

## SACO SEM VERGONHA: A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE COM ADOLESCENTES NO CONJUNTO DE FAVELAS DA MARÉ

### *SACO SEM VERGONHA: THE SOCIAL SERVICE EXPERIENCE IN POPULAR HEALTH EDUCATION PRACTICES WITH ADOLESCENTS IN THE MARÉ FAVELA COMPLEX*

Kelly Cristine Marques da Silva<sup>1</sup>  
Sonia Cristina Soares Dias Vermelho<sup>2</sup>

#### RESUMO

O artigo apresenta o trabalho realizado com adolescentes no Conjunto de Favelas da Maré e aponta as possibilidades do exercício profissional no âmbito da educação popular em saúde, educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos em um projeto de educação não-formal no terceiro setor, articulando diferentes saberes. Para tal, realiza um breve debate sobre educação popular em saúde, a prática profissional do assistente social no terceiro setor e na saúde e apresenta ações materializadas no trabalho social com adolescentes estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chaves:** Adolescentes; Maré; Educação não-formal; Educação popular em saúde; Serviço Social; Terceiro setor.

147

#### ABSTRACT

*The article presents the work carried out with adolescents in the Conjunto de Favelas da Maré and points out the possibilities of professional practice within the scope of popular health education, sexual education, sexual and reproductive rights in a non-formal education project in the third sector, articulating different knowledge. To this end, it holds a brief debate on popular health education, the professional practice of social workers in the third sector and in health and presents actions materialized in social work with adolescent students in the 9th year of elementary school.*

**Keywords:** Teenagers; Maré; Non-formal education; Popular health education; Social service; Third sector.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialista em Serviço Social e Clínica Médica e Assistente Social. e-mail: kellmarques@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e possui graduação em Processamento de Dados pelo Centro Universitário Positivo (1993). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do Laboratório de Estudos das Ciências/Instituto NUTES e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. e-mail: cristina.vermelho@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre práticas de educação popular em saúde com adolescentes de um curso preparatório para o ensino médio, realizado por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), localizada no Conjunto de Favelas da Maré, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A instituição onde o projeto é realizado tem como missão promover a construção de uma rede de desenvolvimento sustentável através de projetos de educação, cultura, artes, comunicação e outros que articulem diferentes atores sociais comprometidos com a transformação estrutural da Maré e produzam conhecimentos e ações relativas aos espaços populares que interfiram na lógica de organização da cidade e contribuam para superar todas as formas de violência. Dentre suas ações, destaca-se o Curso Preparatório para o Ensino Médio, projeto realizado com adolescentes entre 13 e 15 anos, que estão finalizando o ensino fundamental. O Curso atende, prioritariamente, jovens provenientes das escolas públicas das 16 comunidades integrantes do bairro Maré, que, por uma série de razões, não possuem as condições de se prepararem de forma adequada para o desafio dos concursos de admissão ao Ensino Médio nos centros de excelência educacionais públicos, como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os institutos técnicos, como o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) e a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e demais instituições de ensino médio.

A partir do trabalho com os jovens, surgiu a necessidade de incluir na base de ações um espaço em que os adolescentes pudessem debater os acontecimentos, relatos históricos, problemas sociais, socioeconômicos, questões de gênero, raça, e demais assuntos que perpassam seu cotidiano, como sexualidade e saúde reprodutiva. O que se percebia, a partir da fala dos adolescentes que frequentam o projeto, é o de que a escola não abre espaço para essa aproximação. Sartori (2022) em seu artigo “Marginalização da Educação Sexual na BNCC” destaca

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República, prevendo em seu artigo

210, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998). Após, em 1996, foi criada a Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Desde então, diversas normas foram criadas, dentre as quais dez volumes que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Programa Currículo em Movimento; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2018) (Sartori, 2022, p.2).

Os documentos normativos instituídos passam por atualizações constantes e permanentes, com o objetivo de assegurar uma política pública de educação eficaz em todo o país. O processo de construção dessas normativas envolve ações diversificadas tanto por parte do poder público quanto da sociedade, porém, não revela progressos significativos em áreas cruciais para uma abordagem adequada das complexidades associadas ao reconhecimento da Educação Sexual nas escolas e instituições de ensino.

Louro (2000) destaca a sexualidade, adolescência, identidade e gênero como construções sociais. Isso ocorre porque a sociedade em si impõe, consciente e inconscientemente, normas, valores e comportamentos que constituem o "padrão de normalidade" aceito por ela. Conforme observado pela autora, a primeira menstruação e a iniciação masculina carregam significados distintos em diversas culturas e períodos históricos. Portanto, os espaços escolares se encontram em um delicado equilíbrio, sendo desafiados a, ao mesmo tempo, promover a sexualidade considerada "normal" (heterossexual) e conter suas manifestações. Isso evidencia a necessidade de explorar temas como a sexualidade na escola, em conjunto com a formação docente. Trata-se de um assunto ativo e estratégico no ambiente escolar, capaz de proporcionar uma educação crítica e transformadora.

No caminho inverso, uma das atividades iniciadas pelo Curso Preparatório, com o objetivo de ampliar esse diálogo, foi o “Saco sem Vergonha”. Essa é uma atividade voltada para a discussão sobre sexualidade e saúde sexual, onde os adolescentes participantes do projeto

depositam dúvidas, de qualquer natureza, complexidade e etc, sem qualquer identificação, em uma sacola a qual chamamos de “Saco Sem Vergonha”.

A atividade tem como objetivo principal possibilitar o acesso à informações sobre saúde e sexualidade através de uma abordagem sócio-educativa que permita escolher a melhor forma de exercer a sua sexualidade, de forma livre de pudores e preconceitos. A saúde sexual e a saúde reprodutiva, também condicionadas pela forma de vida que se leva, são influenciadas por fatores, entre os quais podemos destacar: as discriminações de gênero, de raça/etnia, de religião e de orientação sexual. Nesse sentido, compreender que a sexualidade está presente em todas as fases da vida de homens e mulheres, assumindo uma dimensão fundamental por envolver práticas e desejos relacionados à afetividade, ao prazer, às emoções, ao exercício da liberdade e, por conseguinte, à saúde, é tratar o tema como um campo de descobertas, experimentações e vivência da liberdade, “empodera” os indivíduos em suas escolhas e responsabilidade e, portanto, tornando-os sujeitos autônomos em suas posturas individuais e coletivas.

