

UNESP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP**

ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

**Abordagem Político-Científica acerca da Educação
em Sexualidade e a Formação Inicial / Continuada
Docente: um estudo de caso no curso de Pedagogia.**



ARARAQUARA
2020

ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

Abordagem Político-Científica acerca da Educação em Sexualidade e a Formação Inicial / Continuada Docente: um estudo de caso no curso de Pedagogia.

Trabalho de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.
Bolsa: CAPES

Linha de Pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientadora: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi.

ARARAQUARA
2020

A923a Augustini, Érica Rodrigues do Nascimento
Abordagem político-científica acerca da educação em sexualidade e a formação inicial / continuada docente : um estudo de caso no curso de pedagogia / Érica Rodrigues do Nascimento Augustini. -- Araraquara, 2020
371 f. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Célia Regina Rossi

1. Educação. 2. Formação inicial e continuada. 3. Educação em Sexualidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

Abordagem Político-Científica acerca da Educação em Sexualidade e a Formação Inicial / Continuada Docente: um estudo de caso no curso de Pedagogia.

Trabalho de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Sexual.

Bolsa: CAPES

Linha de Pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientadora: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi.

Data da Defesa: 01/12/2020

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr^a. Célia Regina Rossi

Departamento de Educação - IB – UNESP/Rio Claro – SP - Brasil

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Filomena Teixeira

Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Coimbra - Portugal

Membro Titular: Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento

Faculdade de Educação – USP – São Paulo - Brasil

Membro Titular: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Departamento de Educação – UNESP/São José do Rio Preto – SP - Brasil

Membro Titular: Prof. Dr. Tiago Cerqueira Lazier

Pesquisador - Leuphana Universität Lüneburg – Baixa Saxônia - Alemanha

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós Graduação em Educação Escolar

UNESP – Campus de Araraquara

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza. E temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, não alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 53¹).

¹ SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradecer em forma de texto é uma forma de eternizar e registrar por todos os gestos, palavras, mensagens, olhares, encontros, enfim, toda a generosidade que, despretensiosamente, se dirigiu a mim durante a minha vida pessoal, profissional e acadêmica, nas mais diversas relações construídas socialmente, tornando-me quem sou. As linhas aqui descritas representam a extensão dos meus pensamentos para um tempo em que, por ocasião dos anos vividos, se assim for, estarão sujeitos a se diluírem e desaparecerem da minha memória, embora todas essas experiências estejam inscritas na constituição do meu ser e misturadas aos que a mim mantiveram algum tipo de conexão. Do contrário, a abreviação da vida terrena estará eternizada nessa obra científica, dando uma pequena amostra da minha passagem por aqui.

Longe de transformar essas linhas em lamúrias ou consternação, pretendo com elas expor o sentido da vida ao reconhecer que todos os sentimentos que experimentamos ao longo de nossa trajetória e a maneira como lidamos com as diferentes situações representam nossa pluralidade individual, ou nossa individualidade plural. Modificamos e somos modificados, e nossas ações revelam essas interações. Portanto, muitas pessoas estiveram comigo nesse desafio, mesmo que eu não as mencione. A seleção que farei também representará tantas outras pessoas que passaram por suas vidas, aumentando a corrente das relações humanas, e é dessa maneira que vamos dando forma e sentido às vidas uns dos/as outros/as, ao mesmo tempo em que vamos inscrevendo a nossa própria história.

Quantas vezes bateu vontade de desistir dos projetos ligados à Educação? Nos dias em que somos assolados por tragédias como da Escola Estadual Raul Brasil, ocorrida na cidade de Suzano/SP, em meados de março de 2019, fica difícil reunir forças para prosseguir, sobretudo porque sentimos diariamente a atmosfera da violência nos rondando, necessitando ser combatida com amor, comprometimento e respeito pela profissão. Esta violência se instala simbolicamente e se materializa em nossas relações cotidianas sob diferentes faces, escamoteadas pelos discursos falaciosos que se erguem em forma de movimentos midiáticos e sociais dos quais se projetam para manter o apagamento dos corpos e o silenciamento das vozes, instalando o pânico moral.

