

“Gosta de flor?”: o agir e o sentir a partir de uma oficina sobre corpo, gênero e sexualidade com professoras/es em tempos de cruzada moral

“Do you like a flower?”: acting and feeling from a workshop on body, gender and sexuality with teachers in times of moral crusade

“¿Te gusta una flor?”: actuar y sentir desde un taller sobre cuerpo, género y sexualidad con maestros en tiempos de cruzada moral

Tiago Duque - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Faculdade de Ciências Humanas – FACH | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: tiago.duque@ufms.br | 

Soraya Solon - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição – FACFAN | Campo Grande | MS | Brasil. E-mail: sorayasolon@gmail.com | 

Resumo: Esse artigo analisa a experiência da oficina “Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação”, realizada pela Liga Acadêmica Multidisciplinar de Saúde do Adolescente (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), com professores/as de escolas públicas, a convite da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Abordou-se essa temática em uma perspectiva comprometida com a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Em tempos de cruzada moral, devido um movimento transnacional antigênero, a atividade permite-nos refletir a respeito da utilização de técnicas em grupo, como a de *clown*, para trabalhar com temas que têm sido vistos como “ameaça a infância e a família”. Proporciona também uma reflexão teórico-metodológica sobre o agir e sentir em tempos de pânico morais e ameaças de criminalização do trabalho docente sobre gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Corpo. Saúde. Pânico moral.

Abstract: This article analyzes the experience of the workshop “Body, Gender and Sexuality in Education”, conducted by the Liga Acadêmica Multidisciplinar de Saúde do Adolescente (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), with teachers from municipal public schools, by invitation of the municipal government of Campo Grande. This theme was approached from a perspective committed to the guarantee of sexual and reproductive rights. In times of moral crusade, due to an anti-gender transnational movement, the activity allows us to reflect on the use of group techniques, such as clown's, to work themes that have been viewed as “threatening childhood and family”. It also provides a theoretical and methodological reflection on acting and feeling in times of moral panic and threats of criminalization of teaching work on gender and sexuality.

Keywords: Body. Health. Moral panic.

Resumen: Este artículo analiza la experiencia del taller "Cuerpo, género y sexualidad en la educación", realizado por la Liga Acadêmica Multidisciplinar de Saúde do Adolescente (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), con maestros de escuelas públicas, por invitación del Ayuntamiento de Campo Grande. Este tema fue abordado desde una perspectiva comprometida con la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. En tiempos de cruzada moral, debido a un movimiento transnacional anti-género, la actividad nos permite reflexionar sobre el uso de técnicas grupales como el clown para trabajar en temas que han sido vistos como "amenazas para la infancia y la familia". También proporciona una reflexión teórica y metodológica sobre la actuación y el sentimiento en tiempos de pánico moral y amenazas de criminalización del trabajo docente sobre género y sexualidad.

Palabras clave: Cuerpo. Salud. Pánico moral.

1 Introdução

Vim aqui só pra dizer
Ninguém há de me calar
Geraldo Vandré (1966)

As políticas públicas para saúde dos/as adolescentes reconhecem a escola como importante local para práticas promotoras, preventivas e de educação para saúde. Neste contexto, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e o Programa Saúde na Escola (PSE) foram desenvolvidos pelos Ministérios da Saúde e Educação para fortalecer a escola como promotora da saúde e da cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde e estreitando a relação das escolas (e dos/as escolares) com as Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF). O SPE e o PSE são estratégias intersetoriais implementadas mediante adesão dos estados, Distrito Federal e municípios. Eles possuem a formação dos gestores e técnicos da saúde e educação como um dos princípios de implementação, execução e gestão (BRASIL, 2009; CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; BRASIL, 2017).

Esse artigo analisa a experiência de uma formação para professores/as de escolas municipais, a convite da Prefeitura Municipal de Campo Grande (MS), sobre “Corpo, gênero e sexualidade na educação”. Essa ação cumpriu uma das atribuições formativas da gestão municipal da educação básica para implementação do SPE/PSE no município. O tema foi sugerido pelo setor responsável pelo PSE no contexto da gestão municipal de educação (Secretaria Municipal de Educação - SEMED) a partir da percepção sobre a dificuldade dos/as seus/suas professores/as e gestores/as ao lidarem com aspectos da sexualidade e gênero, tanto na abordagem minimamente biológico-centrada da disciplina de ciências em salas de aula, como nos discursos de preconceito do/a professor/a ou outros/as membros/as da equipe nos diversos ambientes da escola. Essa sugestão também foi impulsionada pela experiência prévia e positiva em uma escola cuja gestão (diretoria escolar) priorizou os temas sexualidade e gênero nas formações internas e mensais com sua equipe escolar.