No final da adolescência, as mudanças pubertárias estão concluídas, resultando em um corpo adulto em desenvolvimento. Vale ressaltar que os processos de desenvolvimento entram em uma fase de consolidação, dando origem a sistemas de atitudes, valores e sentimentos mais estáveis. Nessa fase, os jovens tornam-se mais capazes de tomar decisões relacionadas à sua vida em geral, incluindo o ambiente profissional, acadêmico, contexto familiar e sua sexualidade. Nesse sentido, compreende-se que, para um desenvolvimento saudável da personalidade e sexualidade do indivíduo, várias influências, positivas ou negativas, contribuem para uma melhor ou pior adaptação à vida adulta.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 Adolescência e os desafios à educação para além do “ensino”**

Toda criança nasce apta para absorver os “comos” e os porquês de tudo que vê. Essa curiosidade sem fim costuma durar até o exato momento em que ela passa pela porta da sala de aula da primeira série da escola do passado. Mas nem sempre o aprendizado vem da interação

da própria criança com o objeto que ela está conhecendo. E embora haja uma heterogeneidade das escolas e das práticas pedagógicas, com diversos modelos que valorizam a participação ativa dos alunos e a construção coletiva do conhecimento, em alguns contextos escolares tradicionais, a ênfase na transmissão de conhecimento pode limitar o espaço para a investigação e a construção autônoma do saber pelos alunos.

Sobre esse ponto, Henry Giroux (1986) realiza uma crítica contundente à educação tradicional, vista como instrumento de controle social a serviço das elites dominantes. O currículo fragmentado, descontextualizado e acrítico reproduz as desigualdades e aliena os alunos, enquanto o professor assume um papel passivo de transmissor de conhecimento. O autor propõe uma pedagogia radical que empodere os alunos para se tornarem agentes de transformação social. A educação deve ser uma prática libertadora que emancipe os indivíduos das amarras da dominação. O currículo, crítico e contextualizado, deve promover a compreensão das relações de poder e a construção de uma sociedade mais justa. O professor, intelectual transformador, assume a liderança na transformação social através da educação. Pensamento crítico, consciência social, empoderamento, diálogo e debate, e pedagogia engajada são elementos-chave dessa pedagogia. Os alunos desenvolvem a capacidade de analisar criticamente a informação, questionar ideologias e identificar as causas dos problemas sociais. Compreendem as relações de poder, as desigualdades sociais e as lutas pela justiça, participando ativamente da sociedade na defesa de seus direitos e na construção de um futuro melhor. A criação de um ambiente propício ao diálogo, à troca de ideias e ao debate construtivo, bem como a utilização de métodos de ensino que conectem os conteúdos curriculares à realidade dos alunos e os motivem a se envolver em questões sociais, são fundamentais para o sucesso dessa abordagem.

Complementando com a complexidade trazida por Morin (2006), a escola transcende a visão tradicional de um espaço limitado, revelando-se como um universo pulsante e multifacetado, em constante transformação. Essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda da realidade educacional. A escola, vista como um organismo vivo, está inserida em um contexto em permanente mutação, gerando um ambiente de incertezas e contradições. A heterogeneidade, pilar da escola, é composta por diversos atores com perspectivas e

experiências únicas, moldando a vivência educacional. A aprendizagem transcende a mera assimilação de conteúdos, tornando-se um processo multifacetado que envolve a totalidade do ser humano, onde a bagagem cultural, as vivências e as relações do aluno se entrelaçam com o contexto socioeconômico, tecendo uma complexa rede de influências que impactam significativamente o processo de aprendizagem. As áreas do saber não são compartimentos estanques, mas sim redes de significados que se conectam e se complementam, proporcionando uma compreensão mais ampla da realidade.

O educador assume o papel de facilitador da aprendizagem, criando um ambiente propício para que os alunos explorem suas potencialidades, construam seu próprio conhecimento e desenvolvam o pensamento crítico. A valorização da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento torna-se essencial para a formação de cidadãos autônomos, reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. A gestão escolar se torna um desafio ainda maior, exigindo habilidades de liderança, empatia e capacidade de articulação para lidar com a diversidade de interesses na comunidade escolar. A inclusão, a equidade e o respeito à diversidade são valores fundamentais que permeiam todas as práticas educativas, buscando garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens ou características pessoais. A escola vista sob a ótica da complexidade de Morin é um espaço vivo, dinâmico e multifacetado, onde a interação entre os diversos elementos cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## **1.2 De que Educação estamos falando?**

No campo educacional, três práticas distintas, embora inter-relacionadas, moldam a experiência educativa: educação formal, educação informal e educação não-formal.

A educação formal refere-se ao ambiente educacional tradicional, encontrado em escolas públicas e privadas, cursos formais de aperfeiçoamento e treinamentos. Nesse contexto, as aulas geralmente ocorrem em salas de aula, utilizando recursos como livros didáticos, lousa

e caderno. A educação informal está centrada em comportamentos, hábitos e valores não intencionais e não institucionalizados. Por outro lado, a prática da educação não-formal ocorre em períodos opostos aos da frequência do alunx à escola regular. Conforme definido por Libâneo (2002), a educação não-formal engloba organizações políticas, profissionais, científicas, culturais e agências formativas para grupos sociais, envolvendo atividades de caráter intencional. Até os anos oitenta a educação não-formal era um campo com menos importância no Brasil, tanto para as políticas organizacionais quanto aos educadores.

No cenário brasileiro, a educação não-formal tem experimentado um crescimento notável: projetos sociais, organizações não governamentais, instituições e outras organizações se dedicam a abordar a realidade social de crianças e adolescentes em bairros periféricos e de baixa renda. As práticas de educação não-formal, desenvolvidas por diversas instituições, desempenham um papel crucial ao ocupar os alunxs com atividades produtivas culturais, esportivas e profissionalizantes. Para Gohn (2006)

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (Gohn, 2006, p.2).

Conforme Gohn (2008), essa modalidade educativa oferece oportunidades de aprendizado para além da escola formal, atendendo às necessidades e interesses específicos de diversos grupos sociais. O autor destaca a relevância das metodologias e modos de funcionamento da mesma, reconhecendo que essas características impactam diretamente o processo de aprendizagem. As metodologias utilizadas devem ser contextualizadas, participativas e motivadoras, considerando as características e necessidades dos diferentes públicos, como os adolescentes.

A adolescência é uma fase de descobertas, mudanças de humor, dúvidas e novos aprendizados. Em meio a esse novo cenário, as instituições de ensino acabam perdendo espaço, já que são vistas de maneira menos interessante pelos alunos, principalmente nesse período de dúvidas e inseguranças. Qualquer relação educador-educando por si só é definida como árdua, uma vez que – no que se refere ao público jovem assistido pelo Preparatório – adolescentes estão em processo de constante mudança.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1979), questiona a noção de “educação bancária”, na qual o aluno é visto como um ser vazio, sem conteúdo, enquanto o educador é a figura que “despeja” o conhecimento sobre ele. Tal visão ainda é reproduzida por muitas instituições de ensino brasileiras. Em contrapartida à reprodução da educação bancária, é importante estabelecer que o educador, tal qual a equipe pedagógica, não se destacam como figuras do saber, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizado, não apenas ensinando, como também aprendendo em cada aula, com o conhecimento de mundo de seus alunos e da comunidade escolar, desempenhando a função de mediador, ao fazer a ponte entre as diferentes formas do saber.

