territórios se formaram nos afetos experimentados, a cada acontecimento. Os territórios são lugares de passagem que podem se formar, por exemplo, a partir da foto de uma frase da parede do banheiro: “Seus putos!” - “Vão riscar a bunda da puta que pariu vocês” (figura 2).

Figura 2 - Fotos de banheiro

---

<sup>4</sup> Alcinha daquele que faz parte do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

<sup>5</sup> Os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização podem ser aprofundados na obra DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.V.1. Trad. Aurélio Guerra neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Quem traz a foto abre picadas no caminho, para se criar o território das putas. Criado, é preciso habitá-lo e percorrê-lo. Quem habita? Todos nós, alunas que já foram chamadas de puta, os alunos que brigaram ao terem a sua mãe xingadas. Quem são as putas e os putos? Quando viraram putas e por quê? Quem a puta pariu? Quem é filho da puta? Cada participante da oficina tem algo a contar sobre situações vivenciadas.

Ao habitarmos esses territórios, operamos com medos, vergonhas, dores, silêncios. Ficamos um tempo enquanto há forças moventes e saímos deixando para trás o que não serve mais. Quem sabe, após o debate sobre as construções sociais, econômicas, históricas e culturais que forjaram a “mulher puta”, saímos com um “#todas putas”! Ou talvez: “#nenhuma é puta#!” E assim, outros territórios vão sendo criados a partir daquilo que chega trazido pelos alunos e as ideias podem se atualizar a cada nova situação apresentada pelos alunos.

### 1.1 PRIMEIROS PASSOS

Dos primeiros passos da cartógrafa exige-se que trabalhe com o que tem, abandonando as noções de certo e errado, desfazendo-se do desejo de soluções. O que nos move é a coragem e a abertura para o que a vida nos mostra; não adianta brigar com a vida, não podemos julgar, é preciso então coragem para dizer sim, isso aconteceu, as pessoas agem assim, nós não podemos mudá-las. Isso não quer dizer olhar para a vida de uma perspectiva fatalista ou entregue ao conformismo paralisante, mas sim, com a postura de quem deseja criar saídas, sair do campo do moralismo, dos julgamentos e seguir os movimentos criadores, a partir das novas experiências de vida, dando passagem à potência do viver e a outras miradas e olhares geográficos sobre as paisagens que atravessamos.

A maquinaria de pesquisa exige que se explique o objeto de estudo, os caminhos metodológicos, o tema, o problema, mas como escrever uma intensidade, como mostrar o que me move a pesquisar, as sexualidades e as relações humanas na escola? Lanço-me na tentativa de materializar o que vi e vivenciei sobre as sexualidades, fazendo um desenho (Figura 3). O desenho aqui não é um texto, e sim expressão das intensidades que desejam fazer-se sentir enquanto corpo, dor latente, que ora se mostra, ora se esconde, que diz e, também, silencia.

Figura 3 – Rabiscos



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Contudo, a tentativa de expressar a intensidade nessa imagem é um processo difícil e dolorido. Em movimentos muito lentos, vou encorajando-me e me compondo como pesquisadora, arriscando alguns traços, essa é a minha expressão. São os primeiros contornos ou rabiscos da obra, emergindo na minha frente. No mesmo movimento em que rabisco o papel também estilizo a minha existência e minhas identidades, as quais vão se compondo também com as situações trazidas para a sala de aula.

Nessa experiência, quase uma garatuja, a partir dos primeiros traços criados, mesmo sem a consciência prévia, emerge a cartógrafa, que segue os fluxos do seu mapa e vai ao encontro de outras cartas produzidas no espaço escolar. Silva (2011, p.21) aponta que a professora cartógrafa nasce numa paisagem que habita com um corpo no qual se articula com os diferentes fragmentos da cena, prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele.

Configura-se, assim, uma experiência plástica que tenta expressar aquilo que imobiliza ou talvez mobiliza. Há de tudo um pouco: dor, tristezas, histórias de vida, fragmentos de amor, denúncias e lugares silenciosos.

Não é o silêncio da paz ou da tranquilidade. É o silêncio da morte, da mudez, do não poder contar para proteger. O silêncio do grito sufocado, da inconformidade diante do preconceito, da homofobia, da violência sexual e do ódio social. E o pior dos silêncios, o silêncio social, que faz de conta que não vê, sendo conivente com os agressores ao impedir o saber da criança e, também, ao silenciá-la.

Todavia, há o “sim” perante o que não se pode mudar e desejos de dar passagem ao que pode abalar. Desejo de destruir as fronteiras, atravessar os espaços, deixar o coração pulsar. Há devires. Há até lágrimas que borram a figura, marcas e cortes nos braços da aluna que se automutila, hematomas no corpo da mulher que apanha.

Desejo uma saída, uma escrita, entretanto, o que chega é um desenho. Ao dar os primeiros passos pelo caminho da pesquisa, sinto que não é tão simples, estou aprisionada. Linhas duras me prendem nas situações expressas, a angústia e a revolta me imobilizam.

Os rabiscos expressam o que vejo, ouço, sinto e percebo nas histórias ouvidas e vivenciadas, materializadas no meu espaço corpo. Corpo que carrega as marcas intensivas de amor, dor, violências, como também as identifica nas marcas de outras existências que encontra. Habitar um território é mais do que estar nele, é descobrir-se nele, pulsar junto. Ao olhar para o desenho, pergunto-me: será que essa sexualidade que eu vejo é a mesma vista e vivenciada pelos alunos e pelos pibidianos? Como saber? Meus questionamentos me fazem refletir e considerar a hipótese de que há outras ideias e vivências sobre a temática das sexualidades a serem expressas pelos alunos, mas quais seriam?

Diante disto, não sabia por onde ir. Em alguns momentos, desejo a segurança dos paradigmas, das metodologias, dos autores, dos moldes. Contudo, como criar um caminho se ainda estou amarrada. Com quem ir? Distancio-me da capacidade de criar, estou bem perto da morte e olhando para ela. É preciso sair da imagem colada em mim, é preciso criar um corpo que vibra. Recorro à orientadora, que repete docemente e com firmeza, quase como um mantra: *“Caminhe e escreva... Caminhe e escreva... Caminhe escreva... Caminhe e escreva... Depois veremos com que autores você irá dialogar”*. Há uma insistência dela em fazer com que eu me aproxime das minhas questões antes de buscar autores, que me aproxime dos meus fazeres, dos meus materiais e dos modos como coloco tais situações em movimento. Isso, para mim, é uma

inversão no modo de fazer pesquisa, mas, ao mesmo tempo, gosto de ouvir e é desafiante.

O desafio evoca desejos e, lentamente, a cada passo, com atenção e firmeza, à medida que os encontros acontecem, abre-se o espaço para o que está por vir. Situações da vida, experiências boas e, também, dolorosas, algumas inacreditáveis; situações que desafiam a fazer algo, ao movimento. Não escolho trabalhar e pesquisar as sexualidades humana, sou arrastada por ela e suas questões escolares, é ela que me escolhe. São embates que experimentamos, os meus como professora e os dos alunos – os pedidos de ajuda, de respostas, de explicação científica, os dados estatísticos assustadores lidos nos livros e infográficos de geografia, as situações de violência vividas na escola, no bairro, na cidade, e também o direito à vida –, que me convocam a olhar para essa temática.

Os pedidos de ajuda e de respostas desafiam a minha ação docente a dar uma guinada no olhar geográfico e buscar saída. Passei muito tempo entre a revolta e/ou a resignação, agora é preciso buscar potência de vida. Ainda estou presa à revolta, mas alguns questionamentos me atravessam e provocam movimentos na tentativa de criar saídas, descobrir juntos, pois eu também não tenho respostas.

Apesar de estudar e pesquisar sobre sexualidades e relações humanas, há momentos e situações para os quais não se têm respostas. Eu não tenho uma resposta à pergunta “por que o pai violenta sexualmente sua filha? ”. Não sei responder ao aluno que pergunta se ele é gay ou não, nem o porquê do assassinato das alunas transgênero. É evidente que, para todas essas situações/perguntas, há uma resposta rápida e pronta, quem sabe só uma palavra explique e acabe com essa conversa: o machismo. Mas não é essa a resposta que procuram, se ouvirmos direito a pergunta; se ficarmos quietos por algum tempo, é possível entender melhor o pedido dos alunos: O que faço com essa dor que machuca e atravessa a minha vida?

Para isso não existe resposta pronta, é preciso criar saídas. Mas para criar é preciso gestar, esperar, cuidar, alimentar, é preciso estar junto, desejar e vibrar. E assim sigo os movimentos que me arrastam do território da dor e me aproximam de práticas inventivas, atenta às expressões dos alunos. Como professora e pesquisadora, acolho, sim, o que chega, no entanto, apostamos nos movimentos de saídas, de saídas para o pulsar da vida e não se fixando na dor ou na reivindicação.

Para tanto, foi preciso muita coragem para me afastar respeitosamente do campo da morte, da tragédia, da revolta, da reivindicação e habitar o da pesquisa. Os primeiros

movimentos acontecem quando digo sim para o destino das alunas transgênero<sup>6</sup>, quando pude dizer sim à potência da vida, à potência da pesquisa como possibilidade de criar algo que honre a vida e a existência de alunos evadidos da escola ou que perderam a vida em virtude de ações preconceituosas, homofóbicas e machistas.

Aos poucos, as ideias sobre sexualidades e relações humanas vão chegando, a cada papelzinho tirado do bolso, relatos, textos, desenhos e marcas que têm algo a dizer e que pedem passagem. Mas é preciso lembrar que habitar não é sobrevoar, analisar de fora; para habitar é preciso entrega, implicação, desejo, é estar disposto a abrir picadas, limpar o terreno para quem ou o que chega.

## 1.2 COMPOSIÇÃO DE UM PLANO COMUM

Para acessar a pesquisa é preciso compor um plano comum na experiência. O plano comum foi formando-se a partir dos agenciamentos que capturaram pessoas, desejos, acontecimentos e instituições e tornam visíveis os sujeitos na pesquisa. Nesta pesquisa ele vai se compondo ao unir o meu desejo de estudo, a ação e o olhar voltado para as questões das sexualidades expressadas no espaço escolar, os relatos de vida de alunos e acadêmicos, desenhos, bilhetes, arquivos, os desejos de formação dos pibidianos, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar - Campus União da Vitória) e o meu ingresso no mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC.

Não se trata de um plano comum composto a partir das identidades, das nossas semelhanças ou diferenças. O plano comum é “o domínio comum, do qual fazemos parte em função do modo como juntos habitamos” (KASTRUP, 2014, p. 268). Portanto, o que importa são as intensidades que emergem na experiência compartilhada de habitar os territórios e os movimentos provocados durante esse habitar.

E sigo no caminho da investigação, o qual implica experimentar e extrair vibrações nos movimentos, com o que e quem chega.

---

<sup>6</sup> Bela e Petulante (são codinomes escolhidos por mim) foram minhas alunas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), acompanhei seus dramas diante de atitudes homofóbicas e preconceituosas, que não reconheciam suas identidades transgênero feminina. Uma foi assassinada, vítima de homofobia, e a outra também partiu precocemente, por problemas de saúde. Elas me acompanharam ao trabalhar sobre gênero na escola, me ajudavam a organizar os materiais, escolher recortes de filmes, enfim estávamos sempre juntas e ao longo dessa pesquisa, muitas vezes, me emociono ao relatar nossos momentos de convívio, deixo aqui minha homenagem à vida e o respeito ao destino de cada uma.

### 1.3 O ENCONTRO COM A ORIENTADORA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao longo do percurso de professora, que deseja conhecer mais, que se empenha em buscar saídas, garimpando textos na internet sobre oficina e sexualidade, encontro a dissertação intitulada *Sexualidade quem precisa disso? A trajetória de uma oficina* (PREVE, 1997). Foi assim que conheci Ana Maria Hoepers Preve, atualmente minha orientadora no mestrado. E durante a leitura de sua tese, *Mapas, Prisões e Fugas: cartografias intensivas em educação* (PREVE, 2010), sou tomada pelas histórias, pelas vidas presentes ali e pela noção de “cartografia intensiva” criada por ela, é aí também que sou atraída por seu jeito de fazer pesquisa.

Segundo a autora, “cartografia intensiva é produzir mapas e deslocar-se intensivamente por esses espaçamentos” (PREVE, 2012, p. 56). Gosto do que leio e tento me aproximar desse pensamento, procuro mais detalhes, “mapas intensivos resultam de movimentos do pensamento em zonas intensivas” (PREVE, 2012, p. 54). Ao longo da sua tese, ela vai contando dos jogos, dos exercícios, dos seus movimentos ao criarmos mundos, ao habitá-los, assim como a potência de deslocar-se por esses mundos, abrindo sempre novas possibilidades de saídas para a vida. Na leitura, sou atraída pela cartografia que a autora produz a cada exercício de criar e habitar territórios intensivos, em um espaço aparentemente tão restrito. Esses movimentos são inspiradores, assim como seu olhar sobre as questões de sexualidade.

Para Preve, olhar a sexualidade a partir das relações vivenciais pode ser,

Exercitar a capacidade de cada um se constituir enquanto pessoa livre, solidária autônoma, uma capacidade de instituir os desejos, rompendo com a institucionalização das necessidades de desejos como produtos de uma sociedade da produtividade, que se utiliza também da sexualidade como dispositivo de consumo, perdendo seu valor enquanto uma prática corporal que faz parte de uma cultura e/ou ainda de um modo individual de expressão. (PREVE, 1997, p.168).

Esse modo de tratar a sexualidade é força movente, cria linhas de fuga da visão heteronormativa construída social e historicamente, na qual a sexualidade foi deturpada, violentada, transformada em pecado, em comércio, em medo, violência e capital.

Com Ana e com Grupo de Pesquisa *Geografias de Experiência*, conheci as obras de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik, das quais me aproximei durante a pesquisa. Acrescento ainda a importância das Atividades Programadas organizadas pelo referido grupo, com destaque para os encontros organizados por Ana Preve, Valéria Cazetta e Guilherme Correa, fundamentais para o aprofundamento dos estudos teóricos e para a experiência de trabalho com oficinas.

Ainda em relação ao percurso metodológico, contei com os aportes teóricos de cartógrafos experientes como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, organizadores do volume 1 do livro intitulado, *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (2009); e Passos, Kastrup e Silvia Tedesco, organizadores do volume 2 do *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum* (2014).

Os estudos dos autores, durante os encontros do Grupo de Pesquisa Geografia de Experiências - Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC campus Florianópolis, me aproximaram do método de pesquisa. As situações e intensidades experimentadas durante os estudos e a pesquisa empírica, provocam a aproximação com a cartografia como metodologia. Apesar de, às vezes, ser chamado de “método deleuziano”, é preciso esclarecer que Deleuze e Guattari não criaram um método (cartográfico), mas conceitos que dizem respeito ao modo de pensar, valorizando o pensar diferente, o criar, o múltiplo, fazendo crítica ao uno e à verdade (absoluta). Os traçados da cartografia são rizomáticos, ou seja, se distanciam das estratégias pautadas em sujeito e objeto.

Assim, as direções a serem seguidas vão se apresentando no interior da pesquisa; vai se cartografando no fluxo, no processo. Deleuze e Guattari explicam esse modo de cartografar e o modo como o mapa vai se compondo,

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagem de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como meditação. (DELEUZE e GUATTARI, 2002, p. 21)

E aos poucos sigo cartografando minha experiência como professora, valendo-me de cada novo elemento que chega pelo movimento do pensamento, pelas situações vivenciadas na escola com os alunos, durante as oficinas e nos diálogos entre pessoas que transitam entre a escola e a universidade: alunos, professores, acadêmicos, supervisores e coordenadores, os quais trazem novas situações a serem pensadas durante os encontros intensivos e vão dando um corpo às experiências ali vividas, observadas e registradas.

#### 1.4 FORÇAS MOVENTES

A mobilização que se dá no encontro entre o espaço escolar e a universidade me atrai para essa forma de fazer pesquisa e, assim, sigo o movimento de percorrer os caminhos

metodológicos junto com minha orientadora, sabendo que “o aprendizado e a transformação da pesquisadora fazem-se no acompanhamento dos efeitos das ações da pesquisa” (KASTRUP, 2015, p. 11). É ao percorrer esse caminho que vou aprendendo a criar meu modo de fazer rizoma, desenvolvendo no campo da experiência o olhar e sentir ético de cartógrafa.

Rolnik explica que a ética na experiência cartográfica não se relaciona com a moral e sim com a capacidade de capturar os afetos, “ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças” (ROLNIK, 1989, p. 7).

Ser ético é, portanto, apostar na ação pedagógica de professora oficinaira, de criar e habitar territórios intensivos juntamente com os participantes das oficinas. Territórios que se compõem durante a pesquisa, seja a partir das ideias de sexualidades que nos convidam a olhar para o prazer, para vida, as dúvidas, seja ao habitar os territórios que se formam ao ler ou ouvir relatos da violência sexual, os quais também provocam movimentos de saída: saída da dor, do medo, dos mais variados modos. Ora ao simplesmente falar, conhecer os direitos, ora na escolha do poema para a performance criada a partir de relatos.

Assim, para ser ético na pesquisa é preciso olhar atentamente para o que emerge, para o que está invisível e aparece nas situações, nas conversas, nos silêncios, nos movimentos do corpo, nos erros, nas imobilizações, criando pequenas fendas e aguardando os próximos movimentos. Ética é a entrega e o rigor de quem acredita que cada pessoa é capaz de criar para conhecer.

A ação estética e política tem uma singularidade na pesquisa e no olhar cartográfico, como aponta Rolnik (1993):

Estético porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim, o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. Político porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir (p. 245).

A pesquisa cartográfica é, por isso, uma prática exigente. É preciso manter a atenção e não se desviar do processo, nem se deixar aprisionar ou arrastar para espaços duros que sabotam a experiência, que buscam um resultado pronto a ser acessado. Essa é a principal dificuldade que me acompanha, tento me movimentar livremente, mas a sombra dos compromissos curriculares, das amarras dos conteúdos disciplinares e culturais, que me constituem como professora me acompanham o tempo todo, pois, como sujeito historicamente produzida, faço parte desse mundo em que as relações de poder tentam nos moldar e cobram um produto pedagógico disciplinar formatado.

Contudo, sigo assim mesmo, investindo no exercício do que acredito ser a problematização da minha prática pedagógica, experimentando esse caminho. Mesmo consciente de minhas amarras, há um esforço político constante, há forças em mim que produzem esse corpo de prática docente, talvez ainda um corpo em formação, na estufa, na decisão pedagógica de criar com o que se tem, confiar no campo que se forma com a matéria prima que estiver ao alcance.

### 1.5 MATÉRIA PRIMA QUE VAI PARA A OFICINA

Nessa perspectiva de pesquisa cartográfica não há coleta de dados, eles não estão prontos em algum lugar; o pesquisador-oficineiro produz os dados no ato de fazer as oficinas, na interação com o grupo, durante os encontros, nas entradas e saídas, entre as certezas que não existem mais, e o novo que ainda não se fez, é apenas fluxo. Tarefa difícil, pois não estamos isentos de escorregar para lugares prontos e estratificados. Para isso, levo para as oficinas com os pibidianos (estudantes provenientes do Curso de Geografia Licenciatura) materiais produzidos pelos alunos da escola, textos, fotos, e os participantes também levam seus materiais. No entanto, é durante o encontro, no habitar juntos os territórios durante a oficina que os pensamentos são atualizados e se compõe o novo.

Contar da experiência de criar e habitar territórios intensivos é dizer da experiência docente, dando passagem a novos modos de expressão e de olhar para os acontecimentos que afetam a vida e perguntar: o que pode essa prática de experimentação docente?

Nesse sentido, entre os espaços percorridos e os territórios habitados, a oficina chega como possibilidade de produzir encontro, não encontro de pessoas, mas com o inusitado: oficina como acontecimento que emerge do desejo de criar junto, viver a experiência sensível, naquilo que me afeta. Viver a oficina no sentido que Corrêa e Preve (2011, p. 197) atribuem ao termo como

Um dos pontos mais importantes da oficina como estratégia em educação, é ligação doicineiro com o tema que escolhe. Uma oficina corresponde sempre a um interesse doicineiro. Interesse que independe de obrigações que possa ter com o cumprimento de currículos ou por força de sua formação. Não há necessidade de ater-se à sua especialidade ou área de conhecimento. A oficina inicia quando se quer conhecer algo.

Para conhecer é preciso fazer. Na oficina, as atividades propostas são espaços de passagens para o fazer e, então, conhecer na experimentação, no encontro, se assim for possível. Pode ser que durante a oficina aconteçam encontros, ou não. Pode ser que as compreensões

sobre as sexualidades ganhem passagem, ou não. É possível que aconteça encontros com as histórias e desejos de cada participante, porém, os encontros entre coisas e pessoas não são os mais importantes. O que mais interessa aqui são as intensidades: o encontro de cada pessoa com o que a toca, é a força que opera em cada um e o movimento gerado a partir de um acontecimento que nos interessa.

A oficina como um lugar a ser criado e habitado no percurso dá passagem às ideias e expressões sobre o que se compreende em relação às sexualidades, a partir das vivências da professora e de alunos da escola básica e pibidianos de Geografia. Narrativas, relatos e imagens que vão aos poucos compondo o campo de pesquisa e trazendo à tona as temáticas que são atualizadas durante as oficinas, nas quais o conhecer se dá no fazer.

Atravessamos o território das identidades, da violência, do medo, do prazer, da dúvida, da tradição e da normatização. Em cada um deles tivemos de encontrar força para nos movermos no ritmo de cada pessoa, pois cada participante tem seu ritmo para experimentar o novo lugar e criar possibilidades de saída. Por isso foi necessário confiar em seguir os movimentos que se mostram e silenciar nos momentos necessários, para que as coisas cheguem até nós no trabalho com oficinas. E cheguem também até mim, após a oficina, durante as anotações no diário de bordo.

O diário de bordo é uma ferramenta de extrema importância para a pesquisa, na perspectiva desta cartografia. Pode ser um caderno, que é utilizado para fazer anotações, desenhos, observações durante o percurso da pesquisa. Para esse trabalho, além do meu diário de bordo, também foi entregue um caderno para cada participante das oficinas, para que registrassem suas observações, questionamentos, dúvidas, que eram lidas após a oficina, e foram utilizadas para compor a dissertação.

No caminho, durante as oficinas, alguns modos de agir e pensar são postos em xeque, e vamos juntos inventando saídas. Ao término de cada oficina, não somos mais as mesmas pessoas e seguimos com aquilo que é possível levar, soltando o que não nos serve mais, o que já foi, já passou.

Como seres em pleno processo de construção, que modifica o espaço e é modificado por ele, é importante estar em constante diálogo com o conhecimento científico e pedagógico, o qual também é reelaborado no constante movimento de produção de vida e pensamento.

## 1.6 PRODUÇÕES, BUSCA SISTEMÁTICA E POSSÍVEIS DIÁLOGOS

As reflexões sobre sexualidade, relações de gênero e diversidade sexual passam a fazer parte dos currículos escolares atuais devido aos ferrenhos enfrentamentos dos movimentos sociais, os quais questionam as visões médico higienistas, presentes nas propostas de Educação Sexual tradicionais. A sexualidade começa a ser discutida com respeito à existência humana, à individualidade e identidades de cada sujeito.

Portanto, para abordar a temática da sexualidade nas aulas de Geografia, assim como nas oficinas com alunos e PIBIDIANOS de Geografia, valho-me das seguintes orientações metodológicas:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 2000);
- Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016);
- Cadernos Temáticos da Diversidade – Sexualidade” (PARANÁ, 2009), produzidos pelos representantes do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria da Educação do Paraná;
- Cadernos pedagógicos Educação e Sexualidade (MELO, 2011);
- Caderno Educação Sexual: interfaces curriculares (CARVALHO, 2012), constituindo excelentes fontes de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo.

A abordagem da Geografia e sexualidade alicerçada nos Estudos Culturais, Estudos Feministas e Geografias Feministas, têm contribuído para fortalecer o campo teórico com valiosas produções, das quais destaco: o Grupo de Estudos Territoriais (GETE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que tem organizado acervo de artigos sobre a Geografia e questões de gênero e sexualidade, com mais de treze mil trabalhos. Na mesma universidade, há o periódico *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, no qual encontramos artigos que contribuem com o desenvolvimento do conhecimento teórico e metodológico desse campo de saber. Essas foram igualmente fontes de consulta para esta pesquisa.

De acordo com Louro (1997, p. 28), na perspectiva dos Estudos Culturais e dos estudos Feministas, os sujeitos são compreendidos como tendo identidades múltiplas que se transformam permanentemente, podendo ser até contraditórias. Toda essa construção histórica do sujeito abarca também as dimensões humanas das sexualidades. A sexualidade humana é uma ampla categoria de análise da formação do sujeito e das relações humanas que nos acompanham durante a pesquisa, comportando subcategorias que se mostram durante as oficinas, tais como: identidade de gênero, masculinidades e feminilidades, orientação sexual,

conceitos de sexo e sexualidade, desejo, prazer, assim como as práticas de violência sexual, entre outras. Estas não serão abordadas conceitualmente durante a pesquisa, pois não é objetivo do trabalho abordar os conceitos, e sim dar passagem aos temas que nos afetam.