Todos os aspectos relacionados com o corpo, sexualidade e gênero tornam-se presentes no contexto do PSE ao analisarmos seus objetivos: promover a saúde e a cultura da paz; contribuir para formação integral dos educandos e construção de sistema de atenção social, com foco na

cidadania e nos direitos humanos; e fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar (BRASIL, 2017).

O SPE, criado em 2003, visou diminuir a vulnerabilidade relacionada com o comportamento sexual de risco dos/as adolescentes, como a gravidez não planejada e infecções sexualmente transmissíveis, a partir da formação de multiplicadores/as para educação entre pares. Teve como base ações de educação em saúde com oficinas participativas e reflexivas que orientam o aprendizado a partir da experiência compartilhada e vínculo de confiança entre os participantes, além de estimular o protagonismo (BRASIL, 2006).

O PSE foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), direcionado aos/às alunos/as da educação pública do país presentes nos municípios que aderiram aos objetivos e diretrizes do programa. Ele é uma estratégia para a integração e articulação permanente entre as políticas e ações de educação e da saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica e permitindo a participação de outras instituições parceiras, como as universidades, por isso, o SPE foi incorporado ao PSE. Em 2013, o Relatório de Gestão da Secretaria Municipal de Saúde de Campo Grande registrou aumento de 300% das ações executadas relacionado à inserção das universidades nas equipes do PSE, especialmente, do grupo de trabalho da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (CADERNO RELATÓRIO DE GESTÃO, 2013 apud CUNHA, 2015).

O grupo de trabalho da UFMS que participa da execução e monitoramento do PSE em Campo Grande (MS), é constituído por acadêmicos/as e professores/as de diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente, é identificado como Liga Acadêmica Multidisciplinar em Saúde do Adolescente (LAMSA) e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, sempre em articulação com a Secretarias Municipais de Saúde e Educação (SESAU e SEMED), e Secretaria do Estado de Educação (SED), para atuar em conformidade com as metas municipais anuais. Vínculos recentes com Secretaria do Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e do Trabalho (SEDHAST) e Sub Secretaria de Políticas para a Juventude (SUB JUV) foram estabelecidos tornando o trabalho da LAMSA ainda mais incorporado nas propostas da gestão municipal.

A relação da LAMSA com SEMED iniciou em 2012, com capacitação e monitoramento dos/as acadêmicos/as para realizarem as atividades de educação em saúde nas escolas municipais, especialmente, para diminuir a vulnerabilidade frente ao comportamento sexual de risco, uso de drogas e violência. O setor da SEMED responsável pelo PSE é a equipe de Ciências do 6º ao 9º ano, que renova, anualmente, as escolas pactuadas através da manifestação de livre interesse obtida pela comunicação interna formal. A relação dessas escolas é encaminhada para Supervisão Técnica da Saúde do Adolescente, da Coordenadoria da Atenção Básica em Saúde/SESAU, que comunica as Unidades Básicas de Saúde da Família (UBSF) que a escola de sua região está incorporada ao PSE. Assim, no início de cada ano, as equipes da escola e da saúde se reúnem para elaboração do Planejamento Integrado das ações anuais, priorizando os temas indicados pela gestão federal.

Em 2018, a SEMED ofertou a oficina “Corpo, gênero e sexualidade na educação”, durante a semana formativa dos/as seus/suas professores/as. O tema foi sugerido pelo setor responsável pelo PSE (como informado, equipe de Ciências 6º ao 9º ano) pelos motivos já citados. Assim, esse artigo analisa a experiência da referida oficina, realizada pela LAMSA, com professores/as de escolas públicas municipais, a convite da Prefeitura Municipal de Campo Grande. O objetivo da oficina “Corpo, gênero e sexualidade na educação” foi analisar as questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade na educação em uma perspectiva comprometida com a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. A Oficina foi executada três vezes, nos dias 23, 25 e 29 de outubro de 2018. A carga horária foi de 08h (4h de manhã e 4h à tarde) e o número máximo estipulado foi de 40 inscrições. No total, foram 67 professores/as que participaram das oficinas ofertadas, sendo, respectivamente, os seguintes números de presentes por dia: 11, 34 e 22. Eles/as são de 28 escolas municipais. A condução do trabalho foi feita pelos autores desse artigo, com apoio dos Técnicos Cristiane Miranda Magalhães Gondin e Gilson da Rocha Santos, além do acadêmico de Enfermagem Higor Lopes Bernal, nas dependências do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