Nesse contexto, quando se trata do papel desempenhado pela instituição educacional, Bourdieu (2003) examina a trajetória acadêmica do estudante, destacando a influência do seu capital cultural, conhecimento e habilidades intelectuais. Para o autor, o indivíduo, com base no seu domínio do conhecimento, pode obter vantagens e benefícios possivelmente devido a um fenômeno de inércia cultural, persistimos na percepção do sistema escolar como um instrumento de ascensão social, em linha com a ideologia da "escola libertadora". Entretanto, contrariamente a essa concepção, há indícios de que o sistema escolar, na realidade, é um dos elementos mais eficazes na preservação da ordem social. Isso ocorre porque ele confere uma aparência de legitimidade às disparidades sociais, endossando a herança cultural e o dom social como inerentes e naturais.

Considerando a subjetividade presente no cotidiano, que é permeado por construções sociais, a configuração dos sujeitos, as formas de assimilação da cultura, o acesso aos direitos e a dinâmica de interação entre os indivíduos são influenciados pelo contexto social e condicionados pelo território, pela violência e pela cultura. Dessa forma, ao considerar o

território como um espaço geopolítico, definido não apenas pela sua área geográfica, mas também pelas dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas, ele se manifesta como um ambiente no qual as desigualdades tornam-se evidentes, e os fatores sociais e econômicos colocam o indivíduo em situação de risco e vulnerabilidade. Importante ressaltar que esse é um espaço com possibilidade de intervenção, onde ocorre interação e configurações diversas dos atores que o atravessam, influenciados por diferentes regimes culturais.

Refletir sobre educação nos afasta do conceito limitado de que ela consiste na relação entre alguém que detém conhecimento com alguém que não detém num processo vertical de passagem de conhecimento. Segundo Paro (2008), educação visa o homem como sujeito social, ela é a apropriação da cultura propiciando um ser humano-histórico, um ser de vontade, senhor de ação, ou seja, um sujeito autônomo, um cidadão, orientado num processo pedagógico assimilando conhecimento, crenças, valores, condutas, informações, habilidades. Portanto, a educação se faz presente numa relação no fortalecimento da condição de sujeito entre “educador” e “educando”. Nas palavras de Paulo Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1979, p. 33).

Nessa direção de pensamento, Mészáros (2005) afirma que educar não é uma mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construção e libertação do ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. "Educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital". Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma vez o objetivo de uma transformação social qualitativa. Mészáros (2005) afirma que a educação formal não é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical, mas é capaz de produzir "consenso" dentro dos seus limites institucionalizados.

Devido a essas limitações, faz-se necessário romper com a lógica do capital para contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente das instituições formais de educação, que parte de uma lógica institucionalizada, na qual os indivíduos que participam das instituições formais de educação devem aceitar ativamente os princípios reprodutivos dominantes, adequando sua posição à ordem social vigente.

### 1.3 A Educação Popular em Saúde em espaços de educação não-formal

No Brasil, a Educação em Saúde teve um impulso significativo a partir da década de 1970, com o fortalecimento do movimento da Reforma Sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, surgiram diferentes estratégias de Educação em Saúde, como os Programas de Saúde da Família e o Programa Saúde na Escola, que visam promover a saúde e prevenir doenças por meio da educação

A educação em saúde é, muitas vezes, entendida como um modo de fazer as pessoas do povo mudarem seus hábitos para assimilarem práticas higiênicas e recomendações médicas que evitariam o desenvolvimento de um conjunto de doenças. Entretanto, para os autores que se baseiam na educação popular, educar para a saúde é justamente ajudar a população a compreender as causas dessas doenças e a se organizar para superá-las (Gomes; Merhy, 2011, p.11).

A Educação Popular em Saúde (EPS) é uma abordagem com potencial de contribuir para o empoderamento dos sujeitos e para a transformação das condições sociais que impactam a saúde. No dia 19 de novembro de 2013, foi instituída a Portaria N° 2.761, que institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Em seu 2º artigo, a PNEP-SUS (2013)

reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS, e propõe uma prática político-pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (Brasil, 2013).

A Educação em Saúde é intrínseca a todas as atividades realizadas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Como uma prática transversal, ela facilita a integração entre os diversos níveis de gestão do sistema, atuando como um elemento essencial tanto na formulação colaborativa das políticas de saúde quanto nas ações diretas dos serviços junto aos usuários. É crucial valorizar e aprimorar essas práticas, visando contribuir cada vez mais para a consolidação do SUS como uma política pública que promove inclusão social. Isso não apenas ao permitir que a população compreenda a saúde como um direito, mas também ao fomentar a cidadania. É imperativo repensar a Educação em Saúde sob a perspectiva da participação social, reconhecendo que as verdadeiras práticas educativas ocorrem entre sujeitos sociais. Assim, como indica o Caderno de Educação Popular e Saúde (Brasil, 2007), ela deve ser incorporada aos processos de educação permanente para o controle social, mobilização em defesa do SUS e como tema relevante para os movimentos sociais que buscam uma vida digna. O princípio da integralidade no SUS abrange não apenas a atenção completa em todos os níveis do sistema, mas também a integralidade de conhecimentos, práticas, experiências e espaços de cuidado. Para isso, torna-se essencial promover ações de educação em saúde de forma dialógica, emancipadora, participativa e criativa, contribuindo para a autonomia dos usuários em relação aos seus direitos e para a autonomia dos profissionais ao reinventar práticas de cuidado mais humanizadas, compartilhadas e abrangentes.

Nesse contexto, destaca-se a educação popular em saúde como um instrumento coeso politicamente para a participação social, oferecendo possibilidades teóricas e metodológicas para transformar as práticas tradicionais de educação em saúde em abordagens pedagógicas que superem as limitações e busquem uma qualidade de vida plena para todos.

A EPS surge no Brasil na década de 1980, a partir da articulação de movimentos sociais, profissionais de saúde e pesquisadores que buscavam desenvolver uma abordagem educativa que fosse mais participativa e transformadora. Uma das principais influências para o surgimento da educação popular em saúde foi a educação popular tradicional, essa enquanto metodologia de educação que busca promover a transformação social a partir da conscientização crítica dos sujeitos. Ela tem suas raízes no movimento de educação popular na América Latina, que surgiu

na década de 1960, influenciado por ideias de Paulo Freire, Antonio Gramsci e outros pensadores. É importante que práticas de educação popular em saúde sejam realizadas de forma participativa e inclusiva, levando em conta a utilização de linguagem clara e acessível, e a criação de espaços seguros e acolhedores, pode ser uma forma de promover a participação e o engajamento dos moradores. Trata-se de romper com o isolamento da educação como campo puramente de aprendizado e classificá-la em um horizonte social e político mais amplo a partir de uma prática permanente de educação em saúde, essa enquanto

um processo político pedagógico que envolve diferentes profissionais e setores da sociedade, cujo objetivo é aumentar a autonomia dos indivíduos nas escolhas e decisões acerca de questões individuais e coletivas envolvendo saúde (Martins, 2019, p. 271).