O desafio seguinte foi procurar trabalhos acadêmicos que pudessem servir como parâmetro para abordar as questões identificadas, ou seja, possibilidades de trabalhar com as temáticas que envolvem as sexualidades presente no espaço escolar na disciplina de Geografia, com alunos da educação básica e acadêmicos do Pibid. A busca sistemática evidenciou o quanto os acadêmicos do Pibid de todas as disciplinas têm trabalhado com as questões da sexualidade. Apesar da quantidade de trabalhos não ser expressiva, há de se considerar que as discussões sobre sexualidade vêm sendo abordadas intencionalmente, nas diferentes disciplinas, configurando um avanço em relação ao comumente observado, ou seja, discussões limitadas às disciplinas de Ciências e Biologia.

A busca por publicações foi realizada nas seguintes plataformas: Periódicos da Capes, da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e site da *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*<sup>7</sup>. Delimitando o período entre 2008 – data de implantação do Pibid – e 2016, direcionei, portanto, a busca para publicações abrangendo o Pibid de Geografia e sexualidade no espaço escolar, com as seguintes palavras-chave: Pibid, Oficina, Geografia e Sexualidade. Com esse protocolo inicial, na Plataforma Capes encontrei 478 publicações, na SciELO e na *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, nenhuma.

Todavia, foi preciso revisar e adequar o protocolo em virtude da palavra-chave Pibid. No primeiro refino, utilizei as mesmas palavras-chave, mudando apenas para Pibid de Geografia, delimitado entre aspas. Dessa forma, das 478 publicações iniciais da Plataforma Capes, houve redução para 26. Isso ocorreu porque a maioria dos trabalhos que abordam a sexualidade se encontra nas disciplinas de Ciências e Biologia. Para a plataforma SciELO, alterei a busca e utilizei apenas as palavras Geografia e Sexualidade, encontrando, assim, 6 trabalhos. Na busca no site da *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, empreguei o mesmo critério adotado para a SciELO, acessando as edições da Revista anualmente.

De forma extremamente resumida, pode-se dizer que as pesquisas sobre Geografia e

---

<sup>7</sup>A *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero* foi criada em 2009 e seu primeiro volume foi lançado em 2010. Desde então, a revista tem lançado dois números por ano, com a meta de contribuir para o debate em torno da relação entre espaço, gênero e sexualidade. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rllagg/index>.

sexualidade ainda são poucas no Brasil. Entre os trabalhos encontrados na Revista acima citada, destaco dois que são de revisão bibliográfica, com importantes apontamentos. O primeiro, de Silva Júnior e Canen (2015), reúne teses e dissertações sobre sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas, direcionados para estudos multiculturalista e teoria *queer*, delimitados entre os anos de 2007 e 2010. Os autores concluem que ocorreu um aumento nas produções voltadas para essas temáticas no ambiente escolar, porém ainda há campos a se explorar:

Concluimos que existe uma lacuna a ser considerada, uma vez que não se identificaram trabalhos que mostrassem ações propostas que enfatizassem discussões, problematizações e capazes de provocar reflexões sobre essas questões com alunos/as do Ensino Fundamental (SILVA JÚNIOR; CANEN, 2015, p. 21).

Apesar dos avanços identificados, os autores alertam para a importância de se reformular os currículos escolares, pois

{...} acreditamos que a utilização dos aportes teóricos do multiculturalismo e teorias quer, de forma mais explícita, possa contribuir para promover uma busca de alternativas para evitar o sofrimento humano e privilegiar a convivência, incorporando, ao currículo escolar, as questões da valorização da diversidade e do desafio a preconceitos (SILVA JUNIOR; CANEN, 2015, p. 21).

Entre os importantes trabalhos encontrados no site da *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero* destaco o artigo de Cesar e Pinto (2015): *A produção intelectual da Geografia brasileira em torno das temáticas de Gênero e Sexualidades*, no qual os autores apresentam a produção intelectual realizada por representantes da Geografia brasileira, até aquele momento. Para isso, eles analisam periódicos *on-line* avaliados pelo Sistema Qualis Capes. O artigo também apresenta um mapeamento dos grupos de pesquisa na área da Geografia, que trabalham com gênero e sexualidade nas universidades das cinco regiões do país. Os autores concluem que está ocorrendo um aumento de publicações e ressaltam que há demanda para formação de novos grupos e diferentes temáticas a serem pesquisadas:

Os apontamentos apresentados revelam que ainda há um grande campo a ser discutido, entretanto, aponta que os temas antes invisibilizados pela produção científica geográfica brasileira, aos poucos vêm ganhando visibilidade e estão se fortalecendo nos grupos instituídos nas “periferias” (CESAR; PINTO, 2015, p. 131).

Com isso, os trabalhos realizam significativas ações provocadoras de movimentos atualizadores no pensamento geográfico. Após as leituras dessas produções, compreendi que esta proposição de estudo é relevante, por se tratar de pesquisa que parte de situações ocorridas na escola, envolvendo a sexualidade humana.

De outra parte, considero igualmente importante a experiência que aproxima docentes universitários e da Educação Básica a situações vivenciadas por alunos da educação básica e

acadêmicos do Pibid de Geografia, provocando o diálogo. Assim como a sensibilização em relação a temáticas, com diferentes conexões, lugares e modos de fazer.

Talvez isso se avizinha da ideia de uma educação menor, definida por Silvio Gallo (2003, p. 82):

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores.

Não obstante, nada disso se dá fora do encontro. Trabalhar a temática das sexualidades nessa perspectiva é, portanto, olhar para os encontros e movimentos provocados a cada situação apresentada e dar passagem a outras possibilidades de pensar e fazer conexões. Compondo, então, com os processos que vão nos constituindo enquanto sujeitos em plena viagem, que se movimenta, cria, habita, encontra, desencontra e segue.

Habitei o campo que se formava novamente a minha frente, respeitando minhas marcas, as histórias de vida dos alunos e pibidianos, e assim sigo, sabendo que sou muito pequena para mudar o mundo, mas posso fazer algo simples, sem grandes pretensões, nos territórios que habito. Talvez, como sugere Gallo (2002, p. 174), como uma professora-militante que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

E foi na simplicidade que fizemos rodas de conversa, desenho das famílias, jogos, assistimos vídeos, fizemos releituras de poemas, olhamos para a violência, para o desejo, para o amor, o prazer e os direitos humanos. Enfim, muitas atividades, algumas selecionadas para a composição do texto de dissertação e outras que ainda estão guardadas.

Por fim, é como cartógrafa iniciante que conto um pouco sobre os territórios habitados ao longo da minha vida profissional e como participaram da minha decisão de exercer a profissão docente com empatia e responsabilidade e, mais recentemente, como professora oficina e pesquisadora, que vai vivendo e dizendo vai.

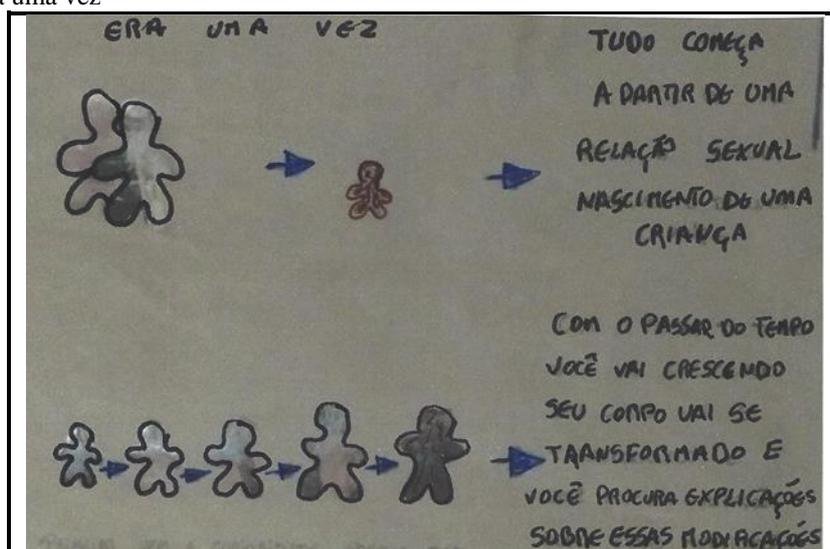


## 2 O ESPAÇO FAMILIAR E NOSSAS MARCAS

Neste capítulo apresentarei exemplos de relatos de vida, desenhos produzidos durante as aulas de Geografia e também durante as oficinas, trazendo para o debate em sala de aula situações da vida familiar, as quais, algumas vezes, chegam ao contexto da sala. É importante dizer que o espaço da família é um dos mais sensíveis para se percorrer. É preciso, antes de tudo, respeitosamente pedir licença para adentrá-lo e entrar acompanhados da compreensão da formação histórica e cultural, singular, das famílias, assim como, dos processos de estabelecimento de regras. E uma vez que entramos, percorrê-lo, sabendo que esse lugar não tolera julgamentos e preconceitos. No papel de docente não temos a pretensão de interferir na família dos alunos, nem mudar as regras, mas olhar as que existem e tentar compreendê-las em seu contexto, apenas passando por ele, deixando que cada uma olhe para sua família e, quem sabe, se precisar e desejar, provoque movimentos.

A seguir apresento uma atividade proposta durante a aula de Geografia, na qual abordava o conteúdo de Teorias Demográficas e controle de natalidade com uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Iniciei a atividade a partir de um dos trabalhos produzidos por uma aluna, sobre a sexualidade humana. Ela faz uma colagem sobre o encontro entre um homem e uma mulher para mapear as questões sobre sexualidades, observadas e vivenciadas por ela (Figura 4).

Figura 4 - Era uma vez



Fonte: arquivo da autora, 2016.

A aluna explica o seu desenho assim: “<sup>8</sup>era uma vez um homem e uma mulher que uniram-se por algum motivo que não sabemos e não precisamos saber qual foi e através da união sexual, quem sabe, afetiva desse casal, essa união deu origem à uma nova vida, dessa mesma forma isso aconteceu na minha família e a nova vida foi a minha. E a medida que meu corpo vai se transformando surgem muitas dúvidas e busco por explicação, mas minha mãe diz ter vergonha de conversar. ”

Esse início de conversa, talvez romântica, começa a criar movimentos no grupo. De início, um aluno argumenta: *mas nem sempre essa união é com amor, as vezes um deles vai embora e deixa o outro, talvez o encontro entre os dois tenha sido violento, quem sabe um estupro. Eu sei de uma situação na qual o homem quando soube que a mulher estava grávida, mandou seus amigos dopar e violentá-la para dizer que o filho não era dele, acusando-a de sair com vários homens.*

Sim, há uniões violentas, histórias de abandono, de estupro. Conversamos sobre a complexidade de falar desse assunto sem emitirem juízo moral sobre a decisão que algumas mulheres tomam após o estupro entre elas: optar pelo aborto, suicídio, continuar a gestação quando são obrigadas pela legislação, dar a criança para adoção após o nascimento, ou ainda, quando escolhem ter o filho, apesar da dor da violência sofrida. Todas essas possibilidades e decisões são muito particulares. Por isso, perguntei se é possível sentir a dor, o medo que outra pessoa sentiu e me responderam que não. Portanto, precisamos olhar para as questões que envolvem a vida e decisões dos outros, sem julgamento, apenas refletindo para, em seguida, pensar se podemos fazer diferente, e como seria esse diferente.

A atividade a seguir (Figura 5) foi realizada na mesma turma do Ensino Médio, após estudo sobre as teorias demográficas, proponho reflexão e debate sobre a necessidade ou não de se fazer o controle de natalidade. Primeiramente, analisamos pirâmides etárias nacional, estadual e municipal, para em seguida focarmos sobre as famílias e o número de pessoas que existe em cada uma.

Figura 5 - Oficina famílias

---

<sup>8</sup> Os trabalhos foram apresentados para a turma, essa foi a forma que a aluna contou a sua história e as dificuldades de diálogo sobre sexualidade no ambiente familiar. O texto da aluna segue algumas orientações dadas por mim à turma. Orientei que ao tratarmos de união de pessoas devemos ter respeito ao modo como as uniões e separações acontecem, evitando julgamentos.



Fonte: arquivo da autora, 2016.

Depois de olhar os dados sobre a população brasileira, o número de pessoas e a taxa de fecundidade, propomo-nos a comparar com a realidade das famílias de cada um. Foi entregue uma folha de papel com silhuetas impressas de corpos humanos, mas sem nenhuma especificação de gênero. A ideia é pensar sobre as características a serem desenhadas para o pai, mãe e irmãos. Com canetas e lápis de cor deveriam desenhar as características humanas, para representar cada pessoa da família. Pintar, recortar os bonecos representantes e montar a família. Pensar se as características desenhadas têm origem biológica, cultural ou histórica; se concordam ou não com os modelos criados que definem a feminilidade e a masculinidade das pessoas, refletindo sobre o que pode ser conservado ou gostariam de mudar.

Concluída a atividade, formamos um círculo e cada um montou sua família em frente a sua cadeira, para contar ao grupo o número de pessoas, como vivem, de onde vem o sustento, quem faz parte, como são as divisões de tarefas, entre outros temas levantados. Foram muitos os comentários, desde as características físicas, os modelos de cabelo curto e comprido, corpo depilado, maquiagem, valores morais e religiosos, histórias de amor, formação familiar de todos os tipos, até as questões de violência e assédio sexual que ocorrem nas famílias. Dialogamos sobre os modelos culturais que são criados historicamente, os quais, às vezes, são ensinados como verdades absolutas, e refletimos sobre se é possível, após essa problematização, atualizar alguns conceitos e mudar práticas e comportamentos.

Diante disto, ao desenhar as características que diferenciam pai e mãe, irmão e irmãs, atravessamos o território conceitual; há dúvida quanto às definições de gênero, identidades de gênero, os papéis sociais, as construções históricas que definem as masculinidades e feminilidades. A grande maioria dos alunos ainda não compreende a conceituação de gênero e o debate abre espaço para que o conceito seja abordado a partir das observações das relações entre os gêneros no seu espaço familiar.

Perguntei se havia alguma lógica em definir as obrigações do trabalho domiciliar apenas

pelas diferenças biológicas. Se nas famílias deles isso acontecia, ou seja, se algumas tarefas da casa eram direcionadas aos sujeitos de acordo com seu sexo biológico. Rapidamente, os exemplos foram confirmando essa lógica enraizada nas famílias, e os papéis sociais de masculino e feminino vão sendo repetidos e também problematizados.

Partimos desse olhar sobre os papéis sociais para avançarmos na construção conceitual de gênero. Segundo Louro (2003, p. 24),

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

A partir das diferenças do sexo biológico foram sendo construídos modelos, para diferenciar masculino e feminino e delimitar os papéis sociais que perpetuam as desigualdades sociais entre os sujeitos, marcada pela supremacia masculina e submissão feminina, em vários aspectos da vida social, política e econômica.

Para superar a lógica que legitima as desigualdades entre mulheres e homens, os estudos feministas trazem a construção conceitual de gênero. O conceito de gênero chega para contrapor o determinismo biológico presente no discurso que associa diferenças sexuais e papéis sociais. Em sala de aula, há inúmeras situações em que a discussão sobre a construção histórica da sexualidade e relações de gênero podem ser abordadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também orientam para que essa temática esteja presente nas atividades pedagógicas. Nos PCN, formulados pelo Ministério da Educação e Cultura para o 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, o conceito de gênero é explicado como:

O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero" (BRASIL, 1997, p. 321-322).

O conceito de gênero transita entre o analítico e o político, desvelando as desigualdades presentes em algumas práticas sociais, políticas e econômicas, no que diz respeito às relações humanas. De acordo com Louro (2003, p. 22),

As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos

da sociedade, nas formas de representação.

Tendo em vista que o conceito de gênero foi elaborado com o propósito de evidenciar a distinção entre a dimensão biológica e social, ou seja, há características físicas que distinguem machos e fêmeas, porém, o modo de se construir e se identificar como masculino ou feminino são produtos da realidade social e cultural. De acordo com a abordagem presente no livro de conteúdo temático *Gênero e Diversidade na Escola* (2009), às dimensões biológicas, sociais, culturais, políticas e da formação das identidades dos sujeitos se cruzam no conceito de gênero, apesar de cada uma ter sua especificidade. Assim,

[...] o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres: isto é a reprodução humana. Observe como se entrelaçam o sexo, a sexualidade – aqui a heterossexual – e o gênero. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra! Ter um corpo feminino não significa que a mulher deseje realizar-se como mãe. Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante de que o “normal” é o encontro sexual entre homem e mulher (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 42).

O exercício realizado pelos alunos contribuiu para que essa complexidade na definição dos conceitos fosse observada na realidade vivenciada por cada um deles. À medida que iam formando a família com os bonecos e apresentavam ao grupo, os assuntos chegavam. Quantidade de pessoas na casa, os responsáveis pelo sustento familiar, mulheres que optaram por não ter filhos, famílias homoafetivas, famílias formadas somente por mulheres, avós que criam os netos, família constituída apenas por homens, entre outras. Desse modo, o conceito de gênero e de família vai se construindo no diálogo que emerge no contexto da apresentação de cada família e suas particularidades.

Compreender a sexualidade e o gênero como construção histórica, portanto, nos ajuda a perceber os interesses políticos discursivos-institucionais, os quais foram apontados por Foucault (1988), para o controle dos indivíduos e populações. O controle das populações envolve as migrações e a natalidade, estando diretamente ligado aos interesses econômicos, sociais e políticos de cada país, em cada período histórico. Esses conteúdos vão ganhando espaço à medida que os alunos vão questionando e comparando os dados demográficos estudados com a realidade das famílias ali apresentadas.

Naquela conversação, alguns alunos comentaram que não tinham pai. A partir dali foi preciso esclarecimento sobre essa situação. Expliquei que todas as pessoas têm pai e mãe e

como essa afirmação de não ter pai precisa ser atualizada. Todas as pessoas têm um pai; dizia a eles, no sentido biológico de que ninguém vem ao mundo sem uma célula masculina. Só que estes pais podem estar ausentes, mas são os responsáveis pela vida, apesar de não assumirem essa responsabilidade ao longo da vida, como nos casos comentados.

Com isso, o comentário do aluno mostrou a importância de olharmos para os processos de subjetivação que formam o pensamento social e cultural em cada época. Assim, é possível entender a legitimação por algumas pessoas, por exemplo, do termo mãe solteira, ao mesmo tempo uma construção e legitimação do pensamento machista, conivente com o abandono dos filhos, eximindo os homens da responsabilidade paterna. Durante a conversa, aproveitei para falar sobre o direito ao registro de paternidade<sup>9</sup>, ou seja, do registro do nome do pai na certidão de nascimento, que pode ser feito a qualquer momento da vida. Assim como sobre os tipos de registro dos nomes de pais biológicos e afetivos, de pais homoafetivos, enfim, das diferentes possibilidades de registro dos nomes das pessoas legalmente responsáveis pelos filhos, como também das múltiplas possibilidades de formações familiares.

Convidei os alunos para a conversa sobre sexualidades e relações de gênero, a partir daquilo que eles mais conhecem, que é a sua história de vida. E somente a partir desse primeiro olhar em direção à história de cada pessoa e família, avançamos e começamos a questionar as ideias e paradigmas da sociedade sobre as sexualidades e relações de gênero. O desafio foi perceber como os modelos e ideias de sexualidades foram sendo produzidos e transformados conforme interesses culturais, sociais, políticos, religiosos, econômicos ao longo da história.

Contudo, após a introdução e reflexão sobre o nosso primeiro espaço habitado, o corpo de nossas mães e o espaço familiar, começamos a pensar sobre o significado da sexualidade em nossas vidas. Enquanto foram pintando seus bonequinhos e organizando suas famílias, as reflexões começaram a perturbar as certezas e os questionamentos provocaram movimentos e desassossegos no grupo. Esse exercício nos instigou a pensar sobre as sexualidades humanas transitando entre os aspectos biológicos, dos direitos humanos, dos direitos ao prazer, econômicos, e tantos outros que atravessam a temática.

A família é um dos espaços sociais habitados no qual vamos formando as concepções

---

<sup>9</sup> Reconhecimento de paternidade: A Corregedoria Nacional da Justiça definiu um conjunto de regras para facilitar o reconhecimento de paternidade, para que todas as pessoas tenham o nome dos seus pais em seus documentos. O acordo Provimento 16 orienta que as mães podem procurar os cartórios de registro civil para solicitar as alterações do registro de nascimento de seus filhos em qualquer idade. Mais informações podem ser obtidas no endereço eletrônico: Disponível em: <[http://www.cnj.jus.br/images/Provimento\\_N16.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/Provimento_N16.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

sobre as relações humanas e, conseqüentemente, sobre as sexualidades. É lá em que as primeiras marcas são registradas e vamos compondo nossas ideias sobre as relações sociais e afetivas entre pessoas. Os grandes temas que perpassam a sexualidade humana são tão importantes quanto os relatos e estudos de caso. Algumas vezes, não conseguimos avançar nos temas em sala de aula, pois os debates ficam muito distantes da realidade das pessoas, as situações são muito subjetivas e, aliado à ausência de conhecimento e informação, criam-se barreiras ainda maiores, bloqueando os movimentos de pensamento. Outras vezes, as marcas que cada um carrega são tão difíceis de olhar que ficam guardadas ou silenciadas como modo de proteção, principalmente quando há violência sexual.

Compreende-se que crianças e adolescentes que sofrem as violências sexuais, algumas vezes, não conseguem conversar com seus familiares e levam essas situações à sala de aula. O motivo de não conversar com os familiares sobre as situações pelas quais passou ou passa é subjetivo, há infinitos motivos. Algumas crianças não conseguem diferenciar carinho de assédio, isso é muito complexo, também não compreendem a atitude do adulto, ficam confusas ao ver sua família unida, tratando cordialmente a pessoa que a assedia ou violenta sexualmente.

Outras crianças que têm seu corpo manipulado, que sentem prazer sexual (não compreendido na perspectiva erótica de estar sendo masturbada, mas apenas como uma sensação prazerosa), podem ser induzidas à culpa e silenciar, ao serem ameaçadas. A criança que deixou o abusador manipular o seu corpo e não sabe que está sofrendo violência sexual, sente-se responsável pela situação vivenciada. As crianças têm direito ao conhecimento, precisam saber que o corpo tocado sente prazer e sentirem-se seguras para conversar com pais ou responsáveis, sempre que desejarem ou tiverem dúvidas sobre a sexualidade, para tanto o diálogo na família deve ser promovido pelos adultos.

A informação não é incentivo à masturbação ou a relação sexual precoce como alguns desavisados apontam, mas sim, um modo de proteção. Até porque ninguém precisa incentivar a masturbação, ela faz parte da descoberta do corpo, da descoberta do prazer e é saudável.

A natureza sexuada, inerente a todo ser humano desde a concepção, deve ser pensada para além da genitália e do ato sexual. O pensamento da criança sobre sexualidade vai se estruturando a partir das experiências físicas e psicológicas vivenciadas ao longo da vida e se transformando em um complexo e infinito processo educativo intencional ou não, atualizando informações e conhecimentos, como ocorre em todas as outras dimensões da vida humana.

Em diversos depoimentos de crianças, adolescentes e adultos com os quais trabalhei (tanto em sala de aula, antes da pesquisa, quanto durante o trabalho empírico), muitos foram

vítimas de violências sexuais na infância. O relato se repetia: *eu não compreendia aquela atitude e nem o seu significado, percebia algo errado, mas não sabia do que se tratava e nem como agir.*

Por isso, quando ocorre a violência sexual, nas suas mais diferentes manifestações, a pessoa que a sofre é movida por sentimento de culpa, dor, medo, vergonha e, às vezes, é ameaçada. Portanto, não há como saber o que produz o silêncio. Porém, quando o aluno procura ajuda, é porque não suporta mais ficar calado e confia na pessoa para quem relatou. É preciso compreender a dimensão desse movimento e dessa confiança depositada, alguém tão machucado tem uma dificuldade imensa de se abrir, entretanto, quando isso acontece em sala de aula, é preciso todo o cuidado e responsabilidade para com essa pessoa e sua família. É preciso atenção e respeito com as questões de violência na família, pois as crianças amam seus familiares e não têm como compreender o que acontece quando alguém bem próximo é o perpetrador da violência sexual.

Neste sentido, há um campo sensível de se trabalhar e o trabalho não pode ser realizado apenas pela professora, é preciso fazer os encaminhamentos para profissionais preparados para o atendimento psicológico e amparo legal necessário a cada caso ocorrido.