A nossa intencionalidade teórico-metodológica com a proposta da oficina está conectada a posturas recorrentes no campo da Educação, nas últimas décadas, quando o assunto é corpo, gênero e sexualidade. Inspirados/as em Louro (2004), buscamos pôr em questão o currículo no seu efeito de nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras. Segundo esta autora, não se

trata de incluir no currículo “corpos estranhos” que frequentam as salas de aulas, antes, é necessário indagar o que ou quanto um dado grupo suporta conhecer. Sendo o currículo generificado e sexualizado, como ele de fato é, o ponto de partida, a ser questionado, é exatamente o da premissa que determinado “sexo” indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, um desejo, o que é comumente defendido pelas/os empreendedoras/es que têm colocado em curso uma verdadeira Cruzada Moral, conforme discutiremos a seguir.

2 A formação de professores em tempos de Cruzada Moral

Atualmente, nos depararmos com uma crescente reação conservadora articulada politicamente que passou a conceber gênero, enquanto uma “ideologia”, a partir de uma leitura enviesada, como uma ameaça às famílias, às crianças e, no limite, à sociedade, devendo ser banida do debate público, em especial, das escolas (DESLANDES, 2015). Nas palavras de Deslandes,

Considerada pseudocientífica e perniciosa, além de exógena e portanto sem qualquer vínculo com a cultura nacional, a “ideologia de gênero” é rechaçada como sendo totalitária e tendo como objetivo a pulverização da família e, daí, o estabelecimento de um caos social, onde os indivíduos seriam facilmente manipuláveis, posto que desprovidos de suas referências identitárias fundamentais, referentes à família e à sexualidade (2015, p. 75).

Essa reação se dá, por exemplo, via pânico morais, “[...] que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras” (MISKOLCI, 2007, p. 103). O efeito disso, segundo Lancaster (2011, p. 32), é que esse pânico traz à tona “uma estrutura organizacional, um movimento cujos líderes alcançam manchetes e constroem influência política ampliando ameaças e advogando por medidas punitivas”.

Essa reação tem sido liderada por empreendedores/as morais que parecem ter encontrado, na luta antigênero, um meio eficiente de afirmar e disseminar seus valores, recuperar espaços políticos e angariar mais apoio (JUNQUEIRA, 2017).

Tais empreendedores morais são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 230).

A política simbólica que estrutura os pânicos morais “costuma se dar por meio da substituição, ou seja, grupos de interesse ou empreendedores/as morais chamam a atenção para um assunto, porque ele representa, na verdade, outra questão” (MISKOLCI, 2017, p. 114). No caso da cidade de Campo Grande, em junho de 2015, o bispo católico esteve presente na sessão de aprovação do Plano Municipal de Educação para pressionar os vereadores a cumprirem a orientação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), isto é, banir os estudos de gênero do currículo escolar (CNBB, 2015). A resposta da Câmara foi a decisão de supressão de toda referência às palavras “gênero” e “sexualidade” do documento.

No ano seguinte, também na Câmara Municipal, vereadores defendendo a “proteção da família brasileira”, justificaram o voto a favor do Projeto de Lei (PL) 8. 242/16 (CAMPO GRANDE, 2016.). Apresentado por Paulo Siuffi (PMDB), o PL foi apelidado, pelas pessoas críticas a ele, de Lei da Mordaça. Ele proibia a discussão sobre essas temáticas nas escolas municipais e propunha punição às/aos professoras/es que o desobedecessem. Mas, após aprovação na Câmara de Vereadores, diferentes organizações não governamentais, setores sindicais da educação, universidades, movimentos sociais e professoras/es da educação pública e privada/comunitária se mobilizaram cobrando o veto do prefeito à lei e, posteriormente, a manutenção do veto pelas/os vereadoras/es. No final desse processo de mobilização as/os vereadoras/es optaram por retirar de pauta o veto do prefeito à referida proposição legal, não aprovando e tampouco reprovando tal iniciativa.

Esses/as empreendedores/as morais, apoiadores da retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação e defensores da Lei da Mordaça, conduzem no nível local uma espécie de Cruzada Moral, que também está presente em outras cidades brasileiras, assim como em países de diferentes partes do mundo. Portanto, trata-se de um fenômeno complexo e transnacional. Aqui, nos interessa entender que, conforme Goode e Bem-Yehuda (1994) afirmam, parte dos pânicos morais são consequência de cruzadas morais, embora nem todos; ao mesmo tempo em que as cruzadas morais não necessariamente se transformam em pânicos morais. Mas, inegavelmente, a oficina “Corpo, gênero e sexualidade na educação” ocorreu em meio aos efeitos dessa cruzada, conforme discutiremos mais adiante, mas, não apenas isso.