Freire (1979) busca promover uma educação crítica, participativa e transformadora. Freire aborda a educação como uma ferramenta de libertação dos oprimidos. Ele discute a conscientização (consciência crítica), a práxis (ação reflexiva e transformadora) e a educação problematizadora como meios de empoderar os oprimidos para que se tornem agentes de sua própria libertação. Freire enfatiza a conscientização, a práxis e a educação problematizadora como meios de empoderamento dos oprimidos para desafiar e superar as estruturas de opressão, tendo como objetivo primordial a libertação dos oprimidos, capacitando-os a compreender criticamente a realidade, agir para mudá-la e, assim, alcançar sua própria autonomia e dignidade. Ao aplicar os princípios da Pedagogia do Oprimido nessa atividade, é possível envolver os jovens como sujeitos ativos na construção do conhecimento, promovendo a conscientização e a ação coletiva.

As teorias de Freire têm um papel relevante como ferramentas de transformação em diversas áreas, com destaque para a educação em saúde. Essa abordagem se baseia em um conhecimento ampliado sobre saúde, com o objetivo de promover a mudança nas práticas e no conhecimento, permitindo que os envolvidos se tornem agentes ativos no processo de cuidado, enquanto preservam sua autonomia e integridade. Educador renomado, Freire defendia a ideia de que as pessoas se tornam cidadãos socialmente conscientes, críticos e reflexivos através da

"práxis", que é a união da ação com a reflexão sobre o mundo. Portanto, é crucial discutir sua influência em práticas educativas que promovam a reflexão consciente e crítica, onde a população possa fazer parte do processo de conhecimento em si. Os princípios da abordagem educacional de Freire, como a problematização, o diálogo e a interpretação do mundo, têm o potencial de fornecer orientação teórica e metodológica que favorecem a formação com uma perspectiva política e pedagógica.

Ainda com base em Freire e suas ideias sobre Educação Popular em Saúde, o autor enfatiza a participação ativa da comunidade no processo de aprendizagem e promoção da saúde. Autores brasileiros, como Breilh (2006) e Paim (2018), destacam a importância de envolver a população no planejamento e execução de ações de saúde, fortalecendo sua autonomia e empoderamento.

É crucial reforçar a universalidade e importância das políticas públicas relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos para a melhoria da formulação de políticas que atendam às necessidades específicas de diversos setores da sociedade. O direito sexual e a maternidade/paternidade são direitos inalienáveis de todas as pessoas, e é responsabilidade do Estado assegurar sua garantia. No que diz respeito à compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos, esses abrangem os princípios relacionados à diversidade humana, especialmente no âmbito sexual, bem como os princípios da saúde, igualdade, autonomia e integridade corporal. Tais princípios têm seus fundamentos nos macroprincípios éticos estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Os direitos sexuais englobam a prerrogativa de vivenciar a sexualidade com respeito ao próprio corpo e ao do parceiro, escolher um parceiro sexual sem receios, culpa, vergonha ou concepções equivocadas, decidir sobre a participação em relações sexuais independentemente de objetivos reprodutivos, expressar livremente a orientação sexual, e ter acesso a informações e educação sexual e reprodutiva, entre outros aspectos que viabilizam a livre expressão da sexualidade (Brasil, 2009).

Dessa forma, é imperativo incorporar a sexualidade como um componente essencial do desenvolvimento humano nas abordagens de saúde sexual e reprodutiva. Os elementos fundamentais, como amor, sentimentos, emoções, intimidade e desejo, devem ser considerados integralmente durante essas intervenções. Ao mesmo tempo, é crucial que as concepções de

sexualidade que promovem o respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, bem como o reconhecimento da importância de relações equitativas de gênero, sejam incorporadas nas iniciativas de educação sexual destinadas a adolescentes. Preferencialmente, tais ações educativas devem ser implementadas antes da ocorrência da primeira experiência sexual.

A atividade busca explorar as interseções entre essas temáticas, reconhecendo que a participação social na educação e na saúde desempenha um papel crucial na qualidade de vida e na desestabilização das mentalidades e mecanismos das opressões enfrentadas. Ao longo da história, a humanidade tem utilizado diferentes conceitos para explicar a sexualidade, considerando contextos históricos, biológicos e culturais. Esses diferentes conceitos funcionam como norteadores das relações.

“a sexualidade é uma interação social, uma vez que constitui historicamente a partir de múltiplos discursos sobre sexo, discursos que regulam, que normatizam e instauram saberes que produzem verdades”. (Foucault, 1998).

Promovendo um debate sobre esses conceitos, sujeitos e subjetividade, com foco na saúde sexual, busca-se construir novas perspectivas e reavaliar a forma como a sociedade lida com corpos em movimento na cidade. Através de oficinas, rodas de conversa, bate-papos e entrevistas, pretende-se explorar os atravessamentos do cotidiano.

#### **1.4 Assistentes Sociais na Educação em Saúde: como atuam?**

O exercício profissional do assistente social na educação deve vislumbrar uma concepção de educação emancipadora, onde os indivíduos sociais consigam desenvolver suas potencialidades e capacidades. Exige-se que este profissional tenha competência teórica e política para construir estratégias e procedimentos de ação individual e coletiva capazes de desvendar as contradições que determinam a política de educação (CFESS, 2011). Embora a inserção de assistentes sociais na educação venha respondendo, sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de serviços públicos, a partir da mediação de programas

governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil, a centralidade do trabalho representa um investimento no processo de materialização e ampliação dos direitos sociais e políticos.

Assistentes Sociais desempenham um papel fundamental na Educação em Saúde, atuando como profissionais qualificados para lidar com questões sociais, individuais e coletivas relacionadas à saúde. Sua atuação nesse campo é pautada pela promoção da equidade, da justiça social e do acesso aos direitos básicos de saúde. Esses profissionais, no terceiro setor, desempenham um papel fundamental na compreensão desses processos e sua complexidade exige um olhar com seus nexos causais diversos e suas determinações sociais, uma vez que a população apresenta condições desiguais de acesso à educação, e mais ainda quando pensamos em permanência. Trata-se de romper com o isolamento da educação como campo puramente de aprendizado e classificá-la em um horizonte social e político mais amplo.