E mesmo diante do caos que nos cerca, encontramos fontes de sabedoria, força, perseverança, solidariedade, humanidade, generosidade, resiliência, enfim, tantos outros adjetivos que nos colocam em pé e nos devolvem a vontade de seguir lutando por dias melhores ao unirmos nossos ideais que incluem a garantia dos direitos individuais e coletivos.

Após este agradecimento mais genérico, volto-me aos agradecimentos mais específicos, iniciando pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro e fomento aos de estudos e pesquisas durante todo o período de realização do doutorado.

Agradeço igualmente à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/FCLAr, por todo apoio ao desenvolvimento da ciência e pelos conhecimentos dos/as docentes que foram compartilhados durante as disciplinas obrigatórias e optativas, por meio das discussões, debates, indicações de leituras para estudos, explanações, orientações, dentre outras ações ocorridas ao longo desses anos.

Faço um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Célia Regina Rossi, por sua generosidade, prestatividade, orientações, conselhos, respeito, confiança, parceria e pela amizade que foi sendo construída aos poucos, vindo a se fortalecer com o tempo.

Agradeço também à banca examinadora por aceitar o convite em contribuir com a pesquisa acrescentando novas ideias e referenciais teóricos, fazendo observações e realizando apontamentos relevantes para o reconhecimento deste trabalho científico. Listo as respectivas identificações em conformidade com a abertura da tese, sendo estas, Profa. Dra. Maria Filomena Teixeira, Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento, Prof. Dr. Raul Aragão Martins e Prof. Dr. Tiago Cerqueira Lazier. Seus constructos serão de grande valia para o crescimento intelectual da pesquisadora, bem como para o campo da sexualidade e da Educação em Sexualidade enquanto conteúdo a ser inserido nos contextos escolares e acadêmicos.

Embora não estejam entre os primeiros agradecimentos, sem o amor dos meus pais, Francisco Lucílio do Nascimento, da minha mãe, Aurineide Rodrigues Correia e da minha irmã Edinalva Rodrigues do Nascimento, eu não teria chegado tão longe. Neste caso, a ordem no coração permanece imutável na ocupação do primeiro lugar. Na impossibilidade de mensurar o amor e parceria do meu marido, dedico essa tese a ele, pois foi meu companheiro, incentivador e testemunha ocular desde o início desse ambicioso projeto acadêmico.

A organização estrutural da linguagem escrita não hierarquiza a importância das pessoas que citarei a seguir. São elas: meu irmão Eduardo Teixeira de Souza, amigo incentivador dos meus projetos e ouvinte das minhas angústias, sempre pronto a ajudar com as palavras certas para cada momento e com suas atitudes, pois não mede esforços, tempo ou

qualquer possível empecilho para estar ao meu lado quando preciso. Agradeço à minha tia Mazinha e meu tio Fábio ao me receberem de braços abertos em Araraquara, contribuindo para as minhas economias em relação à hospedagem e, como se não bastasse, ainda me tratavam como filha e se preocupavam com o meu conforto e tranquilidade para estudar.

Estendo meus agradecimentos às/aos verdadeiras/os amigas/os das/os quais, mesmo diante das minhas ausências, compreendem e torcem pelas minhas conquistas. Preciso citar o nome de uma, em especial, que representará as/os demais: Sirlei Aparecida Barbosa. Não tenho palavras para expressar o quanto ela significa em minha vida. Não poderia deixar de mencionar uma grande alegria que vivenciei no final de 2016, ao reencontrar, virtualmente, a turma da escola do período de infância, após vinte e três anos sem nenhum contato. Relembrar as histórias que marcaram a nossa trajetória desencadeou fortes emoções e acabou culminando no nosso reencontro presencial. Dentre todas/os, duas amigas têm importância fundamental em minha vida, Patrícia Aparecida de Moraes Santos e Elisângela Regina Machado. A infância com elas se tornou mais doce e ao mesmo tempo, tornou-me mais resistente às intempéries que a fase adulta já anunciava com a sua aproximação. Nossas histórias de vidas, mesmo com todas as singularidades e com a distância geográfica ocasionada pelas circunstâncias não abalaram a nossa amizade, ao contrário, fortaleceram nossos laços mostrando que nem a distância pode destruir este sentimento quando ele é verdadeiro.