A oficina pode ser entendida como parte de um conjunto de ações que estão em curso no contexto nacional há algum tempo, como, por exemplo, a ampla atuação do SPE e PSE, como já apresentados na introdução desse artigo, que motivaram a reação antigênero. Afinal, a luta antigênero é uma resposta ao que ocorreu nas últimas décadas: o fortalecimento das áreas de pesquisa de gênero e das iniciativas de políticas educacionais na temática no Brasil (DESLANDES, 2015).

Em um sentido mais amplo, podemos afirmar que essa reação se dá também devido a avanços em alguns países latino-americanos em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). No entanto, “é de se esperar que uma ofensiva transnacional, além de reunir aspectos comuns, seja heterogênea, multifacetada, contraditória e, de modo ineludível, socio-historicamente situada” (JUNQUEIRA, 2018, p. 488).

Em contextos nacionais, por exemplo, ao estudar o impacto do SPE na mudança do comportamento de escolares, Cunha (2015) afirmou que esse projeto contribuiu para a ampliação do conhecimento relacionado ao uso adequado do preservativo, bem como ao acesso a ele por adolescentes e jovens, também aproximou a percepção dos profissionais envolvidos diretamente com as reais necessidades dos adolescentes e jovens, encaminhando para estratégias mais efetivas na garantia do direito sexual e reprodutivo, especialmente, no que tange ao acesso ao preservativo.

Em um outro estudo, Machado *et al.* (2015) concluiu que todas as regiões do país apresentaram resultados expressivos acerca da realização de atividades na escola. No entanto, no que se refere à formação para atuação no PSE, o estudo mostrou que as ações desta natureza são pouco realizadas. Por sua vez, nesse mesmo estudo, apontou-se que: 1- “os adolescentes tem se exposto mais as DST/HIV, pelo uso inadequado de métodos contraceptivos, associado à falta de conhecimento e acesso a eles. Outro tema importante debatido na escola foi acerca do uso de álcool e drogas” (p. 5); 2- “um dos desafios para a implementação é capacitação dos profissionais de educação para trabalhar com educação para a saúde” (p. 5).

A oficina aqui em foco não tinha por objetivo formar novos profissionais para atuar no PSE, ainda que o conteúdo e o método tenham relação direta com o que o programa se propõe. Mas, certamente, contribuiu para a formação dos/as profissionais presentes diante dos desafios de

se trabalhar com educação para a saúde, inclusive segundo a avaliação dos/as professores/as de que os/as estudantes não têm acesso a informações corretas em relação à saúde sexual e reprodutiva, por exemplo. Parte dessa contribuição tem relação com a perspectiva teórica adotada: a pós-crítica em educação. Essa perspectiva é aquela que os/as empreendedores/as morais antigênero criticam, mesmo sem compreendê-la teoricamente. Os conceitos principais que escolhemos para a reflexão com os/as professores/as foram: corpo, gênero, sexualidade e diferenças. Posteriormente, discutiremos, cada um deles, a partir da experiência da oficina.

As teorias pós-críticas são fruto do efeito combinados daquilo que conhecemos como abordagens teóricas com o rótulo de “pós” (pós-estruturalismos; pós-modernismos; pós-colonialismos; pós-gênero e pós-feminismo), assim como de outras abordagens que fazem deslocamentos importantes em relação às teorias críticas (Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos Raciais, Estudos *Queer*, entre outros) (MEYER; PARAISO, 2014).

Nesse sentido, os dois apontamentos feitos anteriormente (MACHADO *et al.*, 2015), corroboram a experiência também vivida na oficina pelos/as professores/as, além do impacto da Cruzada Moral na atividade, conforme o que se lê em um ponto do relatório produzido pela Gerência do Ensino Fundamental e Médio, da Superintendência de Políticas Educacionais, da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande:

Embora a formação tenha tido oito horas, as principais sugestões referem-se à necessidade de ampliar a carga horária para possibilitar o debate dos inúmeros tópicos associadas à temática principal, com vistas à aquisição de maior segurança na prática docente. Tal ressalva é compreensível, uma vez que a temática necessita de cuidado e bom aporte teórico na abordagem, pois pode adquirir teor polêmico conforme o contexto na qual for trabalhada (CAMPO GRANDE, 2018, p. 3).