Autoras brasileiras, como Maria Lúcia Martinelli (2001), Ana Maria Medeiros da Fonseca (2008) e Simone Gonçalves de Assis (2010), têm contribuído com estudos e reflexões sobre a atuação dos assistentes sociais na Educação em Saúde. Suas obras abordam a importância do trabalho social nesse contexto e a necessidade de promover uma abordagem crítica, participativa e contextualizada para a construção de ações efetivas de promoção da saúde. Além desses pontos, a mobilização comunitária é um elemento essencial para promover a conscientização sobre a vacinação. Autores como Buss (2000) ressaltam a importância de engajar a comunidade na promoção da saúde, envolvendo líderes comunitários, escolas, instituições locais e os próprios indivíduos.

Portanto, acredita-se que a adoção de práticas centradas no diálogo e na contextualização freiriana possibilita que a população possa enxergar novas perspectivas e desenvolver pensamento crítico-reflexivo, capaz de influenciar diversas realidades, tornando-os agentes de emancipação.

## 2. COMO FUNCIONA O SACO SEM VERGONHA?

A dinâmica do “Saco Sem Vergonha” segue o Método do Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire, parte da premissa da construção do conhecimento através do diálogo, um elemento fundamental e indispensável na prática pedagógica democrática.

A abordagem educacional do Círculo de Cultura visa estabelecer uma experiência participativa, destacando o diálogo como um terreno fértil para a reflexão e a elaboração coletiva de uma proposta sistematizada para uma educação em saúde emancipatória. Em conformidade com a estrutura delineada por Paulo Freire, o desenvolvimento do Círculo de Cultura compreende três momentos: a) investigação temática, durante a qual os participantes e o animador exploram o universo vocabular dos envolvidos e da sociedade em que vivem, identificando as palavras e temas centrais de suas biografias; b) tematização, em que codificam e decodificam esses temas, buscando seu significado social e, assim, adquirindo consciência do mundo vivido; e c) problematização, uma etapa em que buscam transcender a visão inicial mágica por meio de uma perspectiva crítica, visando à transformação do contexto vivido.

A sacola do “Saco sem Vergonha” é disponibilizada aos adolescentes participantes do projeto, onde quem desejar, deposita dúvidas, de qualquer natureza, complexidade e etc., sem qualquer identificação. Após determinado período disponível, a sacola é recolhida e os educadores participantes se reúnem para elencar todas as questões, verificar quais aparecem mais de uma vez, o que pode indicar um ponto de maior atenção, e o nível de compreensão que os estudantes têm, ou não, sobre conteúdos básicos de biologia, corpo humano, saúde reprodutiva, sexualidade e gênero, inclusive. Vale destacar que essa atividade, apesar de ter um direcionamento voltado para questões de natureza das ciências biológicas, conta com a participação da equipe social do projeto, composta por assistente social e psicólogo, educadores de biologia e outros os quais sejam identificadas maior aproximação com o corpo de estudantes, como a educadora de língua portuguesa e redação, uma vez que, em atividades práticas de escrita, a depender da temática, alguns adolescentes escrevem sobre situações reais de suas vidas, confiando à essa educadora narrativas próprias que também são objeto de atenção, cuidado e atendimento para a equipe social. Em um momento posterior a essa “curadoria”, onde

é possível mapear quais são as principais demandas, a equipe do projeto elenca as estratégias que melhor se adequem ao que surge, sendo uma delas a realização de um grupo com os pais e/ou responsáveis da mesma temática, para discutir o tema com as famílias e deixá-las a par de pontos gerais que surgem, e criar condições para que seja aberto um canal de confiança que viabilize não só o diálogo entre os adolescentes e suas famílias, mas também instrumentalizar esses familiares sobre pontos, questões e dúvidas que os mesmos ainda têm, o que causa um estranhamento e gera dificuldades em lidar com esse tema em casa.

Em seguida, é agendado um dia na semana onde todos comparecem e as perguntas são levadas para uma atividade em roda, onde os educadores respondem as perguntas de maneira simples, em linguagem acessível, com recursos pedagógicos diversos, tais como vídeos, jogos educativos, kits com modelos anatômicos dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, dentre outras ferramentas. Durante essa atividade, para além das perguntas previamente realizadas, os participantes encontram um lugar seguro para realizarem novas perguntas, sejam a partir das suas e/ou a de outros participantes e também para relatarem acontecimentos relacionados à violência de natureza física, sexual e psicológica para a equipe social do projeto.

### **3. MARÉ E EDUCAÇÃO**

#### **3.1 O conjunto de favelas da Maré**

Neste momento, é importante contextualizar o território que será o campo da pesquisa apresentada: a Maré. Trata-se de um território simbólico tanto pela sua localização geográfica quanto pelo seu contingente populacional. Localizada entre as três principais vias de circulação da cidade (Av. Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela) e formada, sobretudo, por uma população de migrantes com pouca escolaridade.

Ao longo da história, a Maré se configurou como o conjunto de favelas mais populoso da cidade do Rio, onde, segundo dados do Censo Maré 2019, residem 139.073 pessoas, em mais de 47 mil domicílios, em uma área com menos de 5km<sup>2</sup>. Entre os 161 bairros da cidade do Rio de Janeiro, a Maré é o nono mais populoso. A população com menos de 30 anos de

idade representa 52% (2019). Na década de 40, quando se iniciou seu processo de constituição decorrente da construção da primeira principal via de circulação da cidade, a Avenida Brasil, as reivindicações dos primeiros moradores eram, principalmente, por condições básicas de saneamento básico, moradia e educação. A luta continua pela ampliação do número de equipamentos públicos, mas também, pela melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por aqueles já instalados.

Trazendo para o campo da educação, o direito ao seu acesso é, ao mesmo tempo, crítico e contraditório, uma vez que, apesar do número expressivo de unidades escolares (são 50 escolas públicas no total), sua distribuição, tanto geograficamente quanto nos segmentos, não atende à população local: escolas de Ensino Médio são apenas 4 enquanto 46 são de Ensino Fundamental. Desde a primeira escola da rede pública municipal fundada na Maré, em 1936, foram construídas mais 45, totalizando 46, sendo o ápice da ampliação nos últimos anos, ampliando de 22 escolas, em 2013, para 46 em 2018. Atualmente são: 7 creches, 14 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos de ensino fundamental (CEJA) e 24 unidades escolares que se dividem no atendimento aos dois segmentos do Ensino Fundamental, dessas, 19 atendem aos Anos Iniciais (1º ao 6º ano) e 5 que atendem aos Anos Finais (6º ao 9º ano).

No Brasil, o fenômeno da democratização do acesso ao ensino fundamental é considerado tardio em relação a outros países do mundo, por ter sido iniciado nas últimas três décadas do século XX, tendo seu ápice nos anos 2000, onde a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2018, foi de 99,3%, o equivalente a um contingente de 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro, como apontado na PNAD (2018). Depois da expansão do atendimento na rede pública, a qualidade do ensino oferecido se coloca como uma questão social, mobilizando diversos setores da sociedade: famílias, estudantes, profissionais de educação, sociedade civil organizada, ativistas, sindicalistas, pesquisadores e governo.