Em meio às surpresas que a vida nos prepara, fui aprovada no concurso de Diretora de Escola do Estado de São Paulo, em 2017, e assumi o cargo em março de 2018, na mesma escola onde lecionei por nove anos. Experimentei um misto de sensações que iam desde a ansiedade até a insegurança, pois queria realizar um trabalho sério e de qualidade, inclusive, questionando-me sobre estes conceitos. Relatar este fato envolve agradecer todas as pessoas – alunas/os, professoras/es, funcionárias/os, equipe gestora, famílias e comunidade em geral por todo o apoio, aprendizado e caminhada que realizamos juntas/os. Dentre esta equipe, duas pessoas se destacaram pelo comprometimento em assumir as funções da diretora enquanto escrevia a sua tese durante o período de férias, sendo o diretor Augustinho Amâncio e o vice-diretor, Dagoberto Alves.

Outras pessoas se fizeram importantes em diferentes fases do percurso, sendo “velhas” conhecidas/amigas ou se tornando há pouco tempo. É o caso do bibliotecário da instituição *lócus* da pesquisa, Gustavo Grandini Bastos, um amigo recente do qual colaborou com indicações de leituras e outras trocas de conhecimentos que, de alguma forma, enriqueceram a pesquisa. Nossa afinidade também adveio da sensibilidade humana no tocante as escolhas do

fenômeno estudado, fazendo com que nos aproximássemos por meio de conversas informais das quais, muitas vezes, se tornavam formais.

Neste mesmo sentido, agradeço a todos/as os/as estudantes da pós-graduação dos/as quais, assim como acontecia com o Gustavo, também iniciávamos conversas em que, muitas vezes, invertíamos apenas a ordem, iniciando pelos diálogos formais e finalizando com os informais.

Posso fazer uma previsão audaciosa ao cogitar significativos encontros em minha vida, sobretudo após esta pesquisa, visto que pretendo alargar o círculo de amizades com pessoas que se conectam às outras pelos seus projetos de vida que incluem a militância pelos direitos sexuais, pela equidade de gênero e pela libertação dos preconceitos que segregam, marginalizam e aprisionam as pessoas em universos paralelos.