Entre as questões, desenhos e narrativas utilizados durante a pesquisa, estão alguns que fazem parte do meu arquivo pessoal, guardados por muito tempo. Eles foram dados por alunas e alunos após algum trabalho desenvolvido em sala de aula ou entregues como cartas/bilhetes. Relatos que guardam segredos, medos, dúvidas, escritos e entregues bem dobradinhos, seguidos da recomendação de que fossem lidos somente em casa. Outros são trabalhos realizados recentemente, quando me dividia entre a sala de aula e o mestrado; produções realizadas durante a pesquisa. Eles reúnem histórias e marcas presentes nas pessoas que habitam o espaço escolar, visíveis ou não, conhecidas ou guardadas, e que agora saem dos arquivos e pedem passagem, têm algo a dizer.

Essas expressões entram no texto da forma como chegaram até mim, são olhadas como marcas. Para Rolnik (1993, p. 2), “as marcas são os estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

Os relatos a seguir são apresentados neste capítulo do território familiar porque são situações ocorridas nas relações familiares e levadas para a sala de aula em momentos de debate, estudo ou para esclarecimento de dúvida. Em relação aos relatos de violência sexual aqui

apresentados, esclareço que são relatos de pessoas adultas que contaram situações vivenciadas durante a infância e decidiram levar esses acontecimentos para a oficina como um direito de falar do que carregamos.

## 2.1 ENTRE AS PERGUNTAS PROIBIDAS E OS RELATOS

A situação de não ter para quem perguntar aflige alguns alunos. Isso também pode apontar as lacunas do trabalho pedagógico intencional sobre sexualidade no espaço familiar e escolar. O termo “perguntas proibidas” acompanha-me desde a minha infância, quando ouvi de um adulto que eu deveria parar de fazer perguntas proibidas. Logo me veio à cabeça uma nova pergunta: o que são “perguntas proibidas”?

É nos diferentes encontros com cada aluno, na forma como as perguntas me afetam, que comecei a prestar mais atenção e a refletir sobre elas. Não exatamente sobre o que é possível ouvir e entender, mas principalmente em relação ao que não foi dito, nem mostrado, o *entre*. O que eles realmente querem saber ao fazer uma determinada pergunta?

Selecionei algumas questões feitas a mim em sala de aula, nas redes sociais, no pátio do colégio, em momentos diversos, bem como relatos de diferentes alunos, produzidos ao longo dos anos. Uma proposta de reflexão sobre o que acontece em algumas situações de vida e é levada para o espaço escolar. As perguntas selecionadas entram no texto apenas como disparadoras, portanto, não serão respondidas, ficam à espera de novos movimentos.

Na madrugada de 25 de dezembro de 2015, estava na minha página da rede social quando recebi a solicitação de ajuda de uma ex-aluna. Já fazia mais de dois anos que não a encontrava. Na época em que trabalhei na escola, foram realizadas algumas oficinas sobre sexualidade, intui que isso a motivou a se dirigir a mim:

– *Professora preciso de um favor seu.*  
 – *Pois não.*  
 – *Sei que é chato, mas minha melhor amiga transou sem camisinha, na vdd perdeu a virgindade dela com o cara, mas sem camisinha. Ela está com medo e não está. Ou melhor está em dúvida, pq o cara disse que ele não gozou dentro dela. O que podemos fazer?*

A partir dessa pergunta, muitas outras vão sendo elaboradas e, junto com elas, a minha dúvida sobre como ajudar a aluna e se devia responder as perguntas *on-line*. O que fazer diante desta situação e de todas as suas implicações, emocionais, sociais, inclusive legais? Na dúvida, é preciso saber mais... escutar a dúvida do outro. Freire (1999, p. 45) alerta:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro.

A solicitação dessa garota me desestabilizou naquele momento. É muito triste saber que as meninas iniciam a vida sexual ainda tão despreparadas para lidar com todas as complicações que podem ser desencadeadas após uma relação sexual sem proteção.

Ao longo de trinta anos de trabalho, precisei exercitar a capacidade de escutar e olhar, ainda que a habilidade de falar e responder seja considerada tão relevante para a profissão de professora. Mas, ao receber pedidos de ajuda como esse, fazia também meus questionamentos: se a sexualidade é um direito humano, como é que jovens iniciam sua vida sexual ainda tão despreparados e se expondo a riscos? Como as/os estudantes expressam a sua sexualidade e suas dúvidas no espaço escolar? Nós, docentes, entendemos? Conseguimos escutá-los com disponibilidade, como Freire nos alerta?

A partir do que os alunos com os quais trabalhei disseram, em grande parte do tempo escolar, o diálogo acontece parcialmente, nós explicamos, informamos, ensinamos. Porém, raramente temos tempo para escutá-los, para dialogar, nós mais falamos do que dialogamos.

Para concluir essa breve reflexão sobre as perguntas, trago a seguir as respostas da aluna que solicitou ajuda na rede social, quando eu a questionei sobre ela ter me procurado. - Por que você decidiu me procurar para fazer as perguntas?

- *“Bom eu te fiz aquelas perguntas porque assim ela (minha amiga) não tinha a quem perguntar porque deixou que o medo tomasse conta dela, e ela veio justo em mim pediu ajuda, aí eu lembrei que a gente trabalhou sobre esse assunto, você explicou bem, deu muitos exemplos, então você assim foi a primeira pessoa a vir em minha cabeça. E eu não procurei ao google porque ele não ajudaria muito, e muitas vezes ele não fala a verdade. A sua resposta ajudou muito até ela criou coragem foi no posto de saúde conversou com o enfermeiro ele ajudou ela deu os remédios, então assim as suas palavras deram mais coragem do que o google”*. (Ex-aluna, 2016).

As palavras da aluna encorajam a continuar esse trabalho de ouvir e olhar para além daquilo que a aparência mostra. Como diz Freire, escutar com disponibilidade de escuta, a dúvida do outro, ou a pergunta que ficou guardada a vida toda por medo ou vergonha. Nesse movimento das perguntas, alguns chegavam leves e inocentes, outras desafiadoras, cortantes; ficaram inquirindo-me por longo tempo.

Em uma aula sobre demografia na Educação de Jovens e Adultos, os alunos estavam fazendo análise de gráficos, pirâmides etárias, e comparando-os com gráficos do perfil dos estudantes do colégio. Naquele instante, pensava estar contextualizando as situações estudadas. No entanto, tive uma aluna transgênero. Ela olhava tudo atentamente e, com todo respeito,

mandou uma questão que tirou meu chão: “*Professora onde eu estou nesses dados? Eu não existo nem na pirâmide etária do livro, nem nos gráficos da escola?*”. Naquela noite, não consegui responder à questão da aluna, isso me perturbou por muitos dias (e me inquieta ainda hoje), sei que sua questão é mais abrangente do que estar ou não representada em uma pirâmide etária. Ela deixou um problema para a professora de Geografia: sair da pirâmide etária e buscar novas possibilidades de olhar a situação demográfica por outros ângulos, incluindo todos os gêneros nas análises de crescimento populacional. Sem respostas prontas para esse desafio da aluna, seguimos nas discussões em sala de aula, questionando os modelos sociais e construções binárias de gênero e família.

Contudo, esse questionamento deu espaço para algumas falas prontas e preconceituosas sobre homossexualidade. Discursos que profetizam o fim das famílias por causa da homossexualidade, afirmando que não nascerão mais crianças. Por outro lado, tais ideias são rebatidas, uma aluna explicou: “*essa ideia é falsa e moralista sem estudo científico, mesmo não concordando com a ideia de que o nosso corpo seja visto como máquina de fazer filhos, ao falarmos em sexualidades, ou homossexualidades existe a bissexualidade, portanto, ainda haveria a possibilidade de nascer crianças entre outras que agora, não tenho tempo e nem vontade de explicar.*” A aluna também trouxe a defesa da adoção homoafetiva, que vem crescendo e ganhando respeito social. Cita a legalização da adoção homoafetiva, mas alertou: “*não adianta apenas existirem leis é preciso enfrentar o preconceito social.*”

Além das perguntas, também há relatos com complexos temas sobre sexualidades atravessando a sala de aula. Os textos foram produzidos em sala de aula, a partir da questão lançada para a turma do 2º ano do Ensino Médio: “Qual a sua opinião sobre a Educação Sexual intencional na escola? Justifique sua resposta”. Os relatos das alunas estão entre denúncias e desabafos, contam das tristezas e medos de meninas, as quais, convivem com a violência sexual e o silêncio social. As situações contadas aconteceram quando eram crianças. Segredos guardados por muitos anos, de situações de assédio e violência sexual, experiências de meninas que não contaram o acontecido até o momento e agora transformam as dores em palavras e desenhos, os quais ganham passagem nas aulas de Geografia.

E foi assim que algumas alunas, de diferentes turmas, contaram suas histórias de vida, para justificar a importância de estudar intencionalmente a sexualidade humana na escola. Durante os debates em sala de aula, elas defendiam que a família e a escola devem ser responsáveis pela Educação Sexual, no entanto, alguns familiares não se sentem preparados e com conhecimento para conversar com elas. Elas afirmaram que a falta de conhecimento deixa

as crianças vulneráveis. Após a leitura dos seus relatos e de conversas com cada uma individualmente, extraí algumas frases e questionamentos das alunas para dialogarmos durante as oficinas, no trabalho empírico.

## 2.2 RELATO 1 – ASSÉDIO SEXUAL

A seguir um relato de uma menina assediada sexualmente pelo tio:

*Eu ainda não consegui contar para a minha mãe, não quero causar problema na família, pois foi meu tio que me assediou e a minha tia pediu para eu não contar para ninguém. Não posso criar discórdia na família, mas tenho preocupação com a minha irmãzinha, medo que ele faça alguma coisa com ela.*

Apesar de a aluna não ter conseguido contar para a sua mãe, ela indicou os primeiros movimentos de saída da situação. Perguntou se havia mais meninas que passaram pela mesma situação e pediu maiores informações sobre o que pode ser considerado violência sexual e os caminhos legais para fazer uma denúncia. Para atender sua solicitação, trabalhamos com a cartilha sobre violência sexual e o direito à autodefesa<sup>10</sup>.

O relato acima, e os pedidos da garota nos faz refletir sobre o quanto ainda estamos atrasados em nossos movimentos de proteção à criança e aos adolescentes. Uma aluna que está no Ensino Médio e ainda não conhece seus direitos e onde buscá-los, em caso de violência sexual. A aluna sentiu-se responsável pela proteção da família, segurou o destino em suas mãos, um segredo, uma dor guardada em nome da paz familiar, do bem-estar, ela correspondeu ao que a sociedade machista espera das mulheres: “ser uma boa menina”.

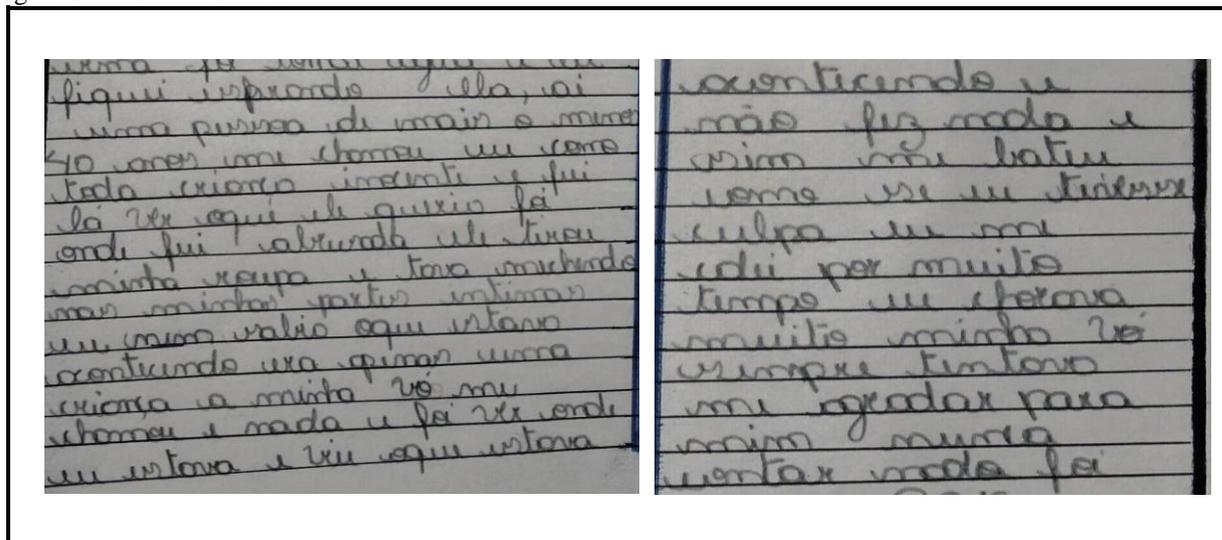
## 2.3 RELATO 2 – VIOLÊNCIA SEXUAL

A aluna do relato 2 descreveu uma situação vivida por ela (figura 6). Ela apresentava dificuldades de aprendizagem. Em uma conversa particular sobre o seu relato e ao perguntar como poderia ajudá-la, ela me mostrou os braços cortados com estilete, ocasionados pela automutilação.

---

<sup>10</sup> A autodefesa é um instrumento importante de prevenção. Com a aquisição de conhecimentos adequados sobre o próprio corpo, crianças e adolescentes podem desenvolver, com mais segurança, sua capacidade de tomar decisões e de dizer não às situações constrangedoras ou desconfortáveis. Cf. SANTOS, 2011. [http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/10/MIOLO\\_Escuta\\_Crian%C3%A7as\\_Adolescentes\\_29\\_09\\_14.pdf](http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2014/10/MIOLO_Escuta_Crian%C3%A7as_Adolescentes_29_09_14.pdf).

Figura 6 - Violência sexual



Fonte: arquivo da autora, 2016.

Perguntei se poderia comunicar seu caso à equipe pedagógica e pedir acompanhamento psicológico. Ela contou que a mãe já havia tentado, mas não conseguiu, pois não tinha como pagá-lo. Os questionamentos a seguir mostram como a aluna ainda tinha dúvidas sobre a sexualidade; foram perguntas feitas durante a nossa conversa.

*Eu não consigo entender como a minha avó teve coragem de pedir para eu não contar para minha mãe que aquele homem me violentou. Eu também não entendo porque minha mãe deixa minha irmã mais nova namorar só porque ela perdeu a virgindade e eu, que sou mais velha, ela não deixa, só porque sou virgem.*

Durante as atividades e os debates em sala de aula, algumas das suas dúvidas foram sendo respondidas, mas sei que a abordagem da sexualidade não se esgotou. Felizmente ela desejava deixar algumas histórias de dor para trás e acreditava que um dia poderia ser feliz, afetivamente e sexualmente.

Com a autorização da aluna, o fato foi comunicado à direção e equipe pedagógica. Solicitei acompanhamento psicológico para ela e o diretor se comprometeu a buscar ajuda, mas alertou que são muitos casos e poucas vagas. O diretor ficou sensibilizado pela situação e comentou sobre quão distante se está dos problemas e dramas pelos quais passam as alunas. Em 50 minutos de aula, com turmas lotadas, realmente é muito difícil perceber essas situações, todavia comprometeu-se em fazer os encaminhamentos necessários.

## 2.4 RELATO 3 – JOGO DA VIDA

A garota do relato 3 fez uma linha do tempo (figura 7), uma trilha com casas numeradas e os acontecimentos que marcaram cada fase da vida. Deixou casas vazias, sem número e sem acontecimentos. Contou que foi assediada e violentada pelo tio dentro da sua casa. Passar de fase nesse jogo da vida é perigoso e triste:

*As casas vazias que deixei no desenho é para marcar a esperança. Sempre imagino que alguma coisa poderia ter acontecido antes do assédio e da violência sexual. Eu queria que meu pai tivesse visto ou me protegido ou alguém tivesse me explicado sobre sexualidade, abusos, antes.*

Figura 7 – O jogo da vida



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Assim como as outras alunas, ela acreditava que o conhecimento, o diálogo e a explicação sobre sexualidade humana, sobre proteção, tanto em casa quanto na escola, poderiam ter impedido a violência. Em nossa conversa particular afirmou que era a primeira vez que participava de uma aula em que a sexualidade é discutida, é a primeira vez que se sentia à vontade para relatar sua história, que gostaria de ser voluntária em trabalhos de proteção à criança.

Portanto, podemos sim problematizar as relações de poder que estão veladas nos silêncios de algumas famílias. Tanto as alunas quanto as mulheres (tias, mães, avós) que ainda silenciam as violências sofridas podem ser acolhidas, compreendidas em seus processos de

subjetivação. As relações de violência começam a sofrer abalos no movimento das meninas que mostraram suas marcas, que abriram caminho, iniciaram um exercício de alteridade.

O aprisionamento e estratificação das situações nos processos de subjetivação familiar, no silêncio que aceitou, no compromisso de não destruir o casamento da tia, de não destruir a paz familiar, de garantir que, como boas meninas, elas continuassem o pacto de silêncio proposto pela sociedade patriarcal e machista, agora em um pequeno texto, desenho ou mapa, começaram a ser abalados.

Na tentativa de tirar o peso dos textos sobre violência sexual, trabalhamos com poesias produzidas pelos alunos ou escolhidas por eles, retiradas dos livros ou da internet. Entre elas, escolheram o poema a *Paixão de Dizer l*, de Eduardo Galeano, presente na epígrafe desta dissertação. Com isso, criamos a performance *A mulher de Oslo*, a partir do texto e dos relatos dos alunos. Confeccionamos uma saia bem colorida com grandes bolsos e, durante a performance, a aluna ia retirando papéis do bolso contendo recortes dos relatos de mulheres, meninas e meninos, sobre as relações humanas vividas em nosso espaço geográfico, que foram sendo lidos e problematizados com o público. Essa performance foi importante para os alunos e familiares que assistiram à apresentação, pois teve sensibilidade e atitude. Eram situações concretas, vivências de todos nós, e ao ouvi-las foi possível nos identificarmos e nos questionarmos sobre os modelos de relações humanas que temos repetido e se é possível mudar. Mas como?

## 2.5 RELATO 4 – AGRESSÕES

O texto abaixo (figura 8) foi escrito por uma aluna da EJA, no primeiro dia de aula, contando porque voltou a estudar. Ao relatar as dificuldades que estava enfrentando, ela conta das agressões sofridas. Após a leitura dos textos, no outro dia, iniciamos um debate sobre o conceito de machismo e os tipos de violência: verbal, física, psicológica, simbólica e as possibilidades de denúncia.

Figura 8 - Depoimento de aluna da EJA

Eu era menina ~~foi~~ muito  
 bonita em lindo roupas  
 me apaixonar namoramos  
 e como no tempo tudo  
 era lindo maravilhoso,  
 até um certo dia começaram  
 os ordens eu não tinha  
 experiência de uma vida  
 boa pois meu pai também  
 brigava, e ele obedecia tudo  
 que ele falava depois vieram  
 os filhos meu corpo ficou  
 marcado, saí pois ali  
 fui chamada de bariga  
 de esfregadeira ele achava  
 tudo feio em mim, os  
 agressões verbais eram  
 todo dia e sempre ~~eu~~ não  
 tinha mais coragem de  
 me olhar no espelho pois  
 ele me debochava dizia  
 que eu era um burro  
 ele não saía com ninguém  
 e não deixava eu sair  
 de casa de tanto sofrer  
 um dia resolvi voltar  
 estudar foi aí onde encontrei  
 força e coragem para  
 sair daquele sofrimento  
 estou com problema de  
 saúde mas estou bem  
 melhor do que junto  
 dele

Fonte: arquivo da autora, 2013.

Esta aluna deu continuidade aos estudos, pediu o divórcio e, por isso, se tornou vítima de violências físicas, verbais e patrimoniais. Mas resistiu, concluiu os estudos e passou a ajudar outras mulheres, contando como a volta ao colégio, contribuiu para seu empoderamento. Um aluno também relatou sofrer agressões verbais da sua esposa, por ter voltado a estudar. Expliquei que a opressão e o desejo de controlar o outro estão relacionados ao comportamento machista de domínio, de poder sobre a outra pessoa. Essa atitude não é exclusividade do gênero masculino, por ser construção histórica e social, atravessa e constitui pessoas de qualquer

identidade de gênero, as quais podem repetir comportamentos e ideias machistas, vivenciados ao longo da sua vida.

As ideologias e modelos familiares também são frutos da sociedade patriarcal, pessoas sujeitadas ao machismo podem tornar-se ao mesmo tempo opressoras e oprimidas, são os desdobramentos desse.

A seguir, há relatos e desenhos de situações contadas e repetidas em muitos trabalhos que evidenciam as tentativas de alguns pais em contribuir para a construção da identidade masculina dos filhos. Pais que se sentem no dever de oferecer alguma informação sobre sexo aos seus filhos, para que eles se tornem “mais homens”. Entre perguntas e relatos, os garotos deixam pistas sobre a atitude de alguns homens que, submetidos ao modelo patriarcal e machista, o reproduzem na tentativa da construção da masculinidade dos filhos.

Seguimos com uma pergunta de um aluno do sexto ano: *“Por que os homens gozam na boca das mulheres? A minha mulher vai ter que concordar, não quero nem saber”*. Quis saber porque ele fez essa pergunta e onde tinha visto essa situação. Ele contou que seu pai sempre passava filmes pornô para que aprendesse a ser homem. Outro menino respondeu e salvou a aula naquele dia: *“Nós já estudamos que nas relações de casal tudo precisa ser combinado. Que pensamento mais idiota esse teu”*. Estes são dois meninos que estão na mesma sala e tiveram a mesma aula sobre sexualidade, porém, expressam posicionamentos diferentes. A educação ou deseducação sexual, como observa Melo (2011), está presente em todos os momentos e espaços sociais, daí a importância de, na escola, a Educação Sexual ser intencional e compreensiva, pois não há nem questões prévias nem respostas prontas diante das experiências vividas pelos alunos, as quais chegam a qualquer momento, seja no pátio, nas atitudes, ou em sala de aula.

Assim como ele, outros meninos relataram a mesma atitude dos pais. Seguimos com outros exemplos, agora de alunos do Ensino Médio. Os desenhos (Figuras 9,10 e 11) são produzidos pelos alunos ao serem questionados sobre a importância da Educação Sexual na família e na escola (alguns produziram textos e outros escolheram desenhar charges ou linhas do tempo). Um rapaz afirmou que seus pais sempre conversaram com ele sobre todos os assuntos, porém, quando tinha entre oito e dez anos, seu pai lhe deu uma revista pornográfica e, aos dez anos, passou um filme pornográfico para ele assistir. Perguntei a opinião dele sobre a situação, ele respondeu: *“Foi traumatizante, ele passou o filme e não me disse nada, fiquei esquisito, não sei explicar, foi horrível. Hoje não ligo, mas naquele dia foi difícil”*.

Outro aluno relatou que o pai o levou para uma casa de prostituição, afirmou ter sido

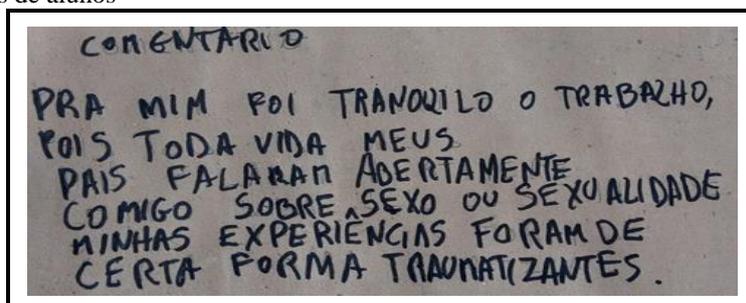
uma experiência ruim. Segue abaixo o desenho do aluno, o comentário sobre o trabalho realizado em sala de aula e a situação apresentada.

Figura 9 – Pornografia



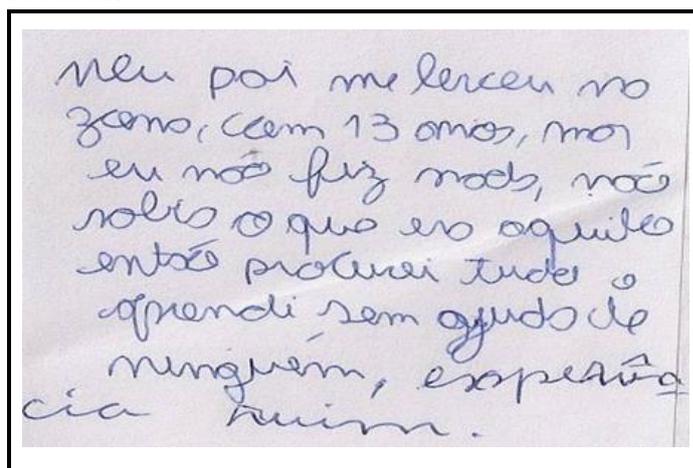
Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 10 – Comentários de alunos



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 11 – Comentários de alunos



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Em sala de aula, a abordagem do tema trazido pelo aluno não foi feita com o objetivo de julgar os pais, mas de pensar por que esses pais tiveram essas atitudes, e se eles, os alunos, também fariam da mesma forma ou como agiriam. Questionei se os outros meninos e meninas

da sala tinham visto revistas pornográficas. As respostas foram as mais diversas, relataram que mexiam nos armários dos pais para pegar revistas quando eles não estavam, que emprestavam de amigos e escondiam em seus quartos, que iam na casa dos amigos para assistir filmes pornográficos. Perguntei, então, qual é a diferença entre os pais darem a revista e passarem filmes, e eles roubarem as revistas dos pais. Novamente as opiniões se dividiram.