Um dado interessante é o fato de que muitas dessas escolas foram criadas na década de 80 e 90, quando os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram criados no estado do Rio de Janeiro, Brasil, durante a gestão do governador Leonel Brizola por Darcy Ribeiro.

Essa iniciativa tinha como objetivo principal melhorar a qualidade da educação pública, oferecendo um ambiente escolar completo e integrado, que não se limitasse apenas às atividades curriculares, mas também abrangesse serviços de saúde e assistência social. Os CIEPs foram projetados como escolas em tempo integral, onde os estudantes teriam acesso a uma educação de qualidade, alimentação balanceada, prática de esportes, atividades culturais e serviços de saúde. Essa abordagem inovadora visava promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens, considerando que a educação e a saúde são elementos fundamentais para a formação de indivíduos saudáveis e cidadãos participativos.

No que diz respeito à relação entre os CIEPs e os postos de saúde, esses centros educacionais foram construídos de forma estratégica, muitas vezes em áreas de maior vulnerabilidade social, onde a infraestrutura de saúde era escassa. Dessa forma, os CIEPs desempenharam um papel importante na ampliação do acesso aos serviços de saúde básica para as comunidades circundantes. Dentro dos CIEPs, eram disponibilizados espaços destinados à saúde, como salas de atendimento médico, enfermagem e odontologia. Profissionais da saúde eram contratados para prestar assistência aos estudantes, bem como à comunidade local, promovendo ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e orientações sobre cuidados básicos. A proximidade dos serviços de saúde facilitava o acesso dos estudantes e de suas famílias aos cuidados de saúde, contribuindo para a detecção precoce de problemas de saúde, promoção da vacinação, atendimentos de emergência e encaminhamentos para serviços especializados quando necessário. Essa integração entre educação e saúde nos CIEPs fortalecia a ideia de que a saúde é um elemento intrínseco ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, ao longo dos anos, algumas unidades sofreram com a falta de manutenção adequada, redução de recursos e problemas de gestão, o que impactou negativamente a oferta de serviços de saúde nesses locais, onde muitos foram desativados ou tiveram suas atividades reduzidas ao longo do tempo.

Conforme isso ocorria, novas estratégias que unissem saúde e educação foram criadas, como o Programa Saúde na Escola (PSE), uma iniciativa do governo brasileiro que busca promover a integração entre as políticas de saúde e educação, visando a promoção da saúde e qualidade de vida dos estudantes. Foi instituído em 2007, resultado de uma parceria entre o

Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. O objetivo principal do PSE é desenvolver ações de prevenção, promoção e atenção à saúde nas escolas, envolvendo profissionais da saúde e da educação em um trabalho conjunto. Através dessa integração, o programa busca abordar de forma ampla as necessidades de saúde dos estudantes, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também emocionais e sociais.

No entanto, na Maré, o PSE tem desempenhado um papel limitado: muitas vezes somente com campanhas pontuais e específicas ou quando a própria escola aciona o serviço de saúde para alguma demanda de um estudante. Não há um planejamento coletivo de ações entre os serviços de saúde e a escola que promovam uma integração na comunidade. É consenso que a qualidade da educação oferecida decorre tanto de fatores externos quanto internos às escolas. Nesse sentido, moradores da Maré estão, por um lado, sujeitos às adversidades presentes na educação e na saúde pública brasileira e, de outro, a certas especificidades locais.

Sabe-se que a população porta diferentes possibilidades de adoecer, dependendo de sua inserção como indivíduo no modo de produção capitalista, ainda que todos estejam expostos. A articulação entre os sujeitos de setores sociais diversos, e conseqüentemente de saberes diversos constitui uma forma de trabalhar e construir políticas públicas que objetivem a superação da fragmentação dos conhecimentos e estruturas sociais para produzir melhores resultados na saúde da população. Tal articulação exige um exercício permanente de negociação entre os setores envolvidos e a convivência com a incerteza de não dispor de todas as respostas ao nível imediato.

### 3.2 O Curso Preparatório para o Ensino Médio

O Curso Preparatório para o Ensino Médio assume uma função de suma importância: reforça e complementa o ensino recebido nas escolas localizadas nas comunidades da Maré, contribuindo para que os alunos continuem frequentando a escola regular – uma das condições básicas para o ingresso e permanência dos alunos no Projeto – e ajudando a evitar os altos índices de evasão escolar, fato que se verifica de forma dramática nas instituições de ensino público na Maré. A equipe do projeto é formada por uma assistente social, uma psicóloga, um

pedagogo, uma educadora de língua portuguesa, um de matemática, um de geografia, um de história, um de física, um de química e um de biologia, estrutura que tenta responder aos programas exigidos nos concursos para as instituições públicas de ensino médio e técnico do Rio de Janeiro.

O projeto inclui 02 (duas) turmas com 35 (trinta e cinco) alunos cada. A carga horária semanal é de 15 horas/aula, de segunda a sexta-feira, distribuídas entre os conteúdos: Português e Produção Textual, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química e Formação em Cidadania. O espaço de Formação em Cidadania visa construir uma conscientização social e política através da cultura popular e periférica, do uso de dinâmicas, vídeos, textos, conversas, palestras e debates, atividades estas realizadas por um pedagogo. O curso proporciona, para além de tudo, um aprofundamento dos conhecimentos científicos ao lado de uma preocupação constante com as questões que perpassam a cidadania, os direitos humanos, a formação para o trabalho e o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como complemento, existe o investimento na ampliação do universo simbólico e cultural dos alunos. Para tanto, são realizadas atividades extracurriculares, como visitas a museus, teatros, cinemas, realização de palestras e visitas às escolas e universidades para as quais os alunos prestarão concurso. Isso faz com que as aulas se tornem mais significativas na vida dos alunos, o que contribui para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com mais êxito. O projeto desenvolve suas ações pedagógicas na lógica da construção do conhecimento, sem negligenciar as tradições, os conhecimentos prévios e toda a bagagem cultural agregada pelo aluno ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, através de uma proposta pedagógica interdisciplinar que vai além da exposição e discussão em sala de aula dos conteúdos cobrados nos processos seletivos, o aluno tem acesso a variadas oportunidades de desenvolvimento do seu potencial crítico e ampliação do seu capital simbólico: visitas a exposições, centros culturais, teatro, museus, dentre outras. E como um espaço de produção do conhecimento, é capaz de contribuir para a transformação da vida da população fora dos muros da escola, e este é o principal impacto desta ação na transformação da população local. Ou seja, o trabalho desenvolvido no curso compreende que o acesso de alunos das classes populares à educação, em todos os seus níveis, deve-se dar pelo viés da formação crítica a partir da ação e

do resgate da identidade individual e coletiva, a partir da revalorização das práticas culturais vivenciadas no seio da própria comunidade e ser revestido em benefício dela mesma.