RESUMO

Dentre os estudos e pesquisas científicas acerca da Educação em Sexualidade estão àquelas ligadas à formação docente, inicial e continuada. Algumas iniciativas para a implantação da temática em programas governamentais foram assumidas, inclusive pelas instituições de ensino básico e superior, tanto no Brasil como em países da Europa e América Latina. Por ser um tema polêmico, sobretudo do ponto de vista moral, as dissidências sempre ocuparam um lugar de destaque nos mais diversos setores públicos e privados, dividindo opiniões e desvelando posicionamentos políticos, morais e religiosos. Ao se constituírem enquanto espaços de formação e produção científica, as instituições de ensino buscam aclarar tais discursos lançando luz sobre eles. No entanto, os atravessamentos inerentes das nossas relações humanas, por vezes, se coadunam com a objetividade do campo científico, dificultando a imersão profunda desta temática, amortizada pelas subjetividades, nomeadamente ao se tratar da sexualidade humana. Em consequência destes enlaces, as engrenagens dos sistemas da biopolítica se colocam em ação para perpetuar os dispositivos de poder que regulam os pensamentos e os corpos num processo que dificulta o auto-governo ou governo de si. Partindo de uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa investigou as concepções, perspectivas e conhecimentos da equipe gestora e de estudantes do curso de Pedagogia de uma determinada instituição de ensino superior no tocante à disciplina obrigatória, inicialmente intitulada “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola”, incluindo sua proposta e os conteúdos, e sobre como concebem a mudança da designação para “Diversidade Social e Cultural na Escola”. Configura-se, portanto, no estudo de caso como procedimento metodológico, viabilizado pela aplicação de questionário online, dentre outras dinâmicas, e uma entrevista com a equipe gestora da instituição. Partindo do teste piloto realizado com a primeira turma a obter a disciplina na grade curricular da formação inicial, foi possível refinar as estratégias para o desvelamento do objeto de estudo. Também foi adotado o protocolo de observação para complementar as análises e atribuir maior significado aos elementos da pesquisa. A análise dos dados consistiu no cruzamento entre as teorias pós-estruturalistas, documentos legais, na perspectiva dos estudos multiculturais e da análise do discurso. Diante do atual cenário político-ideológico e das repercussões, sobretudo, as midiáticas, testemunhou-se a propagação de discursos falaciosos e inverdades instaladoras e promotoras do pânico moral, bem como da histeria coletiva. Tais reações refletem a ausência de discussões qualitativas à luz de abordagens político-científicas, conforme se desvelou nesta pesquisa. Sem a pretensão de generalizar os resultados, eles reafirmaram a urgência em desmistificar sintagmas como a expressão “Ideologia de Gênero” e as contradições advindas da responsabilidade que compete ao âmbito público e ao privado. Investir na formação acadêmica consiste em qualificar as relações humanas e assegurar o processo democrático ao compreender que ele perpassa, necessariamente, pelo universo escolar, e que a Educação em Sexualidade como disciplina obrigatória pode contribuir para a abrangência desta diversidade.

Palavras-chave: Diversidade. Formação Inicial e Continuada. Educação em Sexualidade. Abordagem Político-Científica de Educação em Sexualidade.

ABSTRACT

Among the studies and scientific research on Education in Sexuality are those linked to teacher education, initial and continuing. Some initiatives for the implementation of the theme in government programs have been undertaken, including by basic and higher education institutions, both in Brazil and in countries in Europe and Latin America. As it is a controversial topic, especially from a moral point of view, dissidents have always occupied a prominent place in the most diverse public and private sectors, dividing opinions and unveiling political, moral and religious positions. By constituting themselves as spaces for scientific training and production, educational institutions seek to clarify such discourses by shedding light on them. However, the inherent crossings of our human relationships are sometimes in line with the objectivity of the scientific field, making it difficult to deeply immerse this theme, amortized by subjectivities, namely when dealing with human sexuality. As a result of these links, the gears of the systems of biopolitics are put into action to perpetuate the power devices that regulate thoughts and bodies in a process that makes self-government or self-government difficult. Starting from a mixed approach, qualitative, the present research investigated the conceptions, perspectives and knowledge of the management team and students of the Pedagogy course of a determined institution of higher education with regard to the mandatory subject, initially entitled “Education, Sexuality , Diversity and Gender Relations at School ”, including its proposal and contents, and on how they conceive the change of designation to “ Social and Cultural Diversity at School ”. It is configured, therefore, in the case study as a methodological procedure, made possible by the application of an online questionnaire, among other dynamics, and an interview with the management team of the institution. Starting from the pilot test carried out with the first class to obtain the discipline in the curriculum of initial training, it was possible to refine the strategies for unveiling the object of study. The observation protocol was also adopted to complement the analyzes and assign greater meaning to the research elements. Data analysis consisted of the intersection between post-structuralist theories, legal documents, from the perspective of multicultural studies and discourse analysis. In view of the current political-ideological scenario and the repercussions, especially in the media, there was witness to the propagation of fallacious speeches and untruths that installed and promoted moral panic, as well as collective hysteria. Such reactions reflect the absence of qualitative discussions in the light of political-scientific approaches, as revealed in this research. Without pretending to generalize the results, they reaffirmed the urgency to demystify phrases such as the expression “Gender Ideology” and the contradictions arising from the responsibility that falls to the public and private spheres. Investing in academic training consists of qualifying human relationships and ensuring the democratic process by understanding that it necessarily runs through the school universe, and that Education in Sexuality as a mandatory subject can contribute to the scope of this diversity.