Observa-se, a seguir, alguns comentários: *“acho que a idade de 8 aos dez anos em que a situação aconteceu, ele era muito novo, outros dizem que a idade não tem nada a ver, é chato e traumatizante ver essas cenas junto com os pais, mais chato ainda quando os pais chamam pra ter aquela conversa de homem pra homem e se enrolam todo, pra dizer que a gente tem que usar camisinha, e também acho que esse negócio de levar pra zona é maior caretice, pense com tanta gatinha aí, você ir lá pegar alguém que nem conhece e talvez nem goste, tipo assim, da fisionomia da pessoa, né.”* (Risos)

Então perguntei qual a sugestão para sair desse modelo. Segue algumas respostas: *“primeiro é falar mais naturalmente, eu sei que é difícil, meus pais por exemplo não conseguem conversar comigo, sentem vergonha, sei lá, mas agora que a nossa geração tem um pouco mais de informação acho que precisa falar francamente com os filhos, sem essa de que sexo é só putaria, eu não penso assim, acho que tem que falar sobre amor, prazer e claro os cuidados né, professora”*.

Ao final do bate papo, retomamos a situação apresentada para refletir sobre o fato de os pais desses garotos estarem presos a um padrão de comportamento construído historicamente. Convidei a pensarmos sobre como as ideias a respeito da sexualidade e relações de gênero não estão prontas e vão se transformando em cada momento histórico e, de acordo com as ideias e interesses de cada sociedade, sejam interesses sociais, políticos ou econômicos. Pedi que tentassem relacionar a situação discutida com esses interesses e dessem exemplos. Logo foram associando, entre eles: *“crescimento populacional, incentivar os homens a terem filhos, os interesses econômicos da indústria da pornografia, as tradições familiares que são repetidas sem serem compreendidas, ou questionadas, faz-se assim porque os pais fizeram, porque todo mundo faz, porque é o certo”*. E assim vão buscando respostas e saídas dos modelos de comportamento em relação à sexualidade dos meninos, e relações de gênero, trazidos por eles.

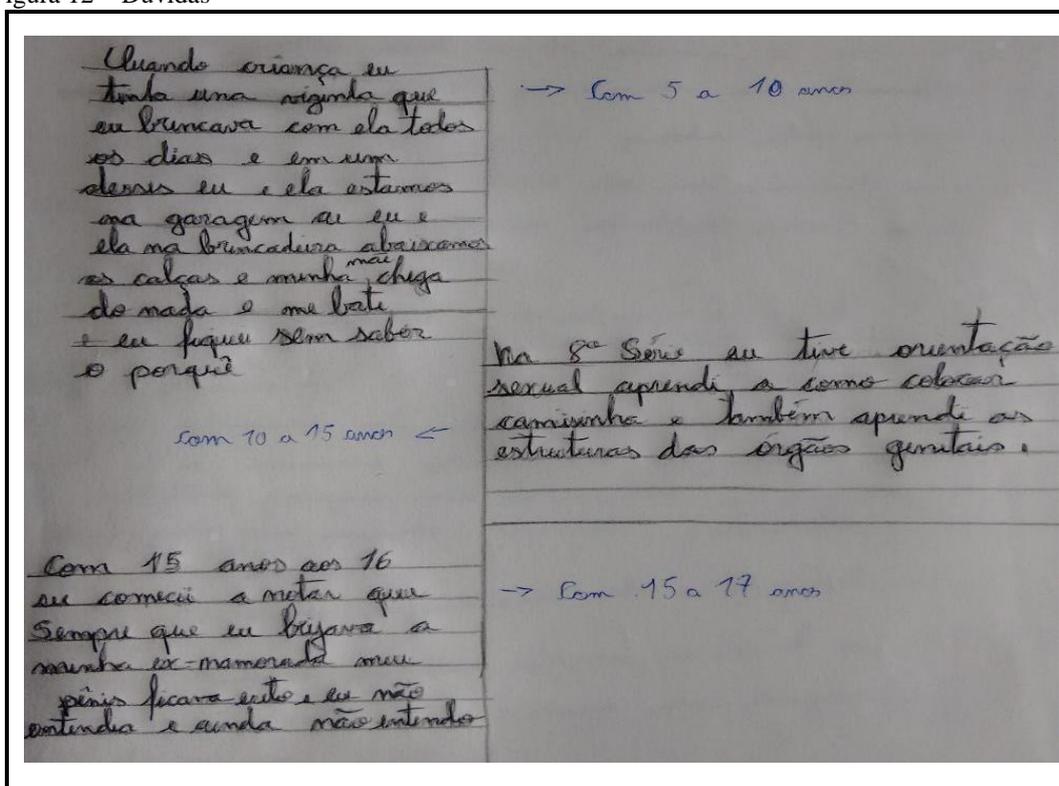
Além disso, outro aluno do Ensino Médio, após ter feito uma linha do tempo de alguns momentos da sua vida, foi com sua cadeira bem perto de mim e disse: *“professora, tudo isso que escrevi é verdade e fico com vergonha por não saber as coisas que todo homem deve saber, mas eu não tenho para quem perguntar”*. Os meninos precisam ser ouvidos em sua

singularidade.

Para algumas pessoas, isso é irrelevante, ele seguirá sua vida normalmente, sem saber direito os processos de transformação do seu corpo e suas emoções e composições afetivas. Mas, se pensarmos na construção de uma sexualidade em plenitude e emancipatória, ainda há muito que se discutir. Para isso, é necessária formação, pesquisa e trabalhar a partir daquilo que o aluno traz e não dos temas e assuntos que nós consideramos importantes.

O aluno contou que teve aula sobre os órgãos sexuais, quanto ao uso de preservativo, porém sentiu-se envergonhado por não compreender a relação entre o afeto e o desejo, quer entender o processo de ereção. Isso mostra como alguns conteúdos ainda parecem sem sentido e distantes da realidade. Ver (figura 12).

Figura 12 – Dúvidas



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Tendo em vista a situação, conversamos individualmente para que pudesse compreender melhor a questão trazida por ele. Na verdade, sua dúvida surgiu da cobrança de uma garota, a qual, ao assediá-lo, não percebia interesse sexual dele por ela. Ela o acusava de não ser homem por não ter ereção. A dúvida dele é porque, com essa menina, ele não tinha ereção, mas com a namorada tinha. Conversamos sobre a complexidade que é sexualidade humana, constituída por aspectos biológicos, afetivos, sociais, eróticos, entre tantos outros, e que o corpo não é uma

máquina que possa ser ligada e desligada. Conversamos sobre a importância de nos conhecermos e sabermos nossos potenciais e limites nas relações sexuais e afetivas; expliquei que não havia nada de errado com ele.

As atitudes de alguns pais evidenciam os paradigmas ainda tão presentes na sociedade, relacionando a sexualidade apenas ao desempenho sexual. As marcas expostas nos desenhos e relatos dos alunos mostram como meninos são pressionados a se produzirem como sujeito “macho”. Alguns meninos precisam provar o tempo todo que renunciam ao modelo feminino, também construído historicamente. Não podem mostrar emoções, pois estas são vistas como fraquezas femininas na concepção machista, dessa forma, os garotos precisam ser mais racionais e menos emotivos. Sentem-se envergonhados diante dos colegas e dos familiares, e das meninas, quando não conseguem corresponder aos interesses delas, sentindo dificuldade em lidar com essas situações. São desafiados a corresponder à imagem viril a eles imposta.

Nas sociedades patriarcais, os ritos de passagem são o marco da mudança de menino para adulto. Na sociedade industrial, os costumes foram mudando e alguns pais passaram a levar seus filhos às casas de prostituição, para receberem orientação sexual e tornarem-se viril. Atualmente, querendo ser mais modernos e participativos, alguns pais mostram vídeos pornográficos aos seus filhos. Assim, estes pais podem estar presos a modelos que relacionam a formação de um homem ao poder sexual, por isso, levam seus filhos para as armadilhas da identidade do macho viril. Homens que também precisam emancipar-se, criar saídas das estratificações de modelos preestabelecidos.

Nas questões levantadas pelos alunos, havia um desafio social: romper com modelos que aprisionam os corpos em identidades, liberar os sujeitos da prisão de macho viril ou da mulher corpo a ser explorado, deixando-os livres para viver o potencial humano, sem ritos de passagem e hora marcada para ser isto ou aquilo, mas livres em seus processos de identidade e subjetividade e, quem sabe, felizes.

Por fim, concluímos o debate olhando para as construções sociais sobre as relações humanas, dando passagem a possibilidades de atualização do pensamento, ou apenas provocando um incômodo, uma ideia, ainda a ser revirada. Sem respostas nem caminhos prontos, mas com aberturas para algo ainda não vivido.



### 3 O ESPAÇO ESCOLAR

Aos seis anos de idade comecei a percorrer o espaço escolar como aluna e, dos dezoito até os dias de hoje, habitá-lo e explorá-lo, como professora. Iniciei a vida docente na função de auxiliar de professora em sala de aula, mesmo sendo concursada, por ser considerada muito jovem (18 anos) para trabalhar como regente de uma turma. Trabalhei com Ensino Fundamental I por seis anos e com turmas de Educação Infantil durante doze anos. Após cursar e me formar em Geografia, no ano de 1995, até os dias atuais, passei a trabalhar com Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Além da minha casa, o lugar onde mais estive presente nos últimos anos foi o espaço escolar. A escola é praticamente uma extensão da minha vida social, talvez tenha vivido mais tempo na escola do que em minha casa. Embora eu goste da vida escolar, essa situação também me amedronta, ao viver tanto tempo na escola. Apesar de todos os movimentos para que o ambiente escolar seja o local para formar cidadãos emancipados, para desenvolver o senso crítico, a criatividade, o respeito às diferenças, entre outras proposições, ainda estão presentes alguns resquícios da educação castradora: responder certo, obedecer, não exceder, seguir as propostas pedagógicas como manuais; situações essas que provocam a sensação de angústia, medo, dúvidas sobre os caminhos percorridos e a percorrer.

Os colégios onde trabalho e realizei a pesquisa são dois: o Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza e o Colégio Estadual Túlio de França, no município de União da Vitória, PR. No primeiro, sou lotada com quarenta horas, porém, em virtude do sucateamento, da falta de investimento e da desvalorização da Educação de Jovens e Adultos, algumas turmas foram fechadas e preciso completar minha carga-horária em outros colégios. Já no segundo, passei a trabalhar nesses últimos anos, onde desenvolvi algumas atividades presentes nesta pesquisa. Além desses dois, trabalho em outros colégios, de onde também trago textos e relatos, os quais fazem parte das situações vivenciadas por mim na prática docente e são utilizados como situações provocadoras de reflexões, durante as oficinas.

Amo minha profissão, sei bem quais são os desafios que os profissionais presentes no espaço escolar têm enfrentado ao abarcar muitos dos problemas sociais negligenciados pelos governantes. O que vejo diariamente é o que acredito, apesar dos limites e burocracias, a escola pode ser um espaço privilegiado ao oportunizar a socialização, a convivência com a pluralidade de ideias, de culturas, de experiências de vida, contribuindo para alargar a visão de mundo de todos nós. E, como nos alerta Freire (1999, p.13), as escolas não são lugares para ensinar apenas conteúdos disciplinares, mas,

São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas.

Para tanto, é na escola que a curiosidade é aguçada, há provocações para que o olhar se volte ao ainda desconhecido, incompreensível. É gratificante perceber como os alunos se envolvem e participam ativamente das atividades a partir de questões problematizadoras que os desafiam a pensar, conviver com as diferenças. Em relação à curiosidade, Freire (1999) considera “uma das tarefas precípua da prática educativo progressista [...] exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Esse é um dos desafios da profissão docente que tento exercitar, abrir espaço para o desejo de saber, respeitando o direito de conhecer.

Em certos momentos saía da sala dos professores e ia para o pátio do colégio, ficava observando o movimento dos alunos, suas brincadeiras, paqueras, uma paisagem que atraía meu olhar. Por mais que fosse uma paisagem com uma diversidade de sons, gritos, conseguia silenciar e, aos poucos, os sons ficavam distantes e mergulhava nos movimentos que podia observar. Parece estranho buscar a calma no espaço mais agitado do colégio. Mas é como um navegador que ama o agito do mar e mistura-se com ele, encontrando força para enfrentar as tempestades. É assim, portanto, que habito esse espaço e simplesmente observo e aprendo. Por alguns minutos, misturo-me com os movimentos que acontecem ali, sons, gritos, frases, conversas, um vozerio. Contudo, das imagens misturadas que compõem essa paisagem tiro ideias para trabalhar em sala de aula; o pátio do colégio é um lugar de inspiração pedagógica.

Foram muitas paisagens que pude ver ao longo das minhas fugas da sala dos professores. Dentre elas, algumas de amor, brincadeiras, violências e outras de sofrimento, que me mobilizaram a estudar temas que participam da dimensão humana e por isso estão presentes também no espaço escolar, mas ficam soltos, sem discussão, como se não existissem. Foi assim que comecei a me interessar por estudar a temática da sexualidade humana.

### 3.1 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

As observações que faço sobre o espaço geográfico escolar também ganham força e fundamentação teórica e metodológica, a partir do momento em que os temas que perpassam a Educação Sexual intencional vêm sendo amparados em documentos, pelas legislações e incentivados nas propostas mundiais e nacionais sobre os Direitos Humanos, Igualdade de

## Gênero e Combate à Homofobia.

A demanda de trabalho presente nas temáticas acima citadas, são estendidas aos estados e municípios, os quais iniciam os debates, envolvendo a sociedade, para estudo e planejamento de ações que promovam a inclusão educacional e social dos sujeitos que, ao longo da história, tiveram institucionalmente seus direitos ignorados. Não irei abordar as legislações aqui, apenas desejo apresentar brevemente como algumas ações das secretarias estaduais de educação estão atuando em consonância com as orientações e decisões mundiais e nacionais, no âmbito dos Direitos Humanos por meio de políticas de Estado, algumas postas em prática nas escolas e outras em discussão. Assim como a minha prática de sala de aula também vai se refazendo a partir dessas orientações curriculares e das situações vivenciadas no cotidiano de sala de aula.

Portanto, é em meio ao que observo no espaço escolar e nas Propostas Curriculares do Estado do Paraná, que reflito sobre a docência e tento pôr em prática aquilo que acredito e vejo como demanda nas escolas onde trabalho. A educação para os direitos humanos é uma diretriz educacional que se efetiva à medida que cada pessoa atua de forma consciente e respeitosa em relação ao direito do outro, nas escalas mais próximas, nos espaços sociais e, principalmente, no espaço escolar. Cada comunidade escolar, formada por alunos, professores, educadores, familiares, em seus processos históricos e culturais de constituição de sujeitos, carrega ideias plurais, as quais podem ser ao mesmo tempo respeitadas e problematizadas. De forma dialógica, podemos abrir espaço para que as ideias, atitudes, olhares geográficos provoquem reflexões e, quem sabe, se atualizem quanto à compreensão dos desafios educacionais contemporâneos.

Os desafios educacionais contemporâneos<sup>11</sup> indicados nos documentos que amparam a prática docente nas escolas estaduais do Paraná, contemplam diversos temas a serem trabalhados em sala de aula e podem ser abordados de acordo com os conteúdos disciplinares. No caso da pesquisa aqui apresentada, os temas estudados partem de conceitos da Geografia, como teorias demográficas, cartografias temáticas, globalização e tráfico de pessoas, atravessando as questões das sexualidades humanas, de acordo com as situações expressadas pelos alunos no espaço escolar.

No Estado do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação, em 2007, criou o Departamento da Educação, Diversidade e Direitos Humanos – DEDI, que tinha entre as suas funções a formação continuada dos educadores e a elaboração de materiais didáticos sobre gênero, diversidade sexual e direitos humanos.

Em 2009 o Ministério da Educação instituiu a formação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), efetivando a política pública que consta na Portaria nº 4032 de 24

de novembro de 2005, que

Institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do “Programa Brasil Sem Homofobia” no Ministério da Educação. Além de outras finalidades, esse GT propõe “a formulação de ações que garantam o direito à educação da população GLTTB - (gays, lésbicas, transgênero, transexuais e bissexuais) e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 1).

Por isto, o Departamento da Diversidade (DEDI), juntamente com o Grupo de Trabalho, percebendo a necessidade de documentos que orientassem os educadores em relação ao trabalho com a Educação Sexual na escola, para além da orientação sexual preventiva, e que pudesse promover reflexões e problematizar os saberes normatizados e naturalizados sobre gênero, diversidade sexual e sexualidade, elaboraram em 2009, o *Caderno Temático Sexualidade* e, em 2010, as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (DCEs Sexualidade). Entre seus objetivos, os materiais foram elaborados visando:

[...] proporcionar a toda a comunidade escolar, o acesso a informações sérias e interpretações críticas acerca de diversos assuntos e situações que permeiam a sociedade contemporânea [...] é por meio do conhecimento que nos damos conta de que as questões afetas à sexualidade são tratadas de forma diferenciada, de acordo com o momento histórico em que se manifestam (PARANÁ, 2009, p. 6).

Além dos materiais pedagógicos, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) criou as equipes da diversidade<sup>11</sup>, cujo objetivo era organizar grupos de estudo com educadores, para que desenvolvessem novas práticas em sala de aula, numa perspectiva multidisciplinar, formando uma rede de apoio aos alunos e familiares no enfrentamento à violência, ao machismo, sexismo, racismo e <sup>12</sup>LGBTIfobia.

Quando nas escolas, as situações de preconceito e violência eram identificadas, a equipe era responsável pelos encaminhamentos. Conversava-se com os familiares da criança e adolescente e, posteriormente, eram feitos os encaminhamentos aos órgãos competentes, se necessário. Isso quando a rede de proteção à criança e ao adolescente funcionava. Às vezes, esses encaminhamentos não tinham continuidade, pois não havia vagas para atendimento psicológico, ou não existia serviço disponível, entre outras situações impeditivas.

---

<sup>11</sup> Equipes da diversidade: Com as mudanças no governo estadual, a formação de professores, os grupos de estudo e a formação das equipes não tiveram continuidade. Em algumas escolas, alguns professores e equipes pedagógicas ainda dão continuidade ao trabalho sobre diversidade no espaço escolar, porque acreditam que é uma prática importante para promover a igualdade de direitos e em defesa da vida, no entanto, os professores novos que chegam à escola sentem dificuldade ao lidar com a temática, pois não houve mais cursos de formação.

<sup>12</sup>LGBTIfobia Sigla utilizada para designar lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo, de acordo com a orientação da Organização das Nações Unidas ONU.

O trabalho de respeito às diversidades implica em que os Direitos Humanos sejam garantidos. As equipes eram organizadas da seguinte forma: primeiramente ofereciam-se vagas para professores e funcionários interessados em participar da formação, e não apenas em obter a certificação, para efetivamente desenvolver atividades direcionadas para a temática em sua disciplina e de forma multidisciplinar.

Assim, com as equipes formadas, iniciavam os grupos de estudo com leitura teórica, análise e debate de filmes, vídeos e situações da realidade escolar e social. A partir dessa formação, cada professor desenvolvia suas aulas atividades de acordo com os conteúdos estruturantes e específicos da disciplina. A proposta era que o professor criasse atividades, contextualizando as temáticas com os conceitos da disciplina e as situações vivenciadas na realidade escolar. E os funcionários também eram convidados a pensar em ações que pudessem auxiliar esse trabalho, dentro da sua função exercida, do seu lugar de comprometimento como educador.

Em 2013, foi lançado o Plano Estadual de Políticas Públicas LGBT, que tem como objetivo subsidiar a construção e implementação de políticas públicas voltadas à promoção e defesa dos direitos individuais e coletivos da população LGBT do Paraná.

Já em 2015, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprovou a deliberação nº 02/2015 com orientações para a efetivação de uma educação para os Direitos Humanos no sistema estadual de educação paranaense. Entre suas finalidades e objetivos, destaco seu artigo 3º:

A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; VII - sustentabilidade socioambiental (PARANÁ, 2015).

A educação para os Direitos Humanos é uma política pública, porém se efetiva à medida que cada pessoa atua de forma respeitosa em relação ao direito do outro. De outra parte, o Estado precisa garantir o acesso aos direitos humanos, oferecendo formação continuada para educadores, no propósito de uma educação que enfrenta e supera os preconceitos, exclusão social e educacional.

Portanto, este é o resultado das lutas dos movimentos sociais que sempre buscaram e cobraram mais políticas públicas e efetivação da educação para todos. Ainda há muito a ser conquistado, mas já é possível observar em sala de aula algumas reflexões e questionamentos

sobre as construções culturais, como elas nos afetam positivamente ou nos aprisionam em práticas culturais hegemônicas.

### 3.2 O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

Apesar dos documentos, é necessário um compromisso com a educação não sexista e respeitada em todas as escolas. Louro (1997, p. 81) alerta que “a presença da sexualidade independe da intenção ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de Educação Sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares”. Ela afirma ainda que, essa temática tem de ser abordada porque faz parte de todos os sujeitos e não há como “despir-se” dela.

O olhar geográfico também pode voltar-se para as questões sobre sexualidades que atravessam o espaço geográfico escolar, com isso, pode olhar cada aluno em sua singularidade e sua multiplicidade, como sujeitos históricos em processo de transformação.

Milton Santos (2004) dizia que o espaço é a casa do homem, mas também a sua prisão. O sujeito no espaço sempre esteve presente nas abordagens da Geografia, no entanto, em muitos momentos, principalmente a partir das correntes positivistas, o sujeito não passava de um número, um dado estatístico. É a partir das bases críticas da Geografia presentes na Geografia Humana e na Geografia Cultural, que o conceito de sociedade recebeu novas abordagens e a construção do espaço geográfico passou a ser olhada com a participação efetiva do ser social. Milton Santos foi um dos geógrafos que contribuiu para direcionar o olhar geográfico também para o aporte humano na transformação do espaço, considerando seus aspectos: natural, social, político e econômico.

Contudo, trata-se de perceber os sujeitos com seus corpos marcados, que formam e transformam a sociedade e o espaço geográfico, que sentem fome, medo, que circulam e são barrados, que precisam e têm direito a ocupar espaço. Corpos que também são moldados pela sociedade, conforme os interesses desta, corpos disciplinados e escolarizados.

Arroyo (2004) nos fala das marcas nos corpos das alunas e alunos e que se mostram no espaço escolar, desafiando-nos a não mais ignorá-las.

Fica cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar seus corpos. Torna-se urgente escutar suas falas, venham em forma de indisciplinas, desatenção, ou de condutas desviantes, ou venham em forma de corpos atentos e disciplinados. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares e a ter outras posturas perante seus quietos ou irrequietos corpos infantis e até seus explosivos corpos adolescentes e juvenis (Pibid, p. 123).

Por isso, é preciso olhar para as marcas de cada corpo sujeito, a fim de compreender essa sociedade que se forma e transforma em cada momento histórico. Assim como os processos de subjetivação que criam modelos difíceis de serem enfrentados, que são incorporados e que podem ser fissurados na medida em que não os ignoramos e deixamos aparecer.

Louro (2003, p. 81) nos alerta que “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. Dessa forma, é preciso pensar sobre a ação docente, considerando, de acordo com Furlani (2009, p. 45.), que “educar não é um ato neutro; há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; toda a prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela)”. A não neutralidade nos convoca a pensar intencionalmente sobre a prática docente diante dos desafios educacionais contemporâneos, entre eles, a educação para o respeito à diferença. Pensar a sexualidade e relações de gênero no espaço escolar, a partir dessa perspectiva, é considerar suas multiplicidades, sabendo que os aspectos socioculturais, historicamente moldados, podem ser fissurados ou desviados.

Logo, olhar as expressões e manifestações das sexualidades no espaço escolar requer uma compreensão de quais sexualidades se está falando. A palavra sexualidade é abrangente e possui diferentes definições. Para os nossos encontros e oficinas, agregamos a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), elaborada em 1975:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita a presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1975).

O que observamos no espaço escolar é exatamente isso, o ser humano presente em sala de aula tem desejos, medos, dúvidas, sobre todas as dimensões que o constituem, inclusive à sexualidade, portanto não há como ignorá-la e deixar para o professor de Ciências, de Biologia ou para um outro momento “mais apropriado”. Ou ainda, apenas para os familiares, sabendo-se que, algumas vezes, eles não se sentem preparados para esses diálogos.