Assim, em tempos de Cruzada Moral, a atividade parece ter tido efeito importante na formação dos/as professores/as, e, ao mesmo tempo, mostrado a necessidade de maior investimento em formação nessa temática, inclusive por poder “adquirir teor polêmico”, e portanto, necessitar de “mais segurança” para ser trabalhada na escola. A seguir, discutiremos o método e o quanto a experiências dos/as professores/as puderam ser trazidas para a oficina, assim como a oficina possibilitou novas experiências diante da temática da oficina.

3 O palhaço, a experiência e os/as professores/as

A LAMSA, em suas atividades com adolescentes, profissionais da educação e/ou da saúde, utiliza-se dos oito fascículos distribuídos para os municípios vinculados ao SPE/PSE, abordando os temas “Metodologias”, “Adolescência, juventude e participação”, “Sexualidades e Saúde reprodutiva”, “Álcool e outras drogas”, “Raça e etnias”, “Gêneros”, “Prevenção das DST, HIV e Aids” e “Diversidades Sexuais”. Os fascículos e o guia para formação de profissionais de saúde e de educação (BRASIL, 2006), orientaram esses/as profissionais para a realização das oficinas nas escolas.

Ainda que as atividades presentes nos fascículos tenham sido pensadas para os/as estudantes, a vivência das diferentes oficinas já realizadas pela liga junto aos/às profissionais que atuam com adolescentes, têm sido muito valiosas e recebido elogios. Esse modo de agir, além de fazer com que os/as profissionais experienciem atividades que poderão fazer depois com os/as adolescentes, isto é, experienciar modos de sentir que poderão ser, depois, sentidos pelos/as estudantes, também tem sido importante porque faz com que os/as profissionais aprendam de um modo também semelhante ao que os fascículos propõe que os/as adolescentes aprendam.

Os fascículos não são tomados como cartilhas a serem seguidas, antes, como um ponto de partida para pensar as diferentes atividades, em especial, as de grupo, considerando os temas que os mesmos abordam e a perspectiva da educação entre pares. As oficinas fazem com que os/as profissionais aprendam algo que não sabiam, tanto nas questões conceituais quanto com relação ao método participativo que não foi vivenciado nas suas formações básicas tradicionais. Segundo o próprio material,

Não há como apresentar uma proposta de trabalho que tenha como perspectiva metodológica a educação entre pares, sem criar espaços e condições que possibilitem a adolescentes e jovens se envolverem em atividades voltadas para a solução de problemas reais, tanto individuais quanto coletivos. Portanto, o cerne da metodologia de educação entre pares é a participação ativa e construtiva de adolescentes e jovens na vida da escola, da comunidade ou da sociedade, de um modo mais amplo. Vale ressaltar que um processo participativo só é genuíno quando se desenvolve em um ambiente democrático (BRASIL, 2010, p. 11).

As experiências de cada oficina, portanto, as fazem sempre diferentes, no planejamento, no conteúdo e nos possíveis efeitos decorrentes das mesmas. A LAMSA tem entendido que, via as oficinas e os diferentes grupos, teórica e metodologicamente, quem experimenta as oficinas,

enquanto sujeito, não é um “sujeito da experiência” já plenamente constituído a quem as “experiências acontecem”, pelo contrário, a experiência é o lugar da formação do sujeito (BRAH, 2006). A experiência, portanto, é entendida aqui como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 20).

As metodologias ativas do ensino-aprendizagem serviram como inspiração teórica para o modo de fazer a atividade aqui discutida, por entendermos que elas são coerentes com a educação entre pares e a noção de sujeito e experiência apresentados anteriormente. Além disso, essa inspiração teórico-metodológica se deu a partir das provocações que a educação popular nos apresenta, isto é, não tomando essas metodologias ativas como métodos isolados, dentro de uma lógica utilitária característica da educação bancária, antes, pensando em possibilidades de processos libertadores (SIMON *et al.*, 2014).

Com esse entendimento, em parte da oficina, utilizou-se do *clown* para envolver os/as professores/as na discussão da temática, visto que antes dele, nas primeiras horas, desenvolvemos de forma dinâmica a apresentação pessoal de cada uma das pessoas presentes, o levantamento das informações iniciais do que elas já traziam de conhecimento e uma breve apresentação teórica conceitual.

O *clown* é uma técnica de palhaço que não ignora o público, “ao contrário, atua para ele e espera que ele reaja. Por sua vez, a plateia entende esta dinâmica e percebe a postura disponível do *clown*: ele está lá para trabalhar para ela” (POCETTI, 1999, p. 89). Nesse sentido, não está em desacordo com a metodologia da educação entre pares, afinal, “a complexa técnica da arte do *clown* é um instrumento pelo qual seu trabalho pode ser a expressão de sua compreensão da vida, dos homens e de suas relações. [...] Ele nos olha dentro dos olhos e diz: “sou um ser humano como você, ridículo, frágil e belo”” (SIMIONI, 2012, p. 90).