Keywords: Diversity. Initial and Continuing Education. Sexuality Education. Political-Scientific Approach to Sexuality Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das/os participantes	41
Quadro 2 - Grupos de participantes - Pedagogia	41
Quadro 3 - Dados dos grupos de discentes participantes	42
Quadro 4 - Participantes - Equipe Gestora	42
Quadro 5 - Matriz Curricular - 2019	109
Quadro 6 - Pesquisa sobre mulheres-símbolos para o movimento feminista	130
Quadro 7 - Temas dos trabalhos de conclusão de curso	133
Quadro 8 – [GPE] Qual é a sua faixa etária?	156
Quadro 9 – [GPE] Sexo / Gênero	157
Quadro 10 – [GPE] Religião	159
Quadro 11 – [GPE] Você já tem outra formação acadêmica?	161
Quadro 12 – [GPE] Especificação da formação acadêmica	161
Quadro 13 – [GPE] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	163
Quadro 14 – [GPE] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?	164
Quadro 15 – [GPE] Especificação com a realidade escolar	164
Quadro 16 – [GPE] Tempo de experiência	166
Quadro 17 - [GPE] O que você entende por sexo?	168
Quadro 18 - [GPE] O que você entende por Identidade de Gênero?	169
Quadro 19 - [GPE] O que você entende por Ideologia de Gênero?	170
Quadro 20 - [GPE] O que você entende por Sexualidade?	171
Quadro 21 - [GPE] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?	172

Quadro 22 – [GPE] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s)	175
Quadro 23 – [GPE] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes	177
Quadro 24 – [GPE] Para você, essa disciplina deve	179
Quadro 25 - [GPE] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?	180
Quadro 26 – [GPE] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	181
Quadro 27 – [GPE] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?	183
Quadro 28 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua faixa etária?	186
Quadro 29 – [GP4, 3, 2] Sexo / Gênero	188
Quadro 30 – [GP4, 3, 2] Religião	191
Quadro 31 – [GP4, 3, 2] Você já tem outra formação acadêmica?	196
Quadro 32 – [GP4, 3, 2] Especificação da formação acadêmica	197
Quadro 33 – [GP4, 3, 2] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	198
Quadro 34 – [GP4, 3, 2] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?	201
Quadro 35 – [GP4, 3, 2] Especificação com a realidade escolar	204
Quadro 36 – [GP4, 3, 2] Tempo de experiência	207
Quadro 37 - [GP4, 3, 2] O que você entende por sexo?	210
Quadro 38 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Identidade de Gênero?	213
Quadro 39 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Ideologia de Gênero?	218
Quadro 40 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Sexualidade?	221
Quadro 41 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?	224

Quadro 42 – [GP4, 3, 2] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s)	228
Quadro 43 - [GP4, 3, 2] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes	232
Quadro 44 – [GP4, 3, 2] Para você, essa disciplina deve	233
Quadro 45 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?	235
Quadro 46 – [GP4, 3, 2] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	239
Quadro 47 – [GP4, 3, 2] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?	242
Quadro 48 – [GP4, 3, 2] Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?	245
Quadro 49 – [GP4, 3, 2] Apresente uma breve justificativa para a sua resposta anterior.	247
Quadro 50 – [GP4, 3, 2] Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?	252
Quadro 51 – [GP4, 3, 2] Dê um exemplo relacionado à rotina escolar ou a uma prática pedagógica que justifique sua resposta anterior.	255
Quadro 52 – [GESTÃO] Qual é a sua faixa etária?	283
Quadro 53 – [GESTÃO] Religião	284
Quadro 54 – [GESTÃO] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	285
Quadro 55 – [GESTÃO] Fez pós-graduação (stricto-sensu)?	285
Quadro 56 – [GESTÃO] O que você entende por sexo?	286
Quadro 57 - [GESTÃO]O que você entende por sexualidade?	286
Quadro 58 - [GESTÃO] O que você entende por Identidade de Gênero?	287
Quadro 59 - [GESTÃO] O que você entende por Ideologia de Gênero?	288
Quadro 60 – [GESTÃO] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola, na Matriz Curricular no curso de Pedagogia como obrigatória?	290