A definição de sexualidade da OMS nos acompanhou ao longo dos trabalhos, sendo problematizada e comentada pelos alunos a cada desenho produzido, durante os relatos e dinâmicas realizadas, não foi abordada como conceito, mas como problematização de ideias.

O conhecimento e o diálogo franco podem contribuir para que as situações que envolvem as sexualidades humanas, expressas no espaço escolar, sejam compreendidas em sua complexidade e se avance no conhecimento dos direitos humanos, ou seja, dos direitos sexuais e reprodutivos.

A partir dessas reflexões e considerações dos autores, nos propusemos a olhar como os alunos se expressavam sobre sexualidade no espaço escolar. Os trabalhos aqui comentados foram realizados em diferentes momentos, durante as aulas com uma turma do 1º ano, e duas do 2º ano do Ensino Médio, em diversos colégios<sup>13</sup>, durante as oficinas. Alguns foram selecionados no meu arquivo pessoal, tendo sido realizados em anos anteriores, por alunos do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos e atualizados durante as oficinas nos diferentes jogos criados. Porquanto, o critério para escolha dos trabalhos dos alunos a serem comentados foi o movimento provocado durante as oficinas.

### 3.3 EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS

Trabalhar com a cartografia temática é um dos objetivos específicos da Geografia. Conhecer e utilizar as convenções cartográficas é um conhecimento básico para as pessoas circularem pela cidade, utilizando um mapa rodoviário, ou urbano como o itinerário de ônibus, metrô ou trem.

Tendo em vista uma situação na escola, o diretor do colégio solicitou que eu conversasse com a turma do primeiro ano do Ensino Médio, da qual era professora representante<sup>13</sup>, sobre os desenhos que estavam fazendo nas carteiras. Havia um pênis desenhado, que foi visto pelas crianças do período da tarde e provocou algumas confusões. Após conversa com a turma, combinei que naquele dia faríamos um trabalho sobre sexualidades e aí poderiam fazer os seus desenhos no trabalho. Ficaram curiosos.

Numa fria e cinzenta segunda-feira, seguimos a leitura pelo livro didático e chegamos ao capítulo sobre mapas temáticos e convenções cartográficas. Terminada a leitura meio sonolenta do texto, no livro havia como sugestão de atividade a elaboração de mapas temáticos, para fixarem os conceitos da cartografia e as convenções cartográficas. Após um “*Ai que preguiça, tem mesmo que fazer isso?*”, expliquei que eles iriam trabalhar em grupo e com uma

---

<sup>13</sup> Professora representante é aquela responsável pela turma sempre que necessário, isto é, sua finalidade é mediar situações de conflito e de decisões coletivas, além de orientar e acompanhar o rendimento escolar da turma.

temática que poderia variar de acordo com o que o grupo decidisse. O mapa temático a ser produzido era o da sexualidade. O desafio era representar no papel como observavam a expressão de ideias de temáticas sobre sexualidades, no espaço geográfico escolar e entornos.

Rapidamente os corpos sonolentos despertaram e começaram um movimento de procura pelo ponto de partida. Foram distribuídas uma folha de papel para cada grupo e pincel atômico. As orientações foram: mapear as expressões das sexualidades observadas no espaço escolhido pelo grupo, utilizando os conceitos e símbolos (convenções cartográficas) trabalhados no início da aula. Os espaços a serem explorados eram os da escola, à procura de algo que, para eles, significasse a sexualidade humana. As escolhas ficariam a critério de cada um ou do grupo. Poderiam desenhar, fotografar, copiar, entrevistar, e depois registrar as ideias no papel.

Destarte, eles olhavam desconfiados. A maquinaria parecia trabalhar ao contrário do que estavam acostumados; saíam e voltavam a cada instante, perguntando se o tempo havia acabado ou se podiam explorar o espaço um pouquinho mais, também perguntavam quais partes e espaços do colégio poderiam explorar. Pareciam desestabilizados ao ter que traçar as linhas do novo território a ser habitado. Após tanto tempo, presos no espaço da carteira, sentiram dificuldade e desconfiança diante da possibilidade de explorar o colégio inteiro.

Corpos disciplinados que se inquietaram diante do inabitual. Os corpos disciplinados viam perigo nos deslizamentos, havia vertigem, momentos de tensão em uma mistura de risos, dúvidas, pudores, excitações e certa angústia. O olhar daqueles alunos agora via coisas que já estavam lá, há muito tempo, quietas, ignoradas, censuradas pelos olhos e comentários. Agora, a porta dos olhos foi aberta, podiam circular e olhar o que quisessem registrar e expressar.

Participantes dos grupos começaram a levantar hipóteses, deram ideias, me chamaram pedindo autorização para escrever ou desenhar suas observações. Durante a exploração pelo espaço escolar, fotografaram carteiras, portas de banheiro, muros e observaram os colegas no pátio e em sala de aula. Havia certa censura que os imobilizavam, dificultando o processo de criação. Eles sentiam medo de fazer os desenhos e precisavam da minha autorização, explicavam detalhadamente cada decisão do grupo.

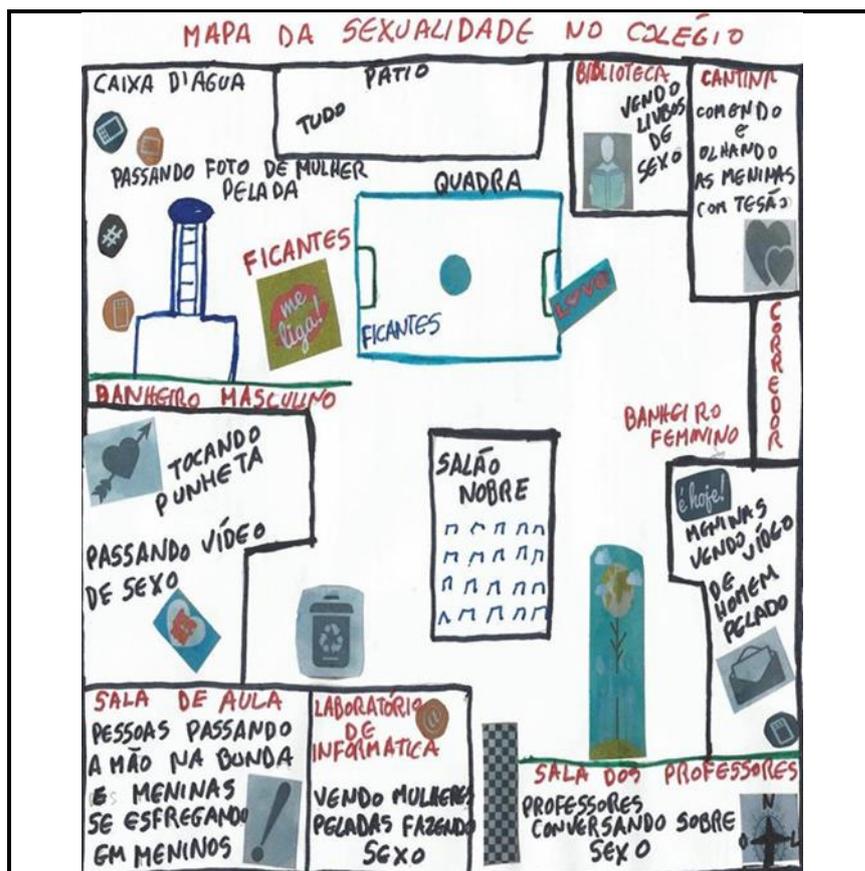
Além disso, havia uma estranheza com o que acontecia ali. Era uma afronta ao olhar geográfico que estava colado no livro didático, há minutos atrás. Aquele mapa que tinha apenas linhas e cores, convenções cartográficas, agora ganhava um coração, um corpo, um pênis, uma paixão. Desenhar um pênis na carteira parecia tão fácil e engraçado, mas naquele momento seus corpos são atravessados por forças estranhas, a censura, o tabu, os paralisaram por alguns instantes. Não sabiam direito como circular pelo território que se formava, ainda tão novo e

desconhecido. Justificaram o porquê de escreverem “um palavrão”, a razão de desenhar os órgãos sexuais. Também queriam saber se os mapas seriam expostos, quem os leria e diziam: *“Azar, a professora que autorizou!”*

O desafio lançado aos alunos de expressar o que observavam, de contar das manifestações das sexualidades no espaço escolar, parecia muito fácil diante de todo apelo sexual visto nos espaços sociais; no entanto, foi possível perceber uma enorme dificuldade de olhar, de dizer, em usar a liberdade de expressão. Talvez esta fosse apenas uma liberdade suposta, pois, por mais que tenham se empenhado em criar algo, seus traços não eram livres, os processos de subjetivação já haviam produzido traços muito marcados de uma sexualidade dividida em ideias de masculinidade e feminilidade, traços que registravam as ideias do que a sociedade produziu historicamente, sobre as funções do homem e da mulher, assim como da sexualidade.

Muito antes de chegarem a esse mundo, o traçado que contorna os modelos de homem e mulher já estava pronto, como todas as outras convenções cartográficas. Desse modo, os desenhos criados e expressados pelos alunos mostram o quanto ainda estamos presos aos modelos, a ideias arraigadas que associam a sexualidade exclusivamente à pornografia, à relação sexual, aos estereótipos, ao macho caçador e à fêmea como presa, ou o homem que escolhe e a mulher escolhida. Após o exercício de produção de seus mapas, nosso desafio durante as oficinas foi borrar esses traços, tentar criar saídas nos traços prontos, tarefa muito difícil para todos nós. Um dos grupos criou uma planta baixa do colégio demarcando cada lugar ocupado por eles, veja a (figura 13).

Figura 13 - Mapa sexualidade nos espaços do colégio



Fonte: arquivos da autora

Essa figura apresenta várias demarcações de ideias sobre sexualidades que transitaram entre situações imaginadas ou quem sabe vivenciadas pelo grupo, as quais foram questionadas a cada instante, principalmente pelas meninas. Se verdadeiras ou falsas, não estamos reunidos para julgar ou moralizar, elas foram utilizadas apenas como disparadores de questões.

Os primeiros movimentos das alunas eram reativos, mesmo eu pedindo para que apenas olhassem os desenhos, sem julgar, sem avaliar se estavam certos ou errados. Ainda estamos colados aos moldes, fazemos parte da sociedade disciplinar que avalia tudo a todo instante, fomos criados em modelos culturais que podem nos arrastar para avaliações moralistas. Criar saídas nessas estradas prontas é difícil, é preciso atenção, fazer movimentos sutis, do contrário tudo pode ser perdido, os alunos podem se fechar e o diálogo acaba.

Assim, pedi ao grupo, que produziu o trabalho com a colaboração dos outros, que pensassem como seria fazer o mapa de uma escola onde esses espaços mapeados anteriormente pudessem ser organizados de acordo com os interesses deles sobre o tema da sexualidade. Como os espaços estariam organizados, quem convidariam para as discussões, sobre quais assuntos seriam as conversas?

Como o tempo em sala de aula é sempre controlado, não foi possível refazer os desenhos naquele dia, por isso fizeram adaptações com seus cadernos e adesivos, uma sobreposição naquele mapa inicial.

No início, a questão foi tratada como brincadeira; sugeriram trazer as namoradas, passar filmes pornográficos para todas as turmas durante a manhã toda, *show* de *strip* e aula de *pole dance* nas aulas de Educação Física. Mas, aos poucos, foi se acalmando e começaram a pensar sobre uma escola onde há espaços para se discutir a sexualidade humana, na perspectiva do que é possível pensar com os conhecimentos que o grupo tinha até aquele momento, ou seja, sem leitura sugerida ou orientada para esses alunos.

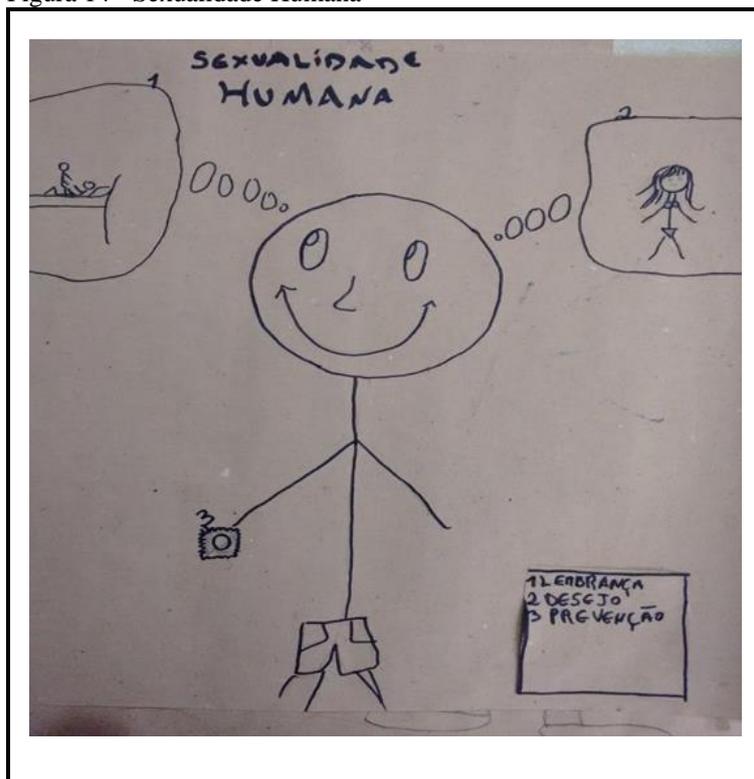
Eis que começaram a sugerir: *“sala de cinema com debate de filmes escolhidos e comentados pelos alunos, conforme escolha das turmas e sob orientação dos professores. (Assuntos: homossexualidade, documentários sobre prazer, doc. sobre sexualidade na puberdade, sobre masturbação (muitos risos). To falando sério galera! No recreio na caixa d’água roda de conversa que poderia ser tema livre ou mediada por algum convidado especialista em algum assunto, tipo um médico, psicólogo, ou sujeitos transgênero (tipo papo rápido). No laboratório de informática tabela com sugestão de sites para tirar dúvidas sobre o funcionamento do corpo humano, sugestão de reportagens interessantes, sites que expliquem sobre direitos humanos, aí quando precisam vão procurar, é muito chato ficar assistindo aula sobre direitos humanos, quando a gente precisa é que o assunto se torna interessante”*.

Uma garota argumentou: *“tudo bem que aula é chato, mas pense nós precisamos saber dos direitos antecipadamente, pense se uma garota é violentada, depois que vai procurar saber os direitos? É você está certa! Poderia também convidar médicos para explicar sobre a saúde como cuidar dos órgãos sexuais, sabe né tem menino que nem sabe cuidar direito do seu pênis, (risos) e claro para as meninas também, mas meninas são mais caprichosas, né. Também seria legal convidar uma sexóloga para responder perguntas igual no programa de TV onde a galerinha vai perguntando tipo assim: tem um colega meu que quer saber... nunca é ele, é sempre o colega. E é estudo né professora, eu acho que todo mundo ia querer mudar para essa escola, seria muito bom. A, e os pais também seriam convidados para aprenderem um pouco mais e conseguirem trocar ideia com seus filhos, né. Seria legal também aquelas aulas de ensinar a cuidar do bebê para as meninas grávidas, e para os meninos também é claro, pense que legal a gente aprendendo trocar fralda, sabe professora, acho que isso até ia prevenir melhor a gravidez do que essas campanhas, pois é f... né a galerinha curtindo lá fora e você tendo que trocar fralda de criança, é ou, não é? Igual as meninas que trazem os bebês para o*

*colégio, eu fico com dó, mas não se preveniram, né. Igual nós vimos aqui nos mapas né, só um grupo colocou nos desenhos a prevenção, pense nem eu lembrei”.*

Entre 100 alunos, aproximadamente, apenas o grupo que fez o desenho abaixo (Figura 14) abordou a questão da prevenção com o uso de preservativos. Esse foi um ponto interessante, que chamou atenção de todos os participantes, pois eles puderam observar em suas produções como a responsabilidade e cuidados com a saúde ainda são deixados de lado ou esquecidos.

Figura 14 - Sexualidade Humana



Fonte: arquivos da autora, 2016.

Com isso, a turma se empenhou em pensar em uma escola onde se trabalha a Educação Sexual a partir daquilo que os alunos desejam e sugerem, e muitos dos assuntos que foram desenhados e escritos no mapa foram sendo explicados e analisados pelo grupo. Diferenças entre sexo e sexualidade, masturbação, a palavra punheta foi muito criticada pelas meninas, um dos rapazes afirmou que nunca tinha ouvido falar em masturbação, que para ele a palavra certa era punheta. Poderíamos ficar ali por muito tempo, mas precisávamos encerrar a aula, nosso tempo havia acabado. E os comentários continuavam, *“fale lá com o diretor professora vamos por nosso plano em prática, tô falando sério, pense vai encher de alunos aqui no colégio”.*

Como aprendizes de cartógrafos, seguimos olhando os mapeamentos e propondo jogos de leitura de imagem, exercitando a criação de saídas cada vez que uma imagem nos capturava.

Seguimos os fluxos entre o que se pensava ser normal e a diferença, no trato das relações de gênero.

A seguir, realizamos algumas dinâmicas para trabalhar a possibilidade de diferentes olhares para uma mesma cena e, quem sabe criar saídas dos traços prontos. Os desenhos feitos por eles em alguns momentos nos capturavam, o mapa remetia à ideia de uma relação afetiva e logo os leitores eram arrastados pela imagem romântica, difícil sair dela. Nessa tentativa de saída da imagem romântica, propus um brincar com a cena a seguir (figura 15).

Figura 15 - A sexualidade das pessoas



Fonte: arquivo da autora, 2016.

Assim, o desafio de mudar os personagens foi lançado ao grupo, quantas vezes fossem possíveis, em múltiplas leituras. Os personagens iam ganhando novos papéis, alternando-se entre bem-intencionados e mal-intencionados, para criar movimentos, outras possibilidades de leitura, saindo da imagem fofa e romântica.

Esse foi um exercício bem difícil de fazer, algumas pessoas afirmavam não existir outra possibilidade de leitura, mas a questão do termo mal-intencionado começou a abrir fendas no romântico. E os comentários iam chegando: “*pode ser um aluno levando flor para a professora, pode ser um pedófilo na frente da escola, pode ser um amigo, pode ser um menino com identidade de gênero feminina e está imaginando como ele ficaria vestido igual as meninas, pode ser uma criança procurando a sua mãe*”. Ao final do exercício, alguns comentaram que

o título do mapa e a legenda não permitiam outras leituras, como a que os colegas fizeram, por exemplo do menino procurando a mãe. Outros comentaram sobre a dificuldade em ver o menino fofo com más intenções, passar do personagem apaixonado para um pedófilo era muito difícil e não gostaram da ideia.

Após muitos comentários pudemos refletir sobre como é difícil como é difícil sair da zona de conforto das imagens prontas, dos textos e leituras prontas em relação ao que vemos, com significados e interpretações dados de antemão. Pensar algo do diferente é quase uma violência sobre o pensar confortável, saímos desse lugar do mesmo como entramos, apenas como exercício de passagem pelas imagens.

### 3.4 RELEITURAS DE IMAGENS E POEMAS

A poesia chegou como proposta de buscar saídas das dores provocadas pelas violências e pensar meios, que esse exercício de para atravessar as histórias, principalmente os relatos de experiências difíceis. Uma proposta de olhar para a sexualidade e as relações humanas de modo sensível. O trabalho com os poemas como possibilidade de sair da dor não deve ser visto como modo ingênuo e romântico ao enfrentar as questões de violência e relações de poder. A proposta foi olhar de forma sensível para as situações da vida, nos aproximando da ideia de impermanência, como sujeitos históricos podemos criar saídas, reescrever a história, exercitar a capacidade de transmutação.

De acordo com Rolnik, as forças de criação e resistência que podem mobilizar o mundo contemporâneo são apreendidas de dois modos, enquanto matéria, como desenho de uma forma, ou como campo de forças, as quais, por sua vez dependem de diferentes potências da subjetividade em sua dimensão sensível. Segundo a autora, para conhecer o mundo como forma, favorecemos a percepção que opera pela via da sensibilidade em um exercício empírico.

Portanto, para se conectar com o mundo como força, convoca-se a sensação que atua pela via da sensibilidade em um exercício intensivo, engendrada no encontro entre o corpo como campo de forças, que é afetado pelas forças do mundo.

Para distinguir o exercício sensível empírico, do sensível intensivo, a autora renomeia o segundo, chamando-o de corpo vibrátil, ação importante para compreender como atuam as potências distintas do corpo sensível, a percepção e sensação. Rolnik nos esclarece essa distinção:

Se a percepção do outro traz sua existência formal à subjetividade, existência que se traduz em representações visuais, auditivas, etc., já a sensação traz para a subjetividade

a presença viva do outro, presença passível de expressão, mas não de representação. Na relação com o mundo como campo de forças, novos blocos de sensações pulsam na subjetividade-corpo na medida em que esta vai sendo afetada por novos universos; enquanto que na relação com o mundo como forma, através das representações, a subjetividade se reconhece e se orienta no espaço de sua atualidade empírica. Há entre esses dois modos de apreensão do mundo uma disparidade inelutável - um paradoxo constitutivo da sensibilidade humana (ROLNIK, 2003, p. 2).

Logo, os exercícios realizados durante essa oficina foram propostos para trabalhar a percepção de si, do seu corpo, das outras pessoas, dos outros corpos e das situações que vivenciamos diariamente. Para exercitar a sensibilidade e intensidades, primeiro propus exercícios para que cada um sentisse seu corpo, percebendo como o medo atua nele, percebendo a sensação de confiar ou não em quem está ao seu redor e, como às vezes, é difícil compreender o que o outro pensa, diz, faz e sente.

A atividade foi realizada em uma área fora da sala de aula. No espaço, há uma quadra de areia, árvores e alguns pneus contornando a demarcação da quadra. Propus ao grupo que caminhasse pelo espaço, que experimentasse andar de olhos fechados, agachado, em um pé só. Em seguida eles fizeram exercícios de velocidade, andar em velocidade 1, 2, 7, 10, e assim por diante. Andar em dupla sendo guiado, de olhos vendados, pela voz de comando de um colega. Saltar de um lugar alto sozinho e de mãos dadas. E assim foram experimentando jeitos de sentir o corpo naquele espaço.

Após o exercício, sentamos em círculo, ali no pátio mesmo, e cada um relatou as sensações que experimentou: *“senti muita dificuldade de confiar no outro, ao pular sozinho foi fácil, mas pular junto difícil, a necessidade de confiar no outro foi o que mais me apavorou, de olhos fechados então, não conseguia nem ouvir os comandos de tanto medo, pular junto foi difícil, fiquei com medo que o outro me derrubasse, pulasse antes, ui, muito difícil”*.

Todavia, seguimos com a dinâmica de pensar e sentir o corpo. Desta vez propus uma questão para responder. Pedi que fechassem os olhos e que tentassem se conectar com a situação proposta: o que o corpo sentia ao andar por uma rua deserta à noite? Todos comentaram sobre sentir medo de sofrer algum tipo de violência, que já sentiram várias vezes essa sensação ao voltar sozinhos para casa. Novamente pedi que imaginassem essa situação, mas agora não são eles e sim uma outra pessoa.

O primeiro comentário dos alunos foi: *“é um homem ou uma mulher? Se for mulher pode sentir medo de ser violentada e se for homem pode sentir medo de ser assaltado”*. Alguém riu e perguntou: e se for gay? *“Aí sente medo de ser espancado e assassinado”*. Perguntei se

eles conseguiam sentir em seus corpos o que cada um dos personagens acima citados sentiria na situação comentada. Afirmaram que não, que podem imaginar, mas jamais sentir.

Depois desses exercícios, retornamos para a sala de aula para o trabalho com poesias. A dinâmica proposta foi olhar os trabalhos realizados por alunos das outras escolas. Espalhei os mapas, textos, desenhos e relatos pela sala, alguns poemas impressos em folhas, alguns livros de poesia. Cada pessoa poderia escolher um desenho, fazer a leitura e, em seguida, criar um poema ou utilizar algum entre os disponibilizados, estabelecendo relação entre a situação expressa no desenho e o poema.

As expressões ali expostas eram apenas o ponto de passagem pelas situações mostradas. O que interessava naquela dinâmica era percorrer o olhar sensivelmente, para cada trabalho realizado, sem julgamento. Entretanto, essa proposta também incomodou muito os participantes. Ao lerem os textos e verem os desenhos, comentavam a dificuldade de se colocar no sentir do outro, e havia revolta com as situações lidas. Entre as diversas produções, trouxe o desenho de um aluno do Ensino Médio, uma linha do tempo que diz dos seus movimentos de habitar e desabitatar territórios, tentando responder a si mesmo, à família e à sociedade, quem ele é. Mesmo sem saber direito o que acontecia com ele, precisou criar identidades ao longo desses anos, máscaras para oferecer à sociedade. A seguir, o poema e a linha do tempo escolhida:

Biografia - Cecília Meireles (Poemas II, p.1118-9)

Escreverás meu nome com todas as letras,

Com todas as datas,

- e não serei eu.