#### 4. ANÁLISE

Antes de dar prosseguimento a qualquer análise, é crucial expor uma síntese das perguntas levantadas e levadas para os debates. Segue abaixo:

- É bom transar menstruada?
- É verdade que lutador não pode fazer sexo antes de lutar?
- Por que as pessoas se masturbam? E por que fazem isso?
- Por que mulheres têm uma espécie de "pele" na vulva?
- Quando a mulher está grávida e transa, pode afetar o bebê?
- Há algum problema em engolir esperma?
- Por que o homem sente mais prazer durante o sexo?
- Sexo homossexual transmite HIV/AIDS?
- Mesmo com remédios e uso de camisinha, ainda há risco de gravidez?
- Por que depois do sexo o homem tende a dormir?
- Por que a mulher demora a alcançar o orgasmo?
- 14 anos é uma idade precoce para perder a virgindade?
- Por que algumas mulheres sangram na primeira vez e outras não?
- É normal sentir atração por pessoas mais velhas?
- Por que a mulher tem dificuldade em atingir o orgasmo?
- Qual a melhor forma de proporcionar prazer a uma mulher?
- Quais os benefícios da masturbação feminina?
- Por que sentimos vontade de perder a virgindade, mas também temos medo?
- Em média, qual é o tamanho do pênis brasileiro?
- Por que as mulheres se mexem mais perto do orgasmo?
- Qual a diferença entre orgasmo clitoriano e vaginal?

- É verdade que a maioria das mulheres finge orgasmo?
- Qual dos sexos é mais suscetível a doenças sexualmente transmissíveis?
- Como conto aos meus pais que sou homossexual?
- Vibrador pode causar machucados?
- Coito interrompido é eficaz como método contraceptivo?
- É normal não sentir prazer durante o sexo?

Ao abordar essas perguntas, foi crucial considerar a idade dos alunxs, respeitar as diretrizes de educação sexual adequadas para a faixa etária e garantir um ambiente seguro e de respeito. Algumas estratégias para abordar essas questões foram:

- Adaptação da abordagem de acordo com a faixa etária, utilizando uma linguagem acessível e garantindo que as informações sejam apresentadas de maneira adequada para o entendimento dos estudantes.
- Promoção de diálogo aberto onde os estudantes sintam-se à vontade para fazer perguntas e expressar suas dúvidas sem julgamento.
- Respeito à Privacidade e reconhecimento de que algumas questões podem ser de natureza mais privada e sensível, garantindo que os alunxs saibam que têm o direito de não participar da discussão se não se sentirem confortáveis.
- Abordagem de maneira educativa, oferecendo informações baseadas em fatos científicos e promovendo a importância do respeito mútuo, consentimento e segurança.
- Incorporação de profissionais especializados para fornecer informações precisas e adicionais.
- Reconhecimento das diferenças culturais e éticas, assegurando que a abordagem seja inclusiva e respeitosa das diversas perspectivas dos estudantes.
- O envolvimento dos pais e/ou responsáveis no processo educativo para garantir uma abordagem aberta e transparente.

As dúvidas apontam uma variedade de tópicos relacionados à sexualidade, saúde sexual, anatomia, métodos contraceptivos, violências e relações interpessoais. É importante notar que

as perguntas refletem a curiosidade e a busca por conhecimento sobre temas que, muitas vezes, são tabus ou não discutidos abertamente.

Questões como o conceito de virgindade, penetração e relações sexuais (oral, anal e vaginal), gravidez, ejaculação precoce, masturbação, orgasmo e violência aparecem com frequência e são temas que envolvem mitos, tabus e constrangimentos, tanto para os adolescentes quanto para suas famílias.

Discussões sobre a responsabilidade particular de cada um quando estes decidem ter relações sexuais com seu parceiro(a); a prevenção de doenças e da gravidez precoce; os efeitos à saúde das jovens, como por exemplo, anemia, eclampsia, retenção de líquidos, hipertensão e outras questões para além da responsabilidade de se tornar mãe e pai são abordados.

Um dos temas que surge e exige uma atuação interdisciplinar é o relacionamento abusivo, que surge através de uma pergunta feita por um dos alunos, que consistia na identificação do que é um relacionamento abusivo e como saber se estou em um? A abordagem sobre o assunto começa a trazer questionamentos sobre a construção social do papel da mulher na sociedade e os desdobramentos ocasionados por tal construção. A abordagem escolhida foi voltar para o grupo algumas perguntas: Como a mulher deve se comportar? Como ela deve se vestir? Por que não posso falar com ele(a)? Qual o espaço que devo ocupar? O que posso fazer? Como devo me sentar? Que palavras devo usar? A perda do espaço de socialização, já que o relacionamento não permite que ela interaja com amigas e outras pessoas como antes, precisa se vestir de acordo com o gosto do companheiro e passa a ser duramente criticada por ele. A discussão permite que os adolescentes percebam, a partir das narrativas cotidianas, que o relacionamento abusivo é um tipo de violência doméstica caracterizada por um padrão de controle e, por vezes, por comportamento violento em relacionamentos casuais ou mais “sérios”. O relacionamento afeta pessoas independentemente de raça, classe, gênero ou orientação sexual e essas intervenções possibilitam a autoanálise e auto-observação dos desdobramentos no relacionamento e como identificá-los, apoiando o processo de desnaturalização e banalização sobre o tema.

Ao refletir a partir de Beauvoir (1990), que analisa a condição das mulheres na sociedade, percebemos a importância de estender essa reflexão aos direitos sexuais e

reprodutivos, especialmente quando se trata de adolescentes. Assim como Beauvoir destacou a necessidade de questionar e desafiar as normas de gênero que limitam as mulheres, é essencial abordar com os jovens temas relacionados à sexualidade de maneira aberta e informativa. Ao fornecer informações precisas sobre direitos sexuais e reprodutivos, estamos capacitando os adolescentes a desafiar estigmas, mitos e normas sociais que podem restringir suas escolhas e autonomia. Essa abordagem contribui não apenas para a promoção da saúde sexual e reprodutiva, mas também para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, onde os jovens são capacitados a tomar decisões informadas e a exercer seus direitos de maneira consciente e respeitosa.

Compreender e trabalhar os questionamentos e reflexões dos adolescentes é fundamental para o amadurecimento e desenvolvimento de atitudes responsáveis. A sexualidade é fundamental não só para a reprodução, como também para o bem-estar do ser humano, devendo, por isso, estar relacionada a outros aspectos, como sentimentos, afeto, prazer, projetos de vida e principalmente, sua saúde. É fundamental colocar para os alunos a educação como um espaço aberto de exploração e descobertas, onde estes sejam protagonistas e participantes dos processos educativos e não apenas receptores de conteúdo.