Quadro 61 – [GESTÃO] Para você, essa disciplina deve	291
Quadro 62 – [GESTÃO] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?	292
Quadro 63 – [GESTÃO] Você considera que a Educação em Sexualidade é de responsabilidade da/o (s)	293
Quadro 64 – [GESTÃO] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	294
Quadro 65 – [GESTÃO] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos	296

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 88
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTIQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, Pessoas Intersexuais e Queer
PEB I	Professor de Educação Básica I
PNE	Plano Nacional de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – [GPE] Qual é a sua faixa etária?	156
Gráfico 2 - [GPE] Sexo / Gênero	157
Gráfico 3 - [GPE] Religião	159
Gráfico 4 - [GPE] Você já tem outra formação acadêmica?	161
Gráfico 5 - [GPE] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	163
Gráfico 6 - [GPE] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?	164
Gráfico 7 - [GPE] Tempo de experiência	166
Gráfico 8 - [GPE] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s):	175
Gráfico 9 - [GPE] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:	177
Gráfico 10 - [GPE] Para você, essa disciplina deve:	178
Gráfico 11 - [GPE] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	181
Gráfico 12 - [GPE] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?	183
Gráfico 13 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua faixa etária?	186
Gráfico 14 - [GP4, 3, 2] Sexo / Gênero	188
Gráfico 15 – [GP4, 3, 2] Religião	190
Gráfico 16 - [GP4, 3, 2] Você já tem outra formação acadêmica?	196
Gráfico 17 - [GP4, 3, 2] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	198
Gráfico 18 - [GP4, 3, 2] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?	201
Gráfico 19 - [GP4, 3, 2] Tempo de experiência	206
Gráfico 20 - [GP4, 3, 2] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s):	228

Gráfico 21 - [GP4, 3, 2] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:	231
Gráfico 22 - [GP4, 3, 2] Para você, essa disciplina deve:	233
Gráfico 23 - [GP4, 3, 2] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	239
Gráfico 24 - [GP4, 3, 2] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?	241
Gráfico 25 - [GP4, 3, 2] Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?	244
Gráfico 26 - [GP4, 3, 2] Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?	252
Gráfico 27 – [GESTÃO] Qual é a sua faixa etária?	283
Gráfico 28 - [GESTÃO] Religião	284
Gráfico 29 - [GESTÃO] Fez pós-graduação (lato-sensu)?	284
Gráfico 30 - [GESTÃO] Fez pós-graduação (stricto-sensu)?	285
Gráfico 31 - [GESTÃO] Para você, essa disciplina deve:	291
Gráfico 32 - [GESTÃO] Você considera que a Educação em Sexualidade é de responsabilidade da/o (s):	293
Gráfico 33 - [GESTÃO] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?	294
Gráfico 34 - [GESTÃO] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?	295

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	25
1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	30
1.1 O estudo de caso como procedimento metodológico	32
1.1.1 Benefícios e Riscos da Pesquisa.	39
1.1.2 Comitê de Ética	40
1.1.3 Participantes	40
1.1.4 Local	42
1.1.5 Instrumentos	43
1.1.6 A Análise do Discurso	46
2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE	50
2.1 Do curso de Pedagogia	52
3 A SEXUALIDADE NO CENÁRIO POLÍTICO-IDEOLÓGICO NACIONAL E INTERNACIONAL: DA (IN)VISIBILIDADE ÀS MÍDIAS SOCIAIS	54
3.1 O contexto brasileiro da ideologia política sobre sexualidade e gênero: as implicações para a (de)formação social, cultural e acadêmica	59
4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	66
4.1 A relação das tendências e abordagens pedagógicas com a formação docente	72
5 A LEGISLAÇÃO VIGENTE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: OS ENTRAVES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	77
5.1 Um breve percurso histórico dos programas de Educação Sexual no Brasil	85
5.2 A educação em sexualidade e a formação inicial docente: um encontro necessário	88
6 DA PROPOSTA DA DISCIPLINA EM SEXUALIDADE À SUA INSERÇÃO NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	102
6.1 O contexto da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola	102
6.2 Da análise dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia e a trajetória da disciplina em Sexualidade: o que muda com a nova nomenclatura “Diversidade Social e Cultural na Escola”?	105