Repetirás o que ouviste,

O que Leste de mim, e mostrarás meu retrato,

- E nada disso serei eu.

Dirás coisas imaginárias,

Invenções sutis, engenhosas teorias,

- e continuarei ausente.

Somos uma difícil unidade,

De muitos instantes mínimos,

- Isso seria eu.

Mil fragmentos somos, em jogo misterioso,

Aproximamo-nos e afastamo-nos, eternamente.

- Como me poderão encontrar?

Novos e antigos todos os dias,

Transparentes e opacos, segundo o giro da luz,

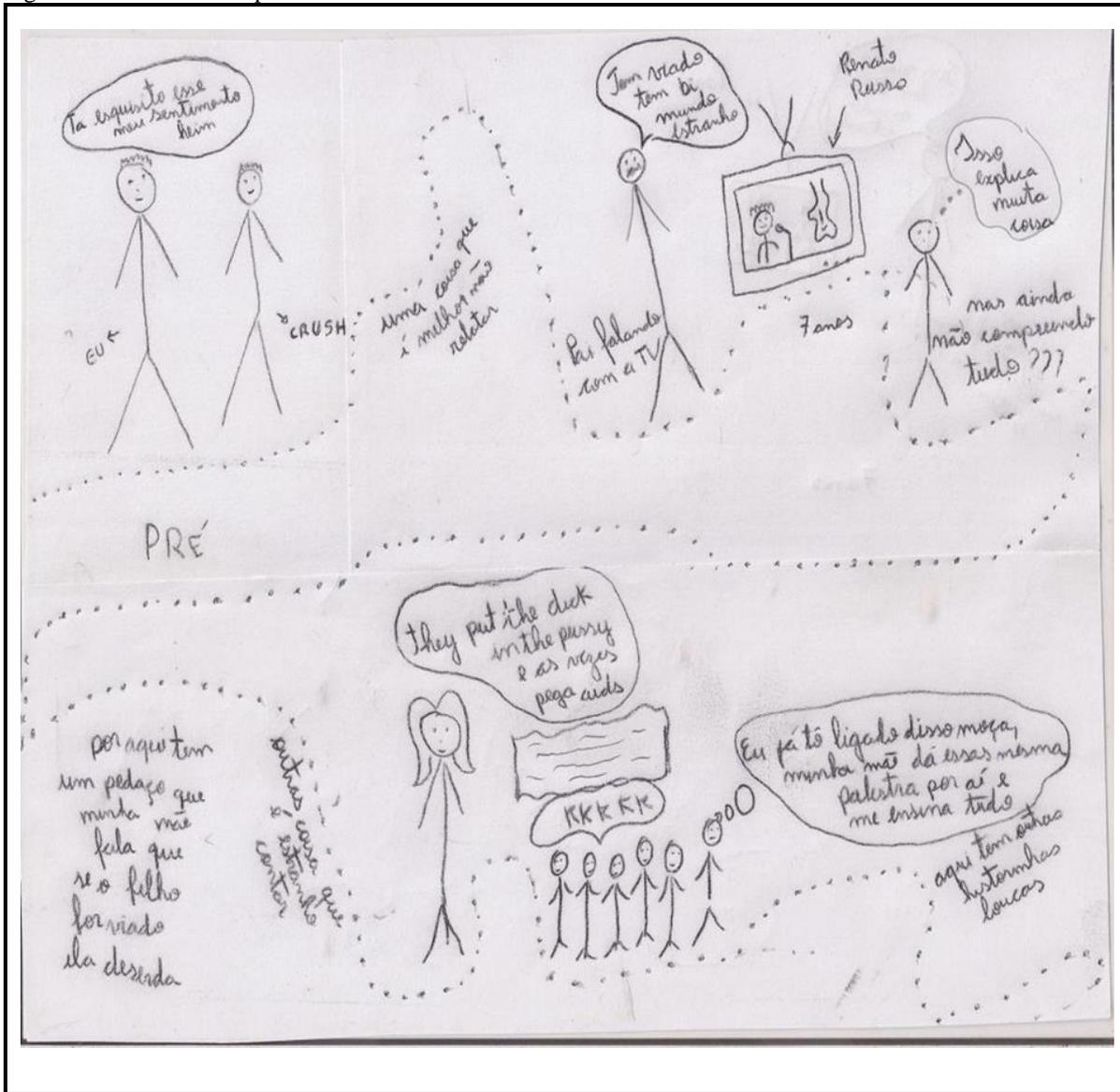
nós mesmos nós procuramos.

E por entre as circunstâncias fluímos,

leves e livres como a cascata pelas pedras.

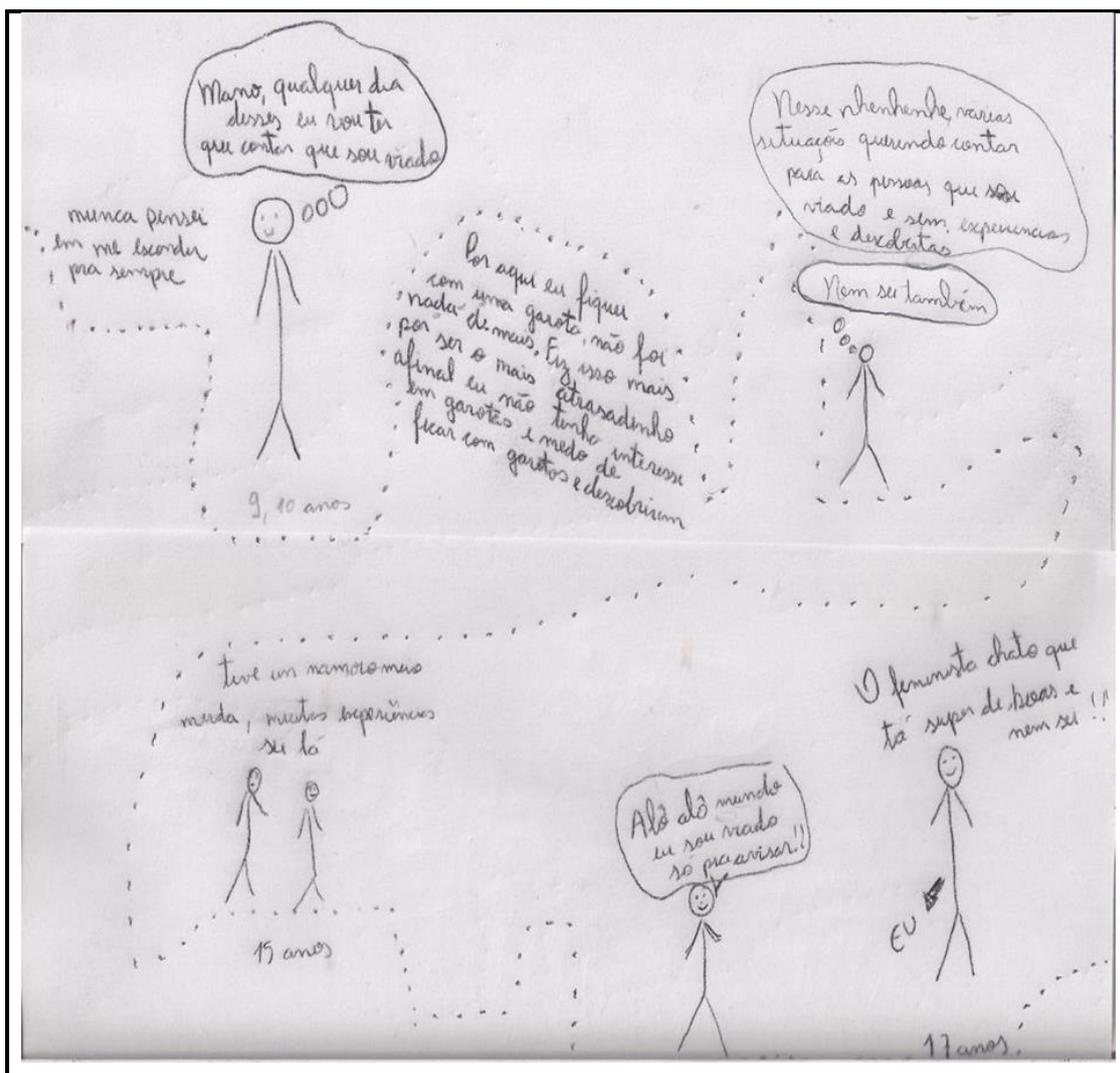
- Que mortal nos poderia prender?

Figura 16 - Linha do tempo



Fonte: arquivo da autora, 2016.

Figura 17 - Linha do tempo



Fonte: arquivo da autora, 2016.

O aluno quis trabalhar com a linha do tempo com a qual se identificou e um poema da Cecília Meireles. Durante a contextualização, disse: “esse poema pode ser pensado a partir do olhar sobre a sexualidade e identidade de gênero. Sexualidade e identidade, ao meu ver, é isso, uma complexidade. As pessoas tentam definir regras, características e razões, sendo que na verdade, é apenas a vida. Vida humana, não se controla, apenas vive-se, nos mais diferentes modos de existir. **Mil fragmentos, em jogos misteriosos** (grifos do aluno) de interesses, medos e contradições, porque nem mesmo nós conseguimos nos definir, e não há problema nisso. Nós vivemos bem, mas a sociedade quer saber. É por isso que a dor vem, o que dói não é nossa situação, é o inquérito, o olhar do outro, a maldade do outro”.

Com isso, o aluno desabafou sobre o quanto precisa pensar, ao longo do dia, em respostas para dar às pessoas, sobre gostos, relações afetivas, se tem namorada, se não tem, por que não tem, e por aí vai. Afirmou ter se identificado muito com o desenho e com o texto da

Cecília Meirelles.

Completando a reflexão, uma aluna desabafou sobre uma questão familiar que a deixava perplexa: *“Professora meu primo é o cara mais legal que conheço no mundo, estudou, trabalha, ajuda em casa, mas a família não aceita ele, por ser gay, aí ele vive triste, o que a gente pode fazer para ajudar?”*.

A família está visivelmente presa na percepção das formas, ou seja, nos modelos criados pelos processos de subjetivação e por interesses conservadores. Essa questão nos reporta aos apontamentos de Rolnik sobre os processos de subjetivação e o corpo vibrátil, apresentados abaixo, a fim de melhor compreender a atitude dos familiares.

Sobretudo, na tentativa de aliviar-se do conflito, do estranhamento em relação ao filho, a mãe recorre aos modelos, projetando no outro a causa do seu assombro, atribuindo-lhe uma imagem, a identidade gay a causa do sofrimento. Dessa forma, ao invés de se mobilizar pela possibilidade de olhar para a multiplicidade e defender as novas manifestações sobre as sexualidades, o processo de subjetivação leva à fixação nos moldes em que o outro precisa se encaixar. Assim, ela perde a força de criar e passa a lutar contra o outro, a sombra. Rolnik explica o que acontece quando ocorre essa perda de potência de criação.

Tal força é então capturada pela matriz dialética, como luta entre opostos, subjetividades reificadas em figuras identitárias, cuja luta gira em torno do poder, cada um reivindicando para si o lugar do bem e fixando o outro no lugar do mal, contra o qual deverá ser investida a força de resistência. Neste tipo de exercício da política, que se transforma em luta entre o bem e o mal, seja qual for o lado vencedor, em termos de política de desejo, o resultado é um só. Quem vence é a força do conservadorismo, [...] breca a criação de uma forma de vida na qual o germe da diferença ganhe corpo e se atualize. (ROLNIK, 2003, p. 6).

Por outro lado, a garota é afetada intensivamente, sensibiliza-se, o que a mobiliza a criar uma nova configuração da existência, do mundo, das relações. A aluna ultrapassa a ideia de forma preestabelecida, mobilizando a potência de criação. Sua fala é de quem não aceita os moldes, assim como, Rolnik nos mostra, como esse “mal-estar” pode ser o movimento para criar o novo.

[...] as múltiplas transformações moleculares que daí resultam, vão se acumulando e acabam precipitando novas formas de sociedade - uma obra aberta e em processo, cuja autoria é portanto necessariamente coletiva. O paradoxo do sensível pulsando no coração da experiência subjetiva e vertigem que ele mobiliza são assim constitutivos do processo de individuação em seu constante devir outro: eis o motor propulsor da construção da realidade de si e do mundo, seu disparador. (ROLNIK, 2003, p. 3).

Partimos do exemplo do afetamento experimentado pela aluna. No entanto, diariamente, vivemos inúmeras situações em que o assombro e a vertigem nos atemorizam, ou seja, toda vez que nossas certezas são abaladas ou o mundo idealizado é destruído ficamos afetados. Aí só



Ao final, apontaram muitos conteúdos estudados pela Geografia, que abordam questões de uso e direito ao espaço, bem como situações em que o corpo é barrado – a migração foi um exemplo bem explorado pelo grupo –, incluindo desde as situações do próprio movimento dos corpos/sujeitos de um lugar para o outro, até a das violências sofridas por crianças e mulheres nas situações de migração ilegal.

Assim, após as reflexões sobre o espaço escolar, segui com a certeza de que o olhar geográfico tem a possibilidade de se voltar de modo sensível para diferentes situações presentes neste espaço geográfico, ainda a serem exploradas.

#### **4 ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: OFICINA SOBRE SEXUALIDADES COM PIBIDIANOS DE GEOGRAFIA**

A experiência desenvolvida com os pibidianos vem para esta dissertação, porque une o habitar à escola, às minhas contribuições com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a motivação para ingressar no mestrado. O Pibid é um programa do governo federal que promove a articulação entre universidades e escolas municipais e estaduais. É uma política pública que visa à melhoria da qualidade da educação e da prática dos futuros docentes:

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016).

Os acadêmicos, supervisores e coordenadores têm carga horária de 12 horas semanais de trabalho, alternando entre as práticas do projeto nas escolas, momentos de estudo e pesquisa na universidade, produção de portfólio, além de participação em eventos de iniciação científica.

No ano de 2013, participei do teste seletivo e comecei a trabalhar como supervisora do Pibid na escola, acompanhando o projeto da universidade. Foi durante o meu trabalho como supervisora que recebi o convite para trabalhar com os pibidianos sobre sexualidades e relações de gênero na disciplina de Geografia, a partir da minha experiência em sala de aula. Foi essa experiência que despertou o interesse em incluir o grupo de bolsistas do Pibid de Geografia na pesquisa empírica, o qual participou de algumas oficinas sobre a temática pesquisada.

O Pibid tem oportunizado que o bolsista se insira no ambiente escolar em sua totalidade, vivenciando todos os momentos da vida escolar. Há tempo para socializar as inquietações individuais com o grupo e fazer investigações sobre situações da prática em sala de aula, ou vivenciadas nos espaços escolares, durante as atividades extraclasse, passeios, aulas de campo, reuniões pedagógicas, conselho de classe entre outras. As problematizações que surgem das observações individuais dos bolsistas, são discutidas coletivamente entre bolsista, colegas, professores, supervisores e os coordenadores de curso, as quais são respondidas, pesquisadas e algumas ganham uma ressignificação nas produções teóricas do grupo. Ou seja, a partir das situações vividas nos espaços escolares, os bolsistas criam suas produções científicas e apresentam durante os encontros de iniciação científica organizados anualmente.

Portanto, o programa oportuniza experiências, nas quais há diálogos constantes, capaz de unir acadêmicos e docentes da educação básica e ensino superior, num processo reflexivo sobre a prática e os desafios presentes nos espaços escolares e universitários. Por este motivo merecem mais atenção governamental, valorizando e mantendo esse formato, no qual, as problematizações iniciais sejam organizadas em projetos de pesquisa nos cursos de pós-graduação e culmine para produções teóricas científicas, a partir das demandas escolares.

A seguir, temos uma situação vivenciada por dois acadêmicos do Pibid de Geografia no espaço escolar, cujo relato provoca movimentos e ressonâncias nas experiências dos pibidianos,

*No ano de 2014, no colégio onde participa do Pibid, um desafio nos foi lançado (uma “surpresa” da vida). No sétimo ano matutino, quando eu juntamente do meu colega estava a realizar uma atividade em sala de aula com os alunos, o professor supervisor teve de se ausentar por um breve momento da sala e nos incumbiu de realizar a chamada da classe. Quando chamamos o nome João<sup>15</sup>, a turma caiu em gargalhada e nós não compreendemos o ocorrido. Por um equívoco ou descuido, na lista de chamada, ainda constava o nome de João para a aluna transgênero<sup>16</sup>, que havia conquistado o direito ao nome social<sup>17</sup> de Maria, fato este até então desconhecido por nós. A aluna sentiu-se constrangida com o fato, levando o mesmo ao conhecimento da direção da escola, a qual comunicou o professor supervisor e a professora coordenadora do Pibid. Situação que atravessou as fronteiras da sala de aula e nos mobilizou a cobrar formação no curso de licenciatura para trabalhar com essas questões. (Acadêmico de Geografia, 2015).*

Assim, dotados de uma visão crítica e reflexiva sobre a ação docente, esses acadêmicos enfrentam o acontecimento corajosamente, assumem a falta de conhecimento sobre o assunto e iniciam um processo de reflexão e problematização da formação acadêmica, convocando os sujeitos da escola e da universidade a discutir sobre a Educação Sexual nos currículos das licenciaturas.

O questionamento dos bolsistas provocou movimentos na formação acadêmica e foi produzindo ressonâncias. Primeiramente na escola, em razão da insegurança dos acadêmicos, que se sentiam despreparados para trabalhar sobre questões que perpassam a sexualidade humana em sala de aula. Depois, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus União da Vitória, em relação à ausência de uma disciplina que abordasse a Educação Sexual na

---

<sup>15</sup> Para preservar o anonimato da aluna, seu nome de registro de nascimento foi substituído por João e seu nome social por Maria.

<sup>16</sup> “Transgênero” e “trans” são termos utilizados para reunir numa só categoria “travestis” e “transexuais” como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro. “Transexual” é a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. (PARANÁ, 2010).

<sup>17</sup> O Nome Social é um direito civil garantido pelo Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016. “[...] Para os fins deste Decreto, considera-se: I - nome social - designação pela qual a pessoa transgênero, travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida.” (BRASIL, 2016). NÃO CONSTA DAS REFERÊNCIAS.

grade curricular no curso de Licenciatura em Geografia. A questão retornou à escola e para a supervisora, ao solicitar-se informações sobre as ações e sugestões de práticas sobre Educação Sexual, na disciplina de Geografia, e seguiu no movimento até alcançar o curso de pós-graduação da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), tornando-se parte da pesquisa empírica durante o mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação Comunicação e Tecnologia.

Os acadêmicos enfrentaram a situação que se apresentava na sala de aula, criaram movimentos com essa atitude, reafirmaram a importância do Pibid na escola e o compromisso com a educação. Compromisso esse de olhar para cada discente como sujeito histórico, singular, corpóreo, em contextos sociais concretos. As questões manifestadas que expressam abordagens históricas e culturais sobre a sexualidade humana deslocam o olhar geográfico para suas emergências, a Geografia é interpelada, a situação pede reflexão acerca da prática e formação docente.

Contudo, quando fui procurada pela coordenadora do Pibid de Geografia, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alcimara Föetsch<sup>18</sup>, para trabalhar com os bolsistas do Pibid de Geografia, ela deixou claro que não gostaria de palestras ou projetos pontuais que falassem do assunto. O interesse era alinhar a abordagem intencional da temática da sexualidade humana com os princípios do programa (Pibid), ou seja, trabalhar com as situações reais do âmbito escolar. Interesse que se harmonizou com a ideia de viver a experiência do trabalho com oficinas, na qual o aprender acontece no fazer, naquilo que se vive durante o processo.

Assim, o pensamento da coordenadora Institucional do Pibid da Unespar de União da Vitória, corrobora com a importância da troca de experiências entre os professores universitários, bolsistas e professores do Ensino Fundamental e Médio:

A construção da prática no âmbito da formação docente exige da Instituição de Ensino Superior e dos que a ela se vinculam uma postura permanente de aprendiz. Os mestres tornam-se aprendizes e rompem com estruturas quando ousam e olham o mundo pelas lentes do outro, compartilhando conhecimentos com áreas distintas com docentes que atuam na Educação Básica (STENTZIER; FINK, 2012, p. 11).

Com os saberes construídos até aquele momento, durante anos de experiência em sala de aula, de estudos e pesquisa sobre sexualidades no ambiente escolar, foi possível atender aos anseios imediatos dos pibidianos, organizando encontros, debates sobre filmes, entre outras atividades. Naquele movimento como sujeitos, em pleno processo de construção e

---

<sup>18</sup> Alcimara Aparecida Föetsch, coordenadora do Pibid de Geografia na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus União da Vitória.

reconstrução, durante o mestrado, que me desafiou a dar continuidade ao trabalho, que já realizava com os pibidianos sobre sexualidades, passou para a pesquisa empírica na experiência de oficinas.

Mas o que é mesmo trabalhar com **oficinas**? Um passo de cada vez, aproximar o olhar, estar presente e deixar-se compor no processo. Mais que técnica, a oficina exige coragem e entrega. Realizei as oficinas nas dependências da Unespar – Campus União da Vitória. Estavam presentes 13 acadêmicos e a coordenadora do Pibid de Geografia da universidade. Para iniciar um trabalho intencional sobre sexualidade com alunos, foi necessário que, primeiro, se pudesse olhar para a própria sexualidade, marcar um encontro consigo, refletir sobre as subjetividades em relação à sexualidade construídas em cada um de nós, ao longo dos anos.

O desafio do primeiro encontro foi que cada participante trouxesse algo que expressasse a sexualidade a partir das suas concepções. Podia ser um objeto, foto, figura, música, enfim, algo significativo. Formamos um círculo com as cadeiras e, antes de iniciarmos a composição com os objetos trazidos, combinamos de formar uma base no chão da sala, para que os objetos pudessem ser distribuídos, ou seja, uma base para se habitar aquele espaço.

Com isso, duas das participantes escolheram folhas de emborrachado rosa, que estavam dispostas lado a lado. Um dos rapazes escolheu uma folha azul. Segundo ele, se a proposta era discutir sexualidade, os “dois gêneros” deviam estar representados. Já nos primeiros movimentos, há uma captura pelo modelo de gênero binário: rosa para meninas e azul para meninos. Em seguida, alguém criou um *entre* a rosa e azul, escolhendo as cores laranja e verde, provocando o grupo sobre o padrão presente nas cores.

Os objetos e símbolos escolhidos foram sendo dispostos um a um, sem comentários e nos locais desejados. Cada objeto foi dando voz a uma ideia, a um modo de expressão da sexualidade. A partir desses primeiros movimentos, foi possível pensarmos juntos o modo como a sexualidade nos forma e nos conforma. Havia uma espacialidade sendo composta ali no chão (Figura 19), espacialidade na qual há mais trânsito que lugares.

Figura 19 - Ideia de sexualidade - PIBID de Geografia



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Conforme a observação da figura, havia um ponto de interrogação com um coração, perfume, carteiras de cigarro, uma flor virtual (não estava materializada ali pois foi esquecida em casa), uma revista de musculação, relógio, carteira de dinheiro, livro, desenho de bonecos representando o gênero masculino e feminino e um ponto de interrogação ao lado dos bonecos, um texto e um poema, os quais foram lidos, preservativos masculinos, figuras de casais homoafetivos, figuras de diferentes famílias e um relato de vida.

À primeira vista, algumas pessoas chegaram abertas à proposta de trabalho, desnudas, outras pareciam protegidas e desconfiadas. Havia também outro espaço, aparentemente invisível, que se formava enquanto os objetos eram distribuídos, atravessando o campo onde eles ali se ancoravam. Esse outro formou-se a partir dos olhares e dos movimentos dos corpos: alguns pareciam impacientes na cadeira, outros relaxados, aguardando o próximo colega acrescentar algo que alterasse a composição.

Após a distribuição dos objetos, pedi a cada pessoa que olhasse com atenção, que olhasse para o campo e visse seu objeto e as vizinhanças que se deram, que observasse a composição produzida até então e trocasse seu objeto de lugar, se assim desejasse.

Enquanto os objetos eram apenas colocados no espaço sem comentários, parecia haver tranquilidade, parecia ser fácil imaginar um significado. Na sequência, o objeto escolhido ganhava voz. Cada participante deveria comentar, contar sobre sua escolha. O objeto ali colocado era atravessado por um texto, uma fala livre ou ensaiada que expunha marcas. As significações silenciosas dadas ao objeto anteriormente agora não serviam mais, eram ruínas.

O objeto precisava ser ressignificado, para tanto há disparadores que mobilizaram o grupo de participantes.

Dessa maneira, a fala que dizia da escolha do objeto criou movimentos. Vou descrevê-las e, para isso, peço paciência aos leitores. Penso que é importante deixá-las no texto para que possamos entender o que deseja e quais marcas cada participante mostrou.