## 5. CONCLUSÕES

A educação pode ser vista como processo de conhecimento e de aprendizagem humano relacionada a dois fatores: as vivências do cotidiano dos sujeitos e a simbolização de conhecimento que se constitui na sua ampliação, através da descoberta dos padrões e da natureza do seu sentir.

Freire (1979) defendia a educação como um processo de conscientização crítica dos sujeitos, que possibilita a transformação social. Ele aborda a educação como uma ferramenta de libertação dos oprimidos. Ele discute a conscientização (consciência crítica), a práxis (ação reflexiva e transformadora) e a educação problematizadora como meios de empoderar os oprimidos para que se tornem agentes de sua própria libertação. Freire defendia a ideia de que as pessoas se tornam cidadãos socialmente conscientes, críticos e reflexivos. As teorias dele

podem ser visualizadas na aplicação da atividade a partir da utilização de metodologias participativas, como rodas de conversa, oficinas e grupos de trabalho; do fomento do diálogo e da troca de experiências entre a equipe e os estudantes; da utilização de materiais educativos que sejam relevantes para a população local e da incorporação de valores culturais nas atividades educativas.

É crucial que os jovens tenham acesso a informações precisas e confiáveis sobre sexualidade, capacitando-os a tomar decisões informadas e seguras. Abordar temas como virgindade, diferentes tipos de relações sexuais (oral, anal e vaginal), gravidez, ejaculação precoce, masturbação, orgasmo e violência contribui para desmistificar mitos e tabus, além de fornecer dados essenciais sobre saúde sexual e reprodutiva.

A comunicação aberta sobre sexo na adolescência possibilita alinhar expectativas e esclarecer dúvidas. Num contexto cada vez mais digital, estabelecer uma relação próxima e franca com os filhos é crucial para prevenir comportamentos inadequados. A responsabilidade primária de fornecer informações e apoio adequados sobre o tema recai sobre a família, a escola e os profissionais de saúde. Embora as escolas geralmente abordem questões biológicas, muitos pais podem sentir-se despreparados para aprofundar o assunto, o que pode resultar em desconhecimento ou obtenção de informações incorretas. Nesse cenário, os profissionais de saúde, especialmente os hebiatras, desempenham um papel essencial ao lidar com os adolescentes tanto fisicamente quanto psicoemocionalmente. Discutir sobre sexualidade com os jovens pode ser um tema sensível, mas é fundamental para promover a saúde e o bem-estar deles. Pais e profissionais de saúde devem estar prontos para responder às perguntas dos jovens de maneira clara e objetiva, sem julgamentos ou preconceitos.

A educação sexual é um direito universal que deve ser abordado com respeito e responsabilidade. A educação popular em saúde tem sido utilizada em diversos contextos, incluindo favelas, comunidades rurais, escolas e serviços de saúde. Ela tem demonstrado ser uma estratégia eficaz para a promoção da saúde e o enfrentamento de problemas sociais, como a pobreza, a desigualdade e a violência. As favelas são espaços com condições precárias de vida e de acesso aos serviços de saúde. Nesse contexto, essa pode ser uma estratégia importante para abordar uma ampla gama de temas relacionados à promoção da saúde e prevenção de doenças.

A implementação de projetos de educação popular em saúde em instituições do terceiro setor assume uma relevância significativa, promovendo o acesso à informação e empoderamento nas comunidades mais vulneráveis. A educação não formal desempenha um papel crucial ao criar espaços de aprendizado fora dos ambientes tradicionais, proporcionando oportunidades para que os moradores da Maré adquiram conhecimentos sobre saúde de maneira acessível e contextualizada. Nesse contexto, a educação popular em saúde não apenas dissemina informações sobre prevenção e cuidados, mas também fortalece a capacidade das comunidades em compreender e influenciar suas próprias condições de bem-estar. Ao incorporar abordagens participativas e contextualizadas, esses projetos contribuem para a construção de uma consciência crítica em relação à saúde.

Ações sistemáticas como essa, que transcende os limites da biologia para abranger questões de gênero e sexualidade, continuam a provocar reações intensas e contestações. Mães, pais, responsáveis, representantes de instituições públicas e privadas, grupos religiosos e até mesmo professores, em algumas situações, se opõem a essa abordagem. Essa resistência, em alguns casos, está associada à crença equivocada de que a sexualidade se resume apenas ao desejo e ao ato sexual, e, conseqüentemente, à ideia de que discutir essas questões é exclusivamente responsabilidade da família. Contudo, é fundamental destacar que a sexualidade abrange uma variedade de aspectos na vida humana, manifestando-se de maneiras distintas ao longo de todas as fases do desenvolvimento. Nesta pesquisa, a sexualidade é compreendida como "uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. (Weeks, 1999).

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone. Gonçalves., & AVANCI, J. Q. **Saúde e trabalho: um estudo sobre a situação das assistentes sociais no contexto de atenção básica à saúde**. Serviço Social em Revista, 12(1), 53-68, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de educação popular e saúde**. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Cuidando de Adolescentes : orientações básicas para a saúde sexual e a saúde reprodutiva**. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília : Ministério da Saúde, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de Novembro de 2013. **Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do SUS (PNEPS-SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

174

BREILH, Jaime. **Epidemiologia Crítica: ciência emancipadora e interculturalidade**. Abya-Yala, 2006.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da Saúde e Qualidade de Vida**. Ciência & Saúde Coletiva, 5(1), 163-177, 2000.

CFESS **Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais**. Brasília: CFESS, 2010.

CFESS. **O Serviço Social na Educação**, 2011.

FONSECA, Ana. Maria Medeiros. **Trabalho social em saúde**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**; Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque; 11.ed. Rio de Janeiro: Graal 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Ed. Pioneira, São Paulo, 1979.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GOHN, M. G. **Educação não formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.
- GOMES, Luciano Bezerra; MERHY, Emerson Elias. **Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura brasileira**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 27(1):7-18, jan, 2011
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. **Saúde e Serviço Social: As reais possibilidades de mudança nos processos de trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Isabel. **Educação em Ciências e Educação em Saúde: breves apontamentos sobre histórias, práticas e possibilidades de articulação**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 25, n. 2, p. 269-275, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAIM, Jairnilson Silva. **Promoção da Saúde e Qualidade de Vida**. Ciência & Saúde Coletiva, 5(1), 163-177, 2018
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. 2ª. Ed. S. Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder. Crítica ao senso comum em educação**, 1º ed. São Paulo. Cortez, 2008.
- REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré / Redes da Maré**. – Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.
- SARTORI, Thiago Luiz. **Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: Marginalização da educação sexual na BNCC**. Doxa: Rev. Brasil. Psico. e Educ., Araraquara, v. 23, 2022.
- WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

---

Submetido: 30/12/2023

Aprovado: 17/04/2024