7 AS ATIVIDADES ACADÊMICAS SOBRE SEXUALIDADE NA INSTITUIÇÃO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS	118
7.1 Das práticas pedagógicas e outras ações desenvolvidas	118
7.1.1 Cursos de formação continuada para docentes da rede municipal de ensino	136
7.1.2 Palestras na Semana Acadêmica	146
7.1.3 A Educação em Sexualidade como formação continuada: da proposta ao silenciamento	149
8 DOS RESULTADOS	154
8.1 Resultados das/os Discentes Egressas/os do Curso de Pedagogia (GPE) – Pré-Teste	155
8.1.1 Dados Pessoais e Profissionais	155
8.1.2 Questões específicas sobre o Tema	166
8.1.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito	168
8.1.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico	172
8.2 Resultados das/os Discentes do 4º, 3º e 2º Anos do Curso de Pedagogia	184
8.2.1 Dados Pessoais e Profissionais	185
8.2.2 Questões específicas sobre o Tema	208
8.2.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito	210
8.2.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico	224
8.3 Proposta de Atividades para o 4º, 3º e 2º anos de Pedagogia: análises e discussões	260
8.3.1 Proposta de Atividade para o 4º ano de Pedagogia: análises e discussões	261
8.3.2 Proposta de Atividade para o 3º ano de pedagogia: análises e discussões	265
8.3.3 Proposta de Atividade para o 2º ano de Pedagogia: análises e discussões	279
8.4 Resultados da Equipe Gestora	282
8.4.1 Dados Pessoais e Profissionais	283
8.4.2 Questões específicas sobre o Tema	285
8.4.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito	286
8.4.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico	290
8.4.3 Entrevistas com a equipe gestora	297
8.4.3.1. Entrevistado: o gestor da instituição	298
8.4.3.2. Entrevistada: a coordenadora geral dos cursos	300
8.4.3.3. Entrevistada: a Coordenadora do Curso de Pedagogia - CCP	312

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	324
REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	329
APÊNDICE	339
ANEXOS	347

APRESENTAÇÃO

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” - Paulo Freire

Ao concluir o curso normal - ou magistério -, em 1998, minha pretensão era cursar Pedagogia e continuar minha carreira na área da Educação, a princípio, idealizada para ser exercida com crianças. No entanto, não havia faculdade na cidade, restando como alternativa o transporte escolar usado pelos/as estudantes que buscavam formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação nas cidades da região. Como forma de incentivá-los/as na busca por seus objetivos, dentre outros, a Prefeitura mantinha um contrato anual com a empresa de ônibus em que assumia uma parte das despesas. Para consolidar a adesão ao contrato, os/as alunos/as recebiam um documento de identificação para uso do transporte, devendo ser atualizado anualmente.

Mesmo com essa oportunidade, estudar fora da cidade para mim não era algo atrativo, pois conciliar trabalho diurno e estudo noturno, sob a condição de ter que me deslocar da cidade, poderia comprometer a qualidade da minha formação em função do cansaço, da escassez de horários livres para realizar as leituras, trabalhos acadêmicos, pesquisas, etc. No ano anterior - 1997 - fui convidada por uma amiga de sala a fazer visitas em escolas de ensino médio para levantar o interesse dos/as jovens em cursar uma Faculdade na própria cidade, consistindo no abaixo-assinado que foi, posteriormente, apresentado às autoridades da época. Apesar da minha participação nessa etapa do processo, não estive engajada em outras iniciativas que envolvessem o propósito de instalar a Faculdade e, da mesma forma, não acompanhei o desdobramento da nossa ação nem de nada que vinha sendo feito nesse sentido.