Logo na primeira apresentação, houve um forte movimento dos corpos que pareciam desconfortáveis em relação ao que ouviam. Um rapaz trouxe um texto em prosa e um poema. O texto em prosa é “Mulher que dá na primeira noite... essa é pra casar. Puta x Mulher para casar? Pense de Novo”, de autor desconhecido, e o Poema, “Outra Cama”, de Charles Bukowski. Ambos foram lidos e problematizados pelo acadêmico. Ele apontou a construção social que condena a mulher que gosta de sexo e transa no primeiro encontro, sendo socialmente vista como puta por algumas pessoas, e comparou a situação com as aventuras de um homem que muda constantemente de cama e não é considerado puto, posto que algumas pessoas aceitam e elogiam tal comportamento.

O texto e os comentários do acadêmico provocaram uma tensão. Houve uma provocação, quem sabe um fluxo de saída da mulher para casar, uma abertura a outra mulher sem identidades e funções fixas, mulher-livre, mulher-do-prazer, mulher-que-quiser. Olhares se cruzaram com um riso no canto dos lábios, outros abaixaram a cabeça parecendo proteger-se, parecendo não suportar o que ouviam, algumas pessoas olharam para mim como se quisessem ler meus pensamentos e saber antecipadamente minha opinião sobre o texto. E seguiram as apresentações...

Logo após uma moça falou sobre a flor: “*Assim como a flor que se desenvolve aos poucos tem perfume, mas também tem espinhos, a descoberta da sexualidade ocorre aos poucos, em fases, alternando entre flores e espinhos*”. Outra pessoa, trouxe um vidro de perfume, explicou: “*Assim como cada pessoa tem suas preferências por determinadas fragrâncias, assim é a sexualidade, cada pessoa tem suas preferências, sensações e prazeres, um cheiro*”. Uma carteira de cigarros, “*O cigarro é um prazer e também pode ser uma droga, algumas pessoas tratam a sexualidade assim, como um vício e outros como prazer*”. Uma revista de musculação traz a reflexão da supervalorização do corpo e da beleza que aprisiona algumas pessoas.

Os objetos explicados acima mostraram como a subjetivação nos coloca em espera, ficamos à beira do abismo em espera. Espera do amor romântico, do fetiche, do prazer, da performance sexual, do corpo perfeito, da vida linear e perfeita, como em um romance. Esperas

nos movem também para diferentes tipos de vícios, na expectativa de atingir o máximo, um corpo perfeito ou uma performance sexual.

Seguimos e, mais um momento de tensão, com a apresentação da carteira de dinheiro. A acadêmica fala sobre o preconceito sofrido pelas filhas e filhos de prostitutas nas escolas: “*Se ouvir o texto Mulher puta, mulher pra casar lido pelo colega, não foi fácil, imagine ser filha ou filho da “P...” e ter que enfrentar os colegas no espaço escolar*”.

Um silêncio tomou conta da sala, as regras morais, a identidade da mulher puta é deslocada para a mulher-puta-mãe. A participante trouxe as dores das filhas e filhos da mulher-puta-mãe, fala das marcas produzidas nas crianças durante o período escolar, expôs uma dor não dividida, por causa do preconceito. Deixou o grupo sem voz por alguns instantes. Foi preciso um tempo para que as pessoas atravessassem a imagem construída de mulher-puta e deixassem chegar a mulher-mãe. Ainda, nas palavras da moça: “*A mãe prostituta é quem, na maioria das vezes, sustenta a família com o seu trabalho. Trabalho este que jamais será desenhado ou representado no teatro da escola sobre a profissão das mães*”. Essa identidade construída historicamente foi posta à prova e as marcas expostas. Dramas que os alunos vivenciam no espaço escolar, muitas vezes na solidão, sem possibilidade de saída. Agora convocou o olhar dos futuros professores para essa realidade, a qual, está lá, no espaço escolar, sem solução pronta. A aluna deixou a questão aberta, apenas um exercício, uma passagem pela vida da filha da puta.

Continuamos. Adiante, fomos arrastados para as relações de poder. Outro participante direcionou a conversa para os pais que levam suas filhas à prostituição, como já relatados casos presenciados nas escolas e denunciados por alunas, Situação difícil, exige um tratamento cuidadoso. Foi necessária uma intervenção explicando que nesses casos é preciso que todas as instâncias e as redes de proteção às crianças estejam articuladas. Aos professores e acadêmicos cabe apenas fazer os encaminhamentos necessários às pedagogas e ao Conselho Tutelar. Na sala de aula, após encaminhamentos, podemos acolher com amorosidade e ficar atentos às condições de realização das atividades escolares e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança ou adolescente, com atenção às expressões emocionais e condições de concentração. Alguns alunos se apegam aos acadêmicos e acadêmicas, e contam segredos ou pedem ajuda, é importante que os pibidianos estejam preparados e conscientes de suas responsabilidades.

Além da prostituição, o dinheiro foi relacionado às diferenças de classe social, poder econômico das pessoas de diferentes gêneros. Segundo eles, há diferenças na aceitação social entre LGBTI, pobres e ricos. De acordo com os comentários, sujeitos economicamente bem-

sucedidos são aceitos socialmente, há um *glamour* social, enquanto os mais pobres sofrem mais com o preconceito, têm dificuldade para arrumar emprego.

Diante disto, pegando a linha sobre identidade de gênero, um pibidiano trouxe uma figura de diferentes casais homoafetivos. Ele criticou atitudes preconceituosas de certos colegas de sala de aula, segundo ele, são pessoas com um discurso bonito, porém não correspondem às atitudes nas relações cotidianas. Houve tensões no grupo. Suas considerações fizeram tremer a superfície aparentemente firme que se formava naquele encontro. O acadêmico pôs à prova a verdade, desafiou seus colegas a agirem de acordo com o que diziam. Mostrou como o caminho da atualização do pensamento é moroso e facilmente nos arrasta para atitudes já enraizadas socialmente, citando como exemplo o preconceito e a homofobia, expressado através de piadas, reforço aos estereótipos, entre outras atitudes presentes nas falas. O acadêmico desafiou o grupo. Convocou cada pessoa a rever seus discursos, fazer o exercício e o encontro consigo, a ver quais pensamentos precisavam ser atualizados. Além disso, argumentou que ninguém muda nada sem disposição para realizar primeiro a mudança em si mesmo. A provocação do acadêmico é cortante, nos remeteu à uma passagem sobre “jogos da verdade”, quando Foucault põe à prova o pensamento filosófico:

Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua: mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 1988 p. 13).

Foucault e o acadêmico desafiaram a participar do jogo da verdade. O acadêmico convidou a responder: de que adianta os conceitos, os exercícios de pensamento, se não contribuem para a experiência modificadora de si? E a turma se calou. Aguardamos um instante e seguimos.

Outra acadêmica, que trabalha na creche, relatou as observações feitas em relação ao comportamento infantil e descoberta do corpo, apontando a figura de crianças olhando o seu sexo biológico. Segundo ela, é preciso que, na escola, a aula sobre sexualidades atravesse as questões biológicas. Relatou também sobre as dúvidas das professoras da creche sobre como agir diante das perguntas e descobertas das crianças, pois não tiveram formação para trabalhar com a temática da sexualidade.

Para tanto, afastando-se um pouco das questões pedagógicas, ela falou de suas dúvidas pessoais, as quais, são parecidas com as de outras pessoas. A acadêmica destacou a relação afetiva e sexual com o namorado, a descoberta do prazer foi um tabu criado socialmente, o mesmo, a faz ficar vermelha ao dividir com o grupo e não ter coragem de perguntar quando tem

dúvidas. Segundo ela: *esses assuntos sobre prazer também deveriam ser estudados na escola.*

Outro acadêmico apresentou seu posicionamento sobre a idade recomendável para conversar sobre sexualidade com crianças, ele traz um relógio e explica: *“Há tempo para tudo na vida e cada fase é uma descoberta, ao seu tempo”*. Outro traz um preservativo masculino, falou da importância da proteção e de ser incentivada pela família para os filhos e filhas. Novamente houve tensões, alguns meninos afirmaram que sabiam que os direitos deveriam ser iguais para homens e mulheres, no entanto, em suas casas, as irmãs não recebiam o mesmo tratamento em relação à sexualidade. Enquanto eles ganhavam preservativos dos seus pais, suas irmãs eram proibidas até de namorar, com horário rígido para sair e chegar em casa.

Um acadêmico trouxe um giz de lousa escolar, *“O giz expressa as dúvidas sobre como trabalhar com a sexualidade em sala de aula”*. Ele falou das suas expectativas em relação à oficina e das dúvidas diante das situações vivenciadas nas escolas, principalmente sobre prostituição infantil. Ficou perplexo ao saber que alguns pais são coniventes e incentivam. Relatou sua angústia em não se sentir preparado para lidar com essas situações.

Outra acadêmica explica o objeto escolhido: *“O livro representa todo o conhecimento necessário para trabalhar com a sexualidade”*, também afirmou que as relações familiares precisam ser fortalecidas e que a orientação sobre sexualidade começa em casa, com os pais, e deve ser complementada na escola.

Seguindo a linha dos questionamentos, chegamos ao ponto de interrogação: o ponto expressava a questão da oficina, que é olhar para a sexualidade que se mostra, seja nas dúvidas pedagógicas ou pessoais.

O desejo de saber, de conhecer é uma força vital. Começa no acontecimento – quando a professora olha para o corpo da criança em seu processo de descoberta e não sabe como agir – e perpassa pela situação de acadêmicos, do drama diante da situação da aluna que é prostituída. Avança nas dúvidas da moça que se relaciona afetiva e sexualmente com seu namorado e não conhece seu corpo e, ainda, pouco sabe sobre seus desejos e como expressá-los – além de acadêmica, ela é a mulher, passou pelos bancos escolares e não recebeu informação, carrega em si o desejo de saber, de poder conversar sobre suas dúvidas e deseja que suas futuras alunas possam receber as informações e conhecimentos necessários para viver a sua afetividade e sexualidade, sem pudor. Há um acontecimento que precisa de uma afirmação desejante, de conhecer, de mover-se.

Sobretudo, os acadêmicos solicitam que se diga por onde ir. Porém, na oficina, criamos e habitamos juntos os territórios criados, não havia soluções nem saídas prontas, elas

precisavam ser criadas. Não é só a acadêmica ou a professora que precisavam saber sobre a sexualidade, havia um ser humano sexuado vibrando em todos nós, havia questões pedindo passagem, perguntas caladas, também havia fantasias sexuais produzidas pela sociedade de controle a serem pensadas. O desejo ativo, é ele que cria o novo, como um acontecimento, produz força, na força que o constitui.

O grupo todo foi convidado a pensar sobre quais sexualidades estávamos conversando: somente sobre as questões vivenciadas na escola ou havia dúvidas sobre as sexualidades vibrando em nós, pedindo espaço para serem expressadas?

Finalizando as apresentações, um acadêmico trouxe um depoimento emocionante e instigante, o qual nos desafiou a olharmos para as questões das identidades. O rapaz relatou que sempre foi o mais alegre e divertido da família, que talvez por isso sua família desconfiasse da sua sexualidade, ou seja, desconfiavam que ele era gay. O questionamento sobre sua orientação sexual chegou até ele pelos comentários das pessoas (até então sua sexualidade não era uma questão, ao menos, não consciente) e o acompanhou durante um longo período da vida. *“Você é gay? Mas como saber? Eu nem sabia o que era ser gay. Como saber se alguém é gay ou não? E se um aluno perguntar, o que podemos fazer professora”?*

Sendo assim, o depoimento nos convidou a pensar sobre identidade e diferença, refletir sobre as tentativas de enquadramento das pessoas, seja na família, no grupo de amigos, na sociedade ou na escola. Sobre o sofrimento implicado nessas atitudes, pois, ao menor sinal de não enquadramento na forma, a pessoa passa a sofrer com o constante inquérito social. Será que precisamos dessas definições, desses enquadramentos, ou há múltiplas possibilidades de viver? Não temos a resposta pronta, deixamos a pergunta em espera. Foi preciso que cada um buscasse resposta para a questão das identidades. Será que os moldes nos definem? Máscaras precisam ser colocadas? Ou podemos avançar sobre esses modelos de identidades? Seguirmos, levando esses questionamentos e reflexões para os próximos movimentos.

Depois, o exercício era olhar para essa base que se formou e pensar sobre os textos que foram dando expressão aos objetos colocados. Com atenção e silêncio, olhar para as ideias sobre sexualidade que foram compondo a obra, que estava ali no chão, criada, até aquele momento. Formamos uma base que chamamos de território e seguimos levando nossas impressões, percepções, dúvidas e desejos. Foi se compondo um espaço visível, uma tentativa de expressar a ideia do grupo sobre sexualidades. A composição nos mostrou a multiplicidade de ideias e expressões. Todas verdadeiras, não há certo ou errado, são subjetividades que reafirmaram a pluralidade e a diferença.

Finalizamos, pois, as atividades com a reflexão sobre o processo educativo e nossas práticas. A ação docente nos move para que possamos exercitar o entendimento das multiplicidades, nos desafiando a olhar o outro como diferença, conscientes de que para algumas perguntas não temos respostas, mas podemos dar passagem ao que chega.

No dia seguinte, demos continuidade à oficina, cada um se aproximou com suas questões, dúvidas, medos, inquietações e expectativas. Para iniciarmos o trabalho, naquele dia, reconstruímos nosso território criado com os objetos no encontro passado. Em seguida, disponibilizei um banco de palavras-chave já impressas e recortadas e alguns papéis em branco, pedi a cada participante que escolhesse uma das palavras-chave para compor com seu objeto ou escrever uma palavra em um papel e colocar junto dele. Foi muito interessante observar que ninguém se identificou com as palavras que deixei à disposição deles. Essa situação me tocou, pois se não tivessem a oportunidade de escrever a sua palavra, as discussões com certeza teriam outro rumo, direcionado pela minha interpretação dos objetos e não pelas percepções dos participantes.

Aos poucos, foram compondo o espaço com a palavra escolhida e o comentário a respeito da escolha. Ao final das apresentações das palavras-chave, olhamos para a nova superfície que se configurava. Foi um momento de aquietar, de olhar com atenção, de nos colocarmos em escuta para o que a nova composição dizia. E ali ficamos por algum tempo.

Então, eles sugeriram colocar outras folhas de cartolina colorida sobre a base já formada para unir algumas palavras. Formou-se uma sobreposição, as cartolinas marcaram o espaço de novos territórios, denominados coletivamente de: estética, poder, família, prazer, conhecimento e escola. As palavras-chave que estavam ali espalhadas, foram arrastadas para cada um dos novos territórios. Para tanto, o grupo foi consultado, havia uma problematização a cada movimento das palavras: a pessoa pegava sua palavra-chave e explicava para qual território seria levada e o motivo. As pessoas poderiam concordar, ficando em silêncio, ou argumentar contrariamente em relação ao movimento feito, se assim desejassem.

Durante a formação do território estética, ocorreu certa tensão: a palavra autoaceitação foi escolhida para compor o território estética, enquanto algumas pessoas sugeriram que ela devia compor o território do poder. Um acadêmico relatou que, durante a puberdade, engordou muito e teve que ter força de vontade para emagrecer, portanto, para ele, autoaceitação estava relacionada à estética.

Mudou-se o foco da discussão, alguém indagou: *ele teve força de vontade ou se submeteu ao padrão de beleza ditado pela sociedade?* Até que ponto o que desejamos é a nossa

vontade ou uma subjetivação produzida pela sociedade de controle? Houve uma captura das atenções para a questão estética, foi difícil mover-se nesse espaço das construções estéticas do corpo. Um espaço complicado que afeta as máquinas desejanças, performáticas, de beleza e de perfeição. As opiniões dividiram-se entre os que acreditam que a força de vontade é dele e outros que veem como submissão ao modelo de beleza, imposto socialmente e disfarçado no discurso do saudável. Após momentos de inquietação, e sabendo que não era o lugar e sim o movimento que nos interessa, deixou-se a palavra entre a estética e o poder e seguimos com as outras composições.

O acadêmico que trouxe o relato de vida escolheu a palavra identidade e falou do seu movimento, procurando uma identidade em que pudesse se encaixar. Mesmo sem ele se identificar com a identidade gay, suas estruturas foram abaladas pelos olhares familiares. Ele afirmou refutar todas as identidades que chegavam até ele atualmente, não se encaixava, desterritorializava-se das identidades fixas e finitas e movia-se no campo da produção das diferenças. Tendo, desse modo, que enfrentar as batalhas que fazem parte da produção da diferença. Um assunto também difícil de aprofundar em um dia, em um encontro, mas revelou algumas reflexões. O acadêmico explicou sua experiência, em que a subversão em relação a uma identidade imediatamente provoca movimentos para enquadrar em outra, na qual a pessoa se sujeite, ou não. Ou seja, cada movimento de desterritorialização de uma identidade pode originar e formar um novo sujeito que aceita, fixando-se, se imobilizando novamente ou recomeçando um outro movimento.

Segundo ele, situações que chegavam pelas mais diversas vias, implicando forças e relações de poder. Podiam, contudo, chegar via relações emocionais que afirmam que é preciso definir uma identidade para relacionar-se afetivamente. Ou pelo poder da identidade profissional, que exige a definição identitária para exercer sua profissão. Ou ainda exige que as pessoas escondam sua identidade profissional, o caso da prostituta, situação lembrada pela acadêmica. E assim, seguem tentando escapar dessas relações que aprisionam, em busca da produção de diferença.

A temática trouxe uma problematização para o grupo: compreender a estreita relação de dependência que assombra a identidade e a diferença. Silva (2000) orienta que é preciso olhar para a identidade e para a diferença na perspectiva das relações de poder, desvelar o sistema de representação que as forja, perceber que elas são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O autor esclarece:

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a

diferença são produzidas. [...] São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir, (estes pertencem, aqueles não), demarcar fronteiras, (nós/eles), classificar (bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos: racionais e irracionais), normalizar (nós somos normais e eles anormais) (SILVA, 2000, p. 81-2).

Os pibidianos começaram a perceber que mais importante do que decorar os nomes dos diferentes gêneros e definir as identidades, é imprescindível compreender as relações de poder. Quem tem o poder de criar os moldes, tem o poder de definir e determinar a identidade de acordo com os interesses sociais, políticos, econômicos, com o propósito de controle social. Escapar dessas imposições é o que interessa.

Além disso, alguém do grupo apresentou a notícia<sup>19</sup> de que, em Nova Iorque, a Comissão de Direitos Humanos oficializou 31 diferentes tipos de gênero. Abriu-se, então, durante a oficina, um debate: de um lado, a defesa das múltiplas identidades de gênero e, do outro, os questionamentos sobre a fragmentação dos grupos, podendo dificultar a luta pelos direitos humanos. A autora Rolnik sugere, de sua parte, provocações ao escrever sobre a lógica binária e suas contradições no ensaio “Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros”:

A guerra dos gêneros é abordada no sentido macro e micropolítico. A macropolítica concerne à realidade individual e coletiva enquanto representação, cujas figuras definem identidades e suas classificações dualistas – por exemplo, a classificação em gêneros. A micropolítica concerne à mesma realidade, mas enquanto multiplicidade de fluxos, cujas composições engendram as transformações de suas figuras e, portanto, de identidades e gêneros (ROLNIK, 1996, p. 6).

A compreensão dos fluxos, portanto, circula pela ação micropolítica e possibilita que o drama de encontrar uma identidade para mostrar ao mundo, no qual a pessoa se encaixa, seja substituído pela vitalidade de mover-se entre as diferenças, sem a obrigação de fixar-se. Ela alerta que, para evitar que a guerra dos e pelos gêneros se torne nefasta à vida, é preciso “travar simultaneamente uma guerra contra a redução das subjetividades a gêneros, a favor da vida e suas misturas” (ROLNIK, 1996, p. 4).

Todavia, como operar pedagogicamente para que essa guerra não leve para um vazio existencial ou apenas à tolerância para com a diversidade? Silva (2000) argumenta em proveito da presença de alguns aspectos no currículo e na ação pedagógica da diferença. Primeiramente, aponta que identidade e diferença precisam ser abordadas como questões políticas construídas socialmente, destacando a importância de os estudantes conhecerem as relações de poder que produzem a identidade e a diferença, e serem estimulados a explorar as possibilidades de

---

<sup>19</sup>Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/nova-york-passa-reconhecer-31-generos-diferentes/>>.

perturbação, transgressão e subversão das identidades.

Em seguida, ao trazer da filosofia da diferença o conceito de “múltiplo”, ele o contrapõe ao de “diverso”: enquanto o diverso concerne à diversidade, é um estado e é estéril; o múltiplo concerne à multiplicidade, que é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é, então, uma máquina produtora de diferenças (irreduzíveis a identidades), enquanto a diversidade limita-se ao campo do existente. “A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2000, p. 101).

Se já avançamos em nossas reflexões abordando as temáticas envolvendo gênero e diversidade na escola, agora esses autores nos desafiam a olhar também para a multiplicidade. Exercício que fazemos diariamente sem prestarmos atenção, na atitude de olhar para o outro como alguém que não é mais o mesmo de ontem, assim como não somos os mesmos que chegamos no início da oficina. Passamos para outra proposta de atividade pensando essa multiplicidade de expressões que serão observadas nos trabalhos e textos dos alunos.

Com tantas questões trabalhadas até aqui, os acadêmicos, que já tinham olhado para as questões do grupo, seguiam ao encontro da sexualidade expressada pelos alunos. Os trabalhos foram, então, espalhados cuidadosamente pelo chão da sala, não havia nomes e nem identificação de idade ou escola. Entre eles, textos, mapas, desenhos, linhas do tempo que expressavam a ideia de sexualidade vista e vivida no espaço escolar e/ou familiar.

Os pibidianos percorreram os espaços da sala e olharam para o que se apresentava. No percurso, não conseguiram conter as sensações diante do que viam: vontade de rir, espanto diante dos desenhos e palavras “explícitas”, identificações com situações narradas nos textos, curiosidade sobre a forma como as cartografias foram produzidas. Alguns tinham ataques de riso e eram repreendidos pelos colegas e lembrados sobre o respeito em relação aos modos de expressão.

Após olharem todos os trabalhos, propus escolher um. A orientação era não julgar as expressões, para, ao invés disso, perceber o que lhes tocou nos desenhos ou texto e contar para o grupo como foi tocado e como a questão pode ser problematizada em sala de aula. Quem desejasse, podia fazer anotações no diário de bordo. Alguns optaram por trabalhar em dupla e escolheram dois trabalhos para compor sua criação. E é assim, totalmente imersos na experiência, que leram atentamente os trabalhos espalhados por todo o espaço e, concentrados, entraram em contato com as ideias de sexualidade expressadas pelos alunos (Figuras 20 e 21).



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Figura 21 - Oficinas com Pibid



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Após cada grupo anotar as observações sobre os trabalhos, iniciamos uma conversa sobre como foi o encontro com as expressões sobre sexualidades produzidas pelos alunos.

A coordenadora do Pibid comentou sobre um trabalho que a deixou chocada: era o mapa da violência e do abuso sexual no espaço escolar. Um mapa do colégio mostrando os lugares onde o aluno é assediado dentro do espaço escolar por outros garotos (banheiro, biblioteca, sala de aula, quadra de esporte e horta escolar). Aquilo denunciava e chamava atenção para os cuidados que é preciso ter com as crianças e adolescentes. Ela sugeriu que os espaços da escola sejam explorados com os alunos, que se trabalhasse com dinâmicas sensoriais, percebendo-se os sons e a luminosidade dos lugares, as imagens; que se observassem os espaços vazios e distantes, os quais deixam as crianças sentindo-se vulneráveis. Sugeriu, também, discutir a

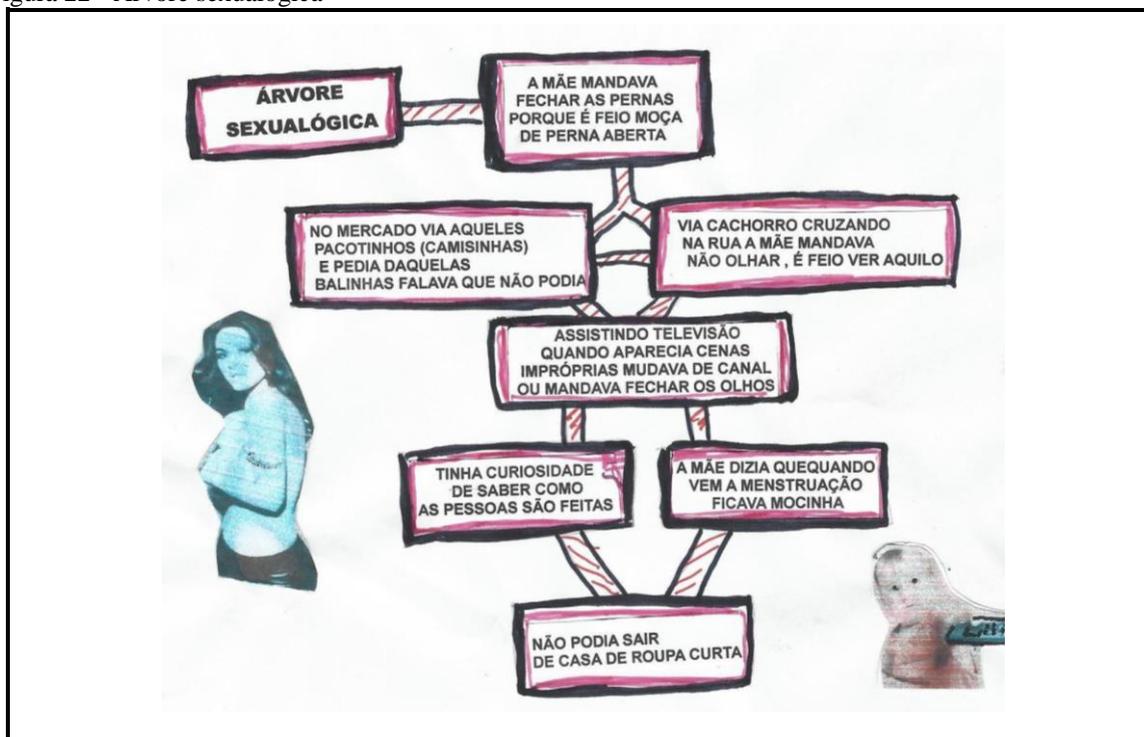
questão da violência e do assédio sexual no espaço escolar, para quebrar o tabu e romper o silêncio.