Assim, ao som da música “Réquiem para Matraga”, de Geraldo Vandré (1966), o *clown* Pardal, vivido pelo autor desse artigo, aparecia na sala vestido de chapéu branco, pouca maquiagem, nariz vermelho, paletó preto, uma longa gravata florida, calças de listras coloridas e com sapato masculino de bico fino. Em uma das mãos, trazia uma mala, em outra, um pequeno pato de pelúcia, de nome Piolho. Assim que a música terminava, apresentava-se ao público, inclusive o patinho, e perguntava a determinadas pessoas, que estavam sentadas em círculo:

“Gosta de Flor?”. Conforme a resposta, esticava a gravata e entregava a ponta dela para a pessoa cheirar. Sob risos, cativava o público, até chamar a atenção para as figuras de flores estampadas na mala. De forma resumida, em diálogo com os/as presentes, resolve abrir a mala, vagarosamente, tirando diferentes elementos, em especial, outros animais ou bonecos de pelúcia como o Piolho, perguntando, após o suspense de cada um a ser retirado da mala, quem gostaria de segurar o que dela saia. Com o público carregando diferentes animais e bonecos, provocava a reflexão sobre o processo de identificação com cada um deles: o menino (Saci), o urso colorido, a mãe de meia com a filha, a vaquinha verde, o esquisito feito de fuxico, entre outros. No final, pedia uma música de despedida para alguém da plateia. Deixava os personagens com as pessoas que os escolheram, saída da sala com o Piolho ao som do grupo cantando a música escolhida por um/a deles/as.

Cada *clown* tem a maneira de estabelecer a relação e a “conversa” com o público, um modo próprio de prender a atenção (POCETTI, 1999), assim como cada público reage e interage de uma maneira. Aqui, não se objetiva detalhar a interação do Pardal com os/as professores/as, antes, refletir sobre o quanto o modo de fazer e sentir, via a oficina, em especial, no momento do encontro do *clown* com o grupo, ou do grupo com o *clown*, nos ajuda a pensar o momento formativo em meio a Cruzada Moral que temos vivido. Isso é possível aqui porque “um problema vivido por um *clown* transcende seu caráter individual, porque ele é cada um e todos nós ao mesmo tempo. Ele nos põe no mesmo nível, acabando com as diferenças e desestruturando tudo o que é excessivamente cristalizado” (SIMIONI, 2012, p. 90).

O cotidiano escolar - trazido pelos/as professores/as desde os primeiros momentos da oficina, com relatos de casos, memórias afetivas de conflitos vividos, percepções sobre sucessos ou retrocessos em intervenções pedagógicas e outras experiências com a temática da oficina -, apareceu de forma ainda mais intensa após a interação do *clown*. A nossa postura crítica foi sempre de escuta, de aprendizado e de direcionamento da partilha de histórias levando em consideração que “a utilização das metodologias ativas pode não superar o utilitarismo, que é um inimigo do compromisso verdadeiro com o outro, ao não questionar as finalidades do processo pedagógico e ter um caráter meramente de reprodução não emancipatória do conhecimento” (SIMON *et al.*, 2014, p. 1360). Assim, o cotidiano era útil a partir do modo como ele aparecia ao longo da conversa, mas ao mesmo tempo era tensionado teoricamente no sentido da provocação e

problematização das situações em torno da temática. Não apostamos em respostas prontas para os desafios apresentados, inclusive, alguns questionamentos permaneceram em busca de soluções pós-oficina, diante de outras experiências possíveis de serem vividas e problematizadas.

Dos três dias de oficinas, somente no primeiro a atividade com o *clown* não foi realizada, devido ao pouco número de presentes na parte da tarde, momento em que o Pardal visitava o grupo. Nas outras duas oficinas realizadas, a experiência com o palhaço durou aproximadamente 45 minutos. Os/as professores/as, em sua imensa maioria, escolheram essa oficina, entre muitas outras, devido ao interesse na temática. Apenas algumas/es deles/as seguiram a escolha dos/as colegas de trabalho, para estarem juntos/as, e não necessariamente pela temática. Essa informação é importante considerando a identificação com as discussões, assim como a rápida relação que fizeram da visita do Pardal com a temática da oficina.