Outras acadêmicas relataram situações de assédio vivenciadas ou presenciadas no espaço escolar e na universidade. Afirmaram que essa é uma prática recorrente e, na maioria das vezes, as vítimas são silenciadas, seja pelo medo diante dos agressores ou pela vergonha da exposição. Seguimos.

Enquanto a acadêmica explicava que o trabalho nomeado de “Árvore Sexualógica” fazia uma releitura da árvore genealógica e falava das regras sociais impostas às mulheres (Figura 22), ela leu para a turma as frases que estavam na árvore:

*As frases com as quais me identifiquei foram: moça tem que fechar as pernas, a mãe brigava sem eu saber o porquê, não deixava sair de casa de roupa curta. As frases eram sempre as mesmas, “menina não pode andar assim”, “falar assim”, “se vestir assim”, mas nunca tinha uma explicação. A única explicação recebida foi na adolescência sobre “ficar mocinha”, ou seja, a chegada da menstruação, mas não consegui compreender a relação da menstruação com o significado de ser mocinha, eram muitas perguntas e dúvidas. A minha mãe tem vergonha de conversar comigo ainda hoje. Por isso acho importante que na escola tenha educação sexual, nós meninas e mulheres sofremos muito com a falta de informação e ficamos expostas ao perigo, pela falta de conhecimento.*

Figura 22 - Árvore sexualógica



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Outro grupo seguiu a apresentação. O trabalho nomeado “mapa da sexualidade” (Figura 23) provocou grande debate. Ao escolherem o trabalho, as acadêmicas pensaram que ele tinha

sido produzido por meninos com uma visão machista. Segundo elas, descobrir que foram meninas que o produziram foi ainda mais chocante:

*Várias coisas nos impressionaram, primeiro era um rapaz imaginando várias cenas de sexo e posições sexuais. Na legenda está escrito, pensando em sexo e levando para fazer sexo. O estereótipo do corpo masculino musculoso e a representação das mulheres, a mais magrinha e enfeitada com colares foi a escolhida, as outras feias e gordinhas desprezadas. Chega a ser revoltante ver que meninas ainda pensem assim, sendo escolhidas, é inacreditável. Por outro lado, prova o quanto ainda precisamos discutir as questões de gênero, dos papéis sociais, da emancipação das mulheres e da desnaturalização do machismo. Essa representação vale mais que mil palavras, às vezes na vida corrida, nós não conseguimos perceber como uma situação dessas ainda é naturalizada e repetida geração após geração.*

Figura 23 - Sexualidade



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Assim, esses trabalhos possibilitaram um debate sobre as várias questões presentes nas relações humanas, as quais precisam ser discutidas, olhadas e, quem sabe, na medida do possível, superadas. Escolhi apenas alguns dos trabalhos para apresentar essa experiência, mas todos contribuíram e mobilizaram o grupo com temáticas complexas, como as contadas até o momento.

Ao final de todas as apresentações, voltamos para a composição que iniciamos ali no chão. Pedi, então, a cada pessoa que acrescentasse palavras-chave aos territórios formados anteriormente – estética, poder, família, prazer, conhecimento e escola. A ideia era de que as palavras escolhidas pudessem resumir os principais pontos observados nos trabalhos dos

alunos, associando com a composição criada pelo grupo até o momento, ali no chão da sala.

Propus, por isto, a seguinte questão: que sexualidade e Geografia se mostraram nesse espaço? Os comentários partem dos territórios formados ali, naquele espaço: família, poder, escola, estética e prazer. Decidiram cortar tiras de papel e fazer linhas ligando as palavras território, família e escola; segundo o grupo, foi possível haver uma troca de ideias entre os familiares e os professores. Os docentes podiam auxiliar os pais que têm vontade de estabelecer diálogo com os filhos, mas sentem-se despreparados para conversar sobre sexualidade. O grupo sugeriu que na escola os assuntos pudessem ser tratados de modo ético, sem tabus e aproveitaram para explicar as palavras-chave: conhecimento e prazer. Afirmaram que é preciso tratar a sexualidade como um dos prazeres da vida e que as relações de gênero têm de estar presentes nos temas abordados em sala de aula, para superar as ideias de relações sexuais como obrigação, de mulheres sendo vistas como propriedade. Há muito que ser dito e experimentado nesses territórios criados e habitados durante a oficina, mas nosso tempo era curto e precisávamos encerrar o encontro. Ficou a imagem do que foi produzido, as linhas, segundo eles, uniram os territórios que precisavam de atenção e de espaço nos debates em sala de aula e nos cursos de licenciatura (Figura 24).

Figura 24 - Territórios I



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Destacaram os territórios que estavam presentes em todos os trabalhos e nas falas das pessoas durante a oficina: estética, prazer e poder. Comentaram que a questão do prazer ainda

é pouco discutida e há uma preocupação concentrada na beleza. Relacionaram esse fato ao poder da indústria cultural e sugeriram que esses assuntos precisavam ser problematizados, para que a sexualidade fosse vivenciada em sua plenitude e de forma livre, sem medos, violências e tabus.

Figura 25 - Territórios II



Fonte: Arquivo da autora, 2016.

Nas narrativas, nas perguntas e nos diálogos, durante as oficinas, havia fissuras nas relações de poder entre gêneros, desassossegos que se mostravam e iam compondo a obra cartográfica. Nem todas as pessoas conseguiram comentar suas impressões, pois já havia passado do horário combinado para o término da oficina. Porém foi possível seguir com a certeza de que nada está pronto, algo fica em espera em cada pensamento ou nos mobiliza, quem sabe, para outros encontros.

Enfim, rabiscos sutis ou linhas bem marcadas, movimentos que se apresentaram como campo de força para a produção de novos olhares geográficos sobre o espaço escolar ficaram

ali no chão e nos despedimos, levando apenas o que foi possível, e aquilo nos afetou, criando saídas de algumas das nossas amarras.

## 5 CONEXÕES: GEOGRAFIA, SEXUALIDADE E AFETOS

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa, há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros, 2006, p. IX)

Ao habitarmos os territórios que se fizeram entre a Geografia e a sexualidade, o encantamento veio do olhar geográfico sobre a paisagem, ao perceber que os seres, os lugares, as histórias de vida, tudo está em processo. Não há certezas, nem rotas que não experimentem guinadas. A única certeza é da mudança, da interrupção, acontecimentos que nos desestabilizam e nos movem para outros lugares.

As observações da cartógrafa seguiram o critério da abertura para a vida, que se manifesta em cada acontecimento durante as oficinas, alertando que a vida humana não é feita somente de finais felizes como nos romances, mas dos momentos e encontros na experiência do viver. Então, o que ficou da experiência?

Sobretudo ficaram fragmentos, perguntas em espera que dependiam da abertura docente para serem silenciadas ou ouvidas. Lembrando que ouvir pode acontecer de diferentes modos: como quem ouve mais uma denúncia, a qual exige um encaminhamento, ou como exercício de escuta, com amorosidade e sensibilidade. Dependendo do grau de abertura que se tem, da potência acionada ou não, da captura, ou do movimento de saída para o múltiplo.

Contudo, da experiência com os acadêmicos do Pibid ficou a importância das pontes construídas entre a universidade e escolas públicas. Assim como o encantamento com a atitude dos acadêmicos que não se calaram diante do desrespeito ao direito ao nome social e defenderam também os seus direitos ao conhecimento e formação, em temas que atravessam os desafios educacionais contemporâneos.

Das oficinas ficaram os encontros com as múltiplas ideias sobre sexualidades, as dúvidas, alegrias, prazeres, dores, medos e certezas. Ficaram os momentos que pudemos olhar para as nossas marcas e exercitarmos a alteridade, buscando juntos, em cada exercício de pensamento, meios de atravessarmos os territórios existenciais com as forças que emergiram ali, naquele momento. Pudemos perceber que o encontro aconteceu com quem deseja e se arrisca, no tempo e na singularidade de cada um, naquele momento durante a oficina.

Comoicineira, portanto, entrei em campo com a postura de abertura para a experiência ao estudar um tema e habitamos juntos cada território intensivo, aceitando o que chegava, mesmo sem saber direito como operar com cada material. Seguimos, não de qualquer maneira, nem no descuido ou distração, mas com a ética de acolher e liberar as forças moventes, sem

manipulações. Todo o movimento que aconteceu durante esse percurso foi a grande oficina da produção de potência para a vida, para se viver a prática da docência na experiência de criar para conhecer. Experiência na qual há mais trânsito que lugares.

Com isso, acompanhando os territórios habitados, havia uma linha que atravessava tudo o que aconteceu: o sentir pedagógico de alguém que ama o que faz e que, do lugar de ensinante e aprendente, sabe que ainda há muito por fazer, consciente de que o possível, talvez, seja apenas um pequeno movimento, cujo potencial de ressonância desconhecemos. Mas sabe também que, sim, desse lugar pequeno pode-se ativar o desejo de vida em nós, a cada oficina que começa, e principalmente ao final, quando tudo se desfaz e nada resta de material: apenas intensidades.

Já das expressões dos participantes ficou a reflexão sobre as identidades e a diferença, assim como a compreensão da possibilidade de cada pessoa criar identidades provisórias, de passagem, seja para proteção em momentos de fuga, ou para experimentar os processos de criação de novos modos de viver e devir.

Ao longo de toda a pesquisa, as identidades foram postas à prova, começando pela da professora-pesquisadora-cartógrafa que já tinha um texto pronto, uma experiência construída. A pesquisa cartográfica inverteu as questões. Agora, a pergunta é outra: o que pode a prática pedagógica que dá passagem às expressões sobre sexualidades? Dei os primeiros passos na pesquisa, com a professora que existia em busca de saber o que a abertura para a experiência pode.

A cada tentativa de escrita, lá estavam elas evidenciando os conflitos de identidade, frutos de relações disciplinadoras e controladoras que travavam a pesquisa. Havia um jogo de pedido de permissão entre a pesquisadora e a professora. Permissão para que a professora de Geografia pudesse discutir sexualidade, para que a professora da Educação Básica também pudesse ser pesquisadora e, quem sabe, escritora. E assim, a pesquisa e a escrita seguiram, ora livres, em movimentos de criação, ora travadas, fixadas nas regras, nos textos, no currículo e nas ideias prontas.

As identidades em conflito foram um dos desafios que emergiram durante as oficinas, convidando a atravessá-las. Tentativas de escapar do modelo esquadrihado socialmente em uma identidade, que pode ser a de homossexual, provocando conflitos internos no acadêmico, que pergunta como saber se é gay ou não; a identidade de macho viril, que faz alguns pais levarem o filho ao prostíbulo para “virar homem”; a identidade de vagabunda, de exibida, que faz a menina sentir-se culpada pela violência sexual sofrida, ou a da professora, que precisava

acreditar que pode ser, também, pesquisadora.

Portanto, na tentativa de escapar da prisão dos moldes, deixaram-se esparramadas pelo caminho diversas máscaras que foram criadas e permaneceram durante um tempo, sabendo da possibilidade de abandoná-las sempre que tentarem nos aprisionar. Entre elas, a identidade da menina violentada sexualmente que, mesmo com as marcas deixadas no corpo, sabe que há forças vitais pulsando e querendo criar outros modos de viver, de sentir e amar.

Além do exercício de construir identidades de passagem, exercitamos o pensamento e refletimos sobre os processos de subjetivação ao nos movermos entre os territórios das sexualidades habitados durante as oficinas, ao olharmos para as expressões dos alunos. Habitamos o território do prazer, que ainda é um tabu; o território da estética, que aprisiona os corpos nos moldes; o da violência sexual, um problema social que precisa ser discutido. E ficou o desafio sugerido pelos acadêmicos de unir família e comunidade escolar, para dialogar sobre as temáticas que atravessam as sexualidades e as relações humanas.

Com o olhar sensível, foi possível falar do prazer sexual como direito humano, sem coisificá-lo. Compreender o machismo como uma construção social, sabendo que somos frutos deste sistema, conscientes de que somos capturados por esses modelos a cada instante, mas também com a certeza de que, os modelos podem ser perturbados.

Dos estudos teóricos ficou o desafio sugerido por Silva (2000): usar a metáfora das diásporas ou dos cruzamentos de fronteiras, ou ainda uma simples viagem para exercitar a capacidade de transpor ou subverter as identidades hegemônicas. Tarefa difícil, a qual nos acompanhou durante as oficinas, provocando-nos a exercitar o pensamento, a sentir-se estrangeiro no mundo das representações e dos símbolos, para pensarmos o múltiplo. E continuou desafiando-nos a criar a pedagogia da diferença, da escuta e da sensibilidade.

Por isto, o exercício que realizamos é de iniciante; sabemos que aqueles que detêm o poder de moldar e legitimar esses moldes criam a diferença que exclui, entretanto, é possível subverter essas regras, descolando-se delas. Este é apenas o início do caminho em um campo que exige cuidado, paciência e sensibilidade ao intervir, mas que pode ampliar a percepção e a capacidade de olhar para o outro.

Tudo aqui ainda é construção, está em construção, e já é ruína. Porque tudo que se constrói tem um tempo, dura enquanto acontece e, depois, se desfaz. Assim foram as oficinas até aqui...

## 5.1 ENQUANTO ISSO AS MANCHETES DOS JORNAIS CONFIRMAM

- O Brasil é o quarto país no mundo em casamentos de crianças e adolescentes – são mais de 1,3 milhão de mulheres até 18 anos casadas. [...] Casadas até os 15 anos são 877 mil. Entre 10 e 14 anos, mais de 88 mil meninas e meninos vivem em uniões formais ou informais. [...] (SOUTO, 2015).<sup>20</sup>
- País registra 10 estupros coletivos por dia. [...] Entre as vítimas 40% crianças, 24% são adolescentes e 36% mulheres (COLLUCI, 2017).<sup>21</sup>
- O Paraná é uma das rotas para o tráfico de pessoas no Brasil. Os limites do estado, que faz divisa com São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul e fronteira com a Argentina e Paraguai atraem criminosos para a região. [...] São entregues à prostituição e escravidão, clubes de futebol, mendicância, exploração sexual (RPC, 2017).<sup>22</sup>
- Os assassinatos e suicídios crescem assustadoramente: de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e 445 mortes em 2017.

Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais aqui no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. Abaixo as tristes e violentas histórias da homofobia no Brasil de acordo com os registros e relatos do GRUPO GAY DA BAHIA – GGB nos anos de 2017 e 2018:

- Dandara, 42 anos, o vídeo foi divulgado nas redes sociais e revoltou o país: a bárbara execução ocorreu em Fortaleza no dia 15/2/2017, e o vídeo mostra 8 rapazes espancando, dando chutes, pauladas, pedradas, jogando a infeliz já desfalecida e toda ensanguentada dentro de um carrinho de mão e aos gritos de “viado, imundiça”, é morta com tiros de revólver;
- Travesti Stefany, de Boa Vista (RO) 27 anos, foi morta com 23 facadas;

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/09/09/interna\\_nacional,686399/brasil-e-o-4-pais-em-casamento-infantil.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/09/09/interna_nacional,686399/brasil-e-o-4-pais-em-casamento-infantil.shtml)>.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911346-pais-registra-10-estupros-coletivos-por-dia-notificacoes-dobram-em-5-anos.shtml>>.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/autoridades-de-seguranca-dizem-que-parana-e-rota-para-o-trafico-de-pessoas-no-brasil.ghtml>>.

- Lésbica Nilda Pereira, 35 anos, residente em Coruripe, (AL), foi encontrada nua no quintal de sua casa, “com o corpo completamente perfurado”;
- Padre Pedro Gomes Bezerra, 49 anos, de Borborema (PB) foi massacrado com 29 facadas dentro da casa paroquial;
- Lucas Carvalho, 17 anos, de Aracagy, região metropolitana de São Luís, “executado com requintes de crueldade, foi estuprado por um grupo de agressores, o corpo mostrando sinais de perfurações, espancamento e a cabeça degolada”;
- Travesti Marcossone, 27 anos, de Curitiba (PR), foi abordada por dois homens que lhe desferiram 25 tiros de pistola 9mm e 380, na região da cabeça e do tronco;
- O casal Emily Martins Pereira, 21 anos e sua parceira Meryhellen Bandeira, 28 anos, mortas a tiros desferidos em suas costas. Crime gravíssimo cuja motivação foi o preconceito em virtude do relacionamento homoafetivo entre as vítimas;
- Três travestis tinham apenas 16 anos quando foram assassinadas a tiros. R.S.Moura, de Araruama (RJ), Samaielli, de Lauro de Freitas (BA) e Ana Sophia, de João Pessoa (PB);
- Gay de 16 anos, Gabryel Magalhães, Tianguá (CE), foi espancado até a morte por seus familiares;
- Vítimas eram da terceira idade: o gay mais idoso tinha 75 anos, Francisco Gomes Ferreira, o Chico Branco, de Assu (RN), morto a pauladas em sua cama por um adolescente;
- Advogado Oscar Rolim Jr, 72 anos, residente em Itapeva (SP), “agredido por três jovens com uma garrafa de vidro na cabeça e estrangulado com uma camiseta”, ocorrência registrada como latrocínio, já que o carro do advogado foi roubado.
- Lésbica Nilda Pereira, 35 anos, residente em Coruripe, (AL), foi encontrada nua no quintal de sua casa, “com o corpo completamente perfurado”;
- Padre Pedro Gomes Bezerra, 49 anos, de Borborema (PB) foi massacrado com 29 facadas dentro da casa paroquial;
- Lucas Carvalho, 17 anos, de Araçagy, região metropolitana de São Luís, “executado com requintes de crueldade, foi estuprado por um grupo de

agressores, o corpo mostrando sinais de perfurações, espancamento e a cabeça degolada”;

- Travesti Marcossone, 27 anos, de Curitiba (PR), foi abordada por dois homens que lhe desferiram 25 tiros de pistola 9mm e 380, na região da cabeça e do tronco;
- O casal Emily Martins Pereira, 21 anos e sua parceira Meryhellen Bandeira, 28 anos, mortas a tiros desferidos em suas costas. Crime gravíssimo cuja motivação foi o preconceito em virtude do relacionamento homoafetivo entre as vítimas;

Espera-se que a educação e os conhecimentos possam contribuir para que o feminicídio, estupro, crimes por LGBTIfobia, provocados pelo machismo e seus desdobramentos sejam enfrentados e eliminados. Enquanto isso vamos abrindo espaço para um respiro. Buscando a força da criação, juntamente com os alunos, colegas de trabalho, amigos e também dialogando com, escritores, poetas e personagens como Polo no livro: *As Cidades Invisíveis*, (CALVINO, Ítalo, 1990, p. 150),

O inferno dos vivos não é algo que será: se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo e abrir espaço.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**/Miguel G Arroyo. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: <[http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A segunda infância**: Planeta 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2016.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis. Tradução Diogo Mainardi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; PINTO, Vagner Andre Moraes. A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, entorno das Temáticas de Gênero e Sexualidades: uma visão a partir dos periódicos on-line. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 119 - 132, ago. /dez. 2015.

COLLUCI, Cláudia. País registra 10 estupros coletivos por dia; notificações dobram em 5 anos. **Folha de S. Paulo**, 20/08/2017. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1911346-pais-registra-10-estupros-coletivos-por-dia-notificacoes-dobram-em-5-anos.shtml>>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. **Revista REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p.181-202, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. V. 1. Trad. Aurélio Guerra neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

**Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos**: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes/ organizadores, Benedito Rodrigues dos Santos, Itamar Batista Gonçalves, Gorete Vasconcelos; (coords.), Paola Barbieri, Vanessa Nascimento – Brasília, DF: EdUCB, 2014. 396 p.: il; 21 cm. Disponível em: <[http://www.childhood.org.br/wp.content/uploads/2014/10/MIOLO\\_Escuta\\_Crian%C3%A7as\\_Adolescentes\\_29\\_09\\_14.pdf](http://www.childhood.org.br/wp.content/uploads/2014/10/MIOLO_Escuta_Crian%C3%A7as_Adolescentes_29_09_14.pdf)>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURLANI, Jimena. **Encarar o Desafio da educação Sexual na Escola**. Sexualidade/Secretaria do Estado da Educação Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED Pr., 2009.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte, autêntica 2003.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 27, n. 2, p. 169 - 178, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>>. Acesso em: 8 set. 2017.

GUATTARI, F. **Espaço e poder: a criação de territórios na cidade**. Espaço & Debates: revista de Estudos Regionais e Urbanos, São Paulo, v.5, n. 16, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.032**, de 24 de novembro de 2005. Institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do “Programa Brasil Sem Homofobia” no Ministério da Educação. Brasília, 2005.

MELO, Sônia Maria Martins de. **Educação e sexualidade**. 2. ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB/2011.

NUNES, Cesar. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. (Biblioteca Luso-brasileira. Série brasileira).

MOTT, Luiz. GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. **MORTES VIOLENTAS DE LGBT NO BRASIL RELATÓRIO 2017**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 10 de mar. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED - PR, 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/sexualidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria da Educação do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED - PR, 2010. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) do Paraná.** Curitiba: SEED - PR, 2013 <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano\\_estadual\\_direitos\\_lgbt.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_estadual_direitos_lgbt.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação 02/2015. Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2015.** Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2016/anexo2\\_1dia\\_sp2016.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo2_1dia_sp2016.pdf)>. Acesso em 04 de fev. 2018.

PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

POZZANA DE BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52 - 75.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Sexualidade, quem precisa disso?** A trajetória de uma oficina. 1997. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

\_\_\_\_\_. Cartografias intensivas: notas para uma educação em geografia. **Revista Geografares**, n. 12, p. 50 - 75, julho, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

\_\_\_\_\_. **“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma.** Conferência proferida no simpósio: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/03). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53757475/ROLNIK-Suely-Corpo-Vibratil>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, PUC - SP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241 - 251, 1993.

\_\_\_\_\_. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Estudos Feministas**, ano 4, n. 1, p. 118 - 123, jan. /jun., 1996.

RPC CURITIBA. Autoridades de segurança dizem que o Paraná é rota para o tráfico de pessoas no Brasil. **PARANÁ RPC**, 25/07/2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/autoridades-de-seguranca-dizem-que-parana-e-rota-para-o-trafico-de-pessoas-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

SANTOS, Dayana B. C. dos; ARAUJO, Debora Cristina de. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In. PARANÁ. **Sexualidade**. Curitiba: SEED - PR, 2009. p. 13 - 27.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Fabio Herbert da. **Atividade Docente: implicações ético-formativas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/2140/1/tese\\_5166\\_FABIO%20HEBERT%20DA%20SILVA.pdf](http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/2140/1/tese_5166_FABIO%20HEBERT%20DA%20SILVA.pdf)>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CANEN, Ana. O que dizem as Teses e Dissertações sobre sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 1, p. 10 - 35, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUTO, Isabella. Brasil é o 4º país em casamento infantil. **em.com.brnacional**, 09/09/2015. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/09/09/interna\\_nacional,686399/brasil-e-o-4-pais-em-casamento-infantil.html](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2015/09/09/interna_nacional,686399/brasil-e-o-4-pais-em-casamento-infantil.html)>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

STENTZLER, Márcia Marlene; FINK, Michelly. **O Pibid na Construção de Novas Prioridades para o Cotidiano da Formação Docente na UNESPAR/FAFIUV**. In: FÓRUM DE LICENCIATURAS, DOCÊNCIA E PESQUISA UNESPAR/FAFIUV - VIVÊNCIAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 2012, União da Vitória. **Anais...** União da Vitória: GOHL GRAF/UNESPAR, 2012. p. 11 - 13.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH. **Declaração dos direitos sexuais**. 2014. Disponível em: <<http://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAISWAS.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.