A participação do *clown* favoreceu mais que um momento lúdico ou estético simplesmente, antes, tornou o grupo “identificado” com as diferenças trazidas na mala, acolhidas pelos/as presentes, conforme os seus interesses. Isso foi facilitado exatamente pelo *clown* se ocupar “de coisas pequenas, de tarefas ordinárias, de ordens dadas a ele por uma sociedade baseada na ordem” (PEREIRA, 2014, p. 510). Exatamente o que os/as professores/as já haviam anunciados/as na parte da manhã em relação ao seu trabalho docente e as ordens que, cotidianamente, têm enfrentando em relação a essa temática, ora, curricularmente, em apelo para se ensinar gênero e sexualidade, isto é, “reconhecer as diferenças”, ora, em tom de ameaça e punição pelo movimento antigênero, proibindo-os/as de cumprir com essa exigência curricular.

Além disso, devido a própria característica do *clown*, de também ser desordem, inocência infantil de um ser que não pretende representar nada, que não constitui um personagem, a relação de identificação com os/as presentes se fez possível. Dito de outro modo, o Pardal “não constitui um personagem – no sentido dado à literatura dramática ou não -, mas uma condição” (PEREIRA, 2014, p. 510). A condição referida aqui é a de que “todos somos *clowns* perdidos na nossa existência sem sentido” (PEREIRA, 2014, p. 510).

Durante a reflexão com os grupos, em que pensavam as motivações pelas escolhas que fizeram em segurar os personagens tirados da mala, cheirar a gravata, rir do palhaço e de si mesmos, de se emocionarem com a despedida, as experiências de se identificarem com os personagens, mas também de associarem estudantes aos personagens, trouxe a possibilidade de

compreender a diferença não como depreciativa, vista sempre como um marcador de hierarquia e opressão. Assim, foi possível discutir o quanto “é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374).

O movimento antigênero, que não deixa de ser anticientífico, foi identificado por alguns/algumas professores/as como uma ameaça ao seu próprio conhecimento sobre, por exemplo, o corpo. Uma das presentes, chorando, afirmou que se sentia mal, com medo, e, ao mesmo tempo, reconhecia a necessidade das informações que estão no cronograma das aulas de Ciências, para um grupo de estudantes que vivam experiências de vulnerabilidade diante da gravidez não planejada, das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), das dúvidas diante das transformações corporais da idade. A disputa em torno do que se diz em relação ao corpo tem relação direta com o seu significado trabalhado nas oficinas, afinal, o entendemos como sujeito de dinâmicas sociais, como lócus de articulação de relações e legitimador de princípios sobre a sociedade (MONTEIRO, 2012).

Ocorre o mesmo com a sexualidade, um tema transversal segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), isto é, não localizado apenas em uma das disciplinas. Enquanto um dispositivo histórico de poder (FOUCAULT, 1998), a sexualidade não é apenas um tema a ser discutido em sala de aula, ela é um tema da própria formação e experiência de quem ensina, o que nos faz compreender parte dos interesses/as de alguns/algumas profissionais que escolheram participar da atividade. A insegurança em tomá-la como temática curricular não está afastada dos desafios de expor esse dispositivo como algo histórico-cultural, em disputa, assim como o corpo.

Por fim, o gênero, tão frequentemente reafirmado como fixo, natural, biológico e a-histórico pelos/as empreendedores/as morais antigênero, foi ensinado como sendo “sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como pré-existente à obra” (BUTLER, 2003, p. 48). Dito de outro modo, ele é um “estilo corporal, um ‘ato’, por assim dizer, que tanto é intencional como performativo, onde ‘performativo’ sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (BUTLER, 2003, p. 199). Tal compreensão foi possível pelos próprios depoimentos dos/as participantes, antes e depois da intervenção do Pardal, que, desde a suas apresentações, quando falaram da motivação para estarem ali, expunham a desconfiança sobre o gênero como dado, acabado, definido previamente a experiência cultural.

5 Considerações finais

A Cruzada Moral antigênero é uma ameaça ao reconhecimento da escola como um importante local para práticas promotoras, preventivas e de educação para a saúde. Conforme discutimos, em especial, como no caso de Campo Grande, pela ação de empreendedores/as morais responsáveis pela retirada das referências a gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação e que apoiaram a Lei da Mordaza na cidade.

Ainda que esse clima tenha impactado diferentes professores/as, deixando-os/as com medo e inseguros/as em desenvolver o trabalho curricular que a legislação garante, a procura pela oficina, o sucesso da sua realização, e a própria oferta da mesma pela SEMED mostra o quanto há espaços institucionais que têm buscado formar profissionais que possam trabalhar com temas como corpo, gênero, sexualidade e diferenças na sala de aula e estão dispostos/as a enfrentar o clima antigênero. Dito de outro modo, esses espaços, ao abrirem-se para essa temática em uma perspectiva da educação entre pares, isto é, de uma prática crítica das metodologias ativas, mostrou mais uma vez que “a mudança para uma educação libertadora não se faz apenas pelo método, depende acima de tudo da intencionalidade política do educador” (SIMON *et al.*, 2014, p. 1360).

A presença de um *clown* em duas das oficinas, pelo o que analisamos, favoreceu o envolvimento dos/as presentes, mas não apenas isso, promoveu a identificação com a ideia da diferença, via personagens retirados da mala, e a relação deles com os/as próprios estudantes das escolas ou consigo mesmo. Conceitualmente, a discussão que a oficina proporcionou, contribuiu para que os/as presentes avaliassem positivamente o que aprenderam, além do que sentiram, na perspectiva da metodologia da educação entre pares. Ainda do ponto de vista teórico, a perspectiva pós-crítica aqui utilizada permitiu que, em um viés butleriano e foucaultiano, professores/as de Ciências, e outros/as disciplinas, conhecessem abordagens mais favoráveis a uma discussão sobre corpo, gênero e sexualidade que de fato problematiza a produção das diferenças, em especial, tornando possível a percepção das relações de poder nessa produção. Não é à toa que os ataques antigênero recaem sobre posturas mais pós-críticas em relação a esses conceitos.

Ainda que a ação tenha sido pontual, o sentir e o agir proporcionados pela oficina podem ser vistos como um momento de resistência à tentativa de criminalização do trabalho docente diante do gênero e da sexualidade, ou mesmo uma reação institucionalmente propositiva ao enfrentamento da ideia de que, com esses aprendizados, os/as estudantes (a infância) e a sociedade (as famílias) estariam ameaçadas. Como diz a canção de Vandrê (1966), “Tanta vida pra viver [...] Com tanto pra se fazer, você que não me entendeu, não perde por esperar”.

Referências

- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-365, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno de atenção básica em saúde (nº 24)**: saúde na escola. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para formação de profissionais de saúde e educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares**. Brasília: Saúde e Prevenção nas Escolas, Adolescências, Juventudes e Participação, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE) e dá outras providências. Brasília, 2007.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande – MS. **Projeto de Lei Nº 8.242/16, 28 de março de 2016**. Campo Grande: Câmara Municipal de Campo Grande, 2016.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Políticas Educacionais, **Relatório corpo, gênero, sexualidade e educação**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2018.
- CASEMIRO, Juliana P.; FONSECA, Alexandre B. C. de; SECCO, Fábio V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciências Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 829-840, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. **Nota. Inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação.** Brasília: CNBB, 18 de junho de 2015.

CUNHA, Léia Conche. **Ampliando percepções sobre o uso e acesso ao preservativo masculino por adolescentes e jovens:** influências do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, Campo Grande, MS. p. 135. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2015.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GOODE, Erich; BEM-YEHUDA, Nachman. **Moral panics:** the social construction of deviance. New Jersey: Wiley, 1994.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?”. *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande: FURG, 2017. p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política,** Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LANCASTER, Roger N. **Sex panic and the punitive state.** Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2011.

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

MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa *et al.* Programa saúde na escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. **J. Hum. Growth Dev.,** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 307-312, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais:** uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado,** Brasília, v. 35, n. 3, p. 725-747, 2017.

MONTEIRO, Marko S. Alves. **Os dilemas do humano:** reinventando o corpo em uma era (bio)tecnológica. São Paulo: Annablume, 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade Pereira. Performance e educação: configurações parateatrais da docência. **Educação,** Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, 2014.

POCETTI, Ricardo. Caiu na rede é riso. **ILINX - Revista do LUME,** Campinas, n. 2, p. 90-97, 1999.

DUQUE, Tiago; SOLON, Soraya. “Gosta de flor?”: o agir e o sentir a partir de uma oficina sobre corpo, gênero e sexualidade com professoras/es em tempos de cruzada moral.

SIMIONI, Carlos Roberto. A arte de ator. **ILINX - Revista do LUME**, Campinas, v. 1, n.1, p. 55-60, 2012.

SIMON, Eduardo *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1355-1364, 2014.

VANDRÉ, Geraldo. Réquiem Para Matraga. **5 anos de Canção**. Som Maior, 1 LP. Lado A, Faixa 4, 1966.