Voltando a fase de conclusão do magistério, ainda no mesmo ano, tive uma pequena experiência como estagiária em uma escola particular de Educação Infantil que ficava próxima da escola onde eu estudava. Essa experiência se estendeu para um trabalho voluntário, uma espécie de pré-teste com possibilidades de contratação para o ano seguinte, no ofício de Professora do Maternal ou Professora Monitora, cargo assim intitulado na ocasião. Não obstante, a segunda alternativa foi aceitar trabalhar como balconista de uma loja de móveis e eletrodomésticos, restando, para aquele momento, o adiamento da aspiração maior, que era lecionar. Para a minha surpresa, com menos de um mês no meu novo trabalho, recebi uma ligação da escola em questão me propondo o exercício no cargo de Professora

Monitora por meio período – manhã ou tarde. No entanto, a proposta não supria minhas necessidades financeiras, levando-me a adiar novamente o desejo de educar.

Influenciada por algumas falas recorrentes, nutria um receio de desanimar dos estudos, pois o “correto²” era sair do ensino médio e adentrar no ensino superior, sem intervalos. Entretanto, preferi confiar nos murmúrios que já circulavam e apostar na vinda da Faculdade, pois não haveria de demorar e, por ter iniciado os estudos com seis anos de idade³, ou seja, estar adiantada um ano no tocante a idade/série, um atraso relativamente pequeno não me traria defasagem em relação à idade/formação. Passaram-se dois anos desde a conclusão do magistério quando, no final do ano 2000, ficamos sabendo que haveria vestibular. Ocasionalmente, encontrei com duas colegas do tempo de magistério que, assim como eu, também aguardavam a Faculdade.

Os dias que se seguiram foram de preparação e muita ansiedade, pois a probabilidade do vestibular ser concorrido era grande, tendo em vista a ampla procura por esse curso nas faculdades da região. Além disso, acreditava-se que o nível de dificuldade da Prova estaria alto, uma vez que seria organizada e elaborada pela fundação VUNESP, conhecida por sua excelência. Após a realização da prova, restava aguardar pelo resultado e torcer para que meu nome constasse na lista entre as cem vagas previamente anunciadas.

Com a aprovação no vestibular, à responsabilidade pela escolha do curso ecoava e, gradativamente, transformava o que era expectativa em realidade.

Nos dias subsequentes, o desafio era controlar a ansiedade pelo resultado. Ao localizar meu nome entre as vagas anunciadas, um misto de felicidade e responsabilidade invadiu minha mente, pois queria fazer valer cada instante aguardado me dedicando o máximo possível ao curso.

O curso se iniciou em 2001, com três anos de duração, portanto, ao final do ano de 2003, mais uma pedagoga se formava.

Não foi fácil conciliar uma rotina densa de estudos com o trabalho em período integral, permeado pelas atribuições cotidianas que, somadas ao compromisso ético da responsabilidade assumida, iam traçando os caminhos por mim escolhidos.

A realização acadêmica evoluía e me transformava pessoal e profissionalmente. Embora eu ainda não exercesse o ofício de professora, era notável que as minhas concepções e visões de mundo ganhavam outros sentidos, mais críticos e menos imediatistas.

² No dicionário, isento de falha. Aqui adotamos o sentido das pressões sociais que visam alcançar determinados patamares e nos levam aos condicionamentos das mentes e dos corpos, balizados por valores morais.

³ A idade ideal para adentrar na 1ª série do primário era 7 (sete) anos de idade, de acordo com...

A minha primeira experiência na docência foi em 2014, numa escola particular de Educação Infantil, no ano seguinte à minha formação no curso de Pedagogia, concluído em 2003. As salas eram reduzidas e o material didático bastante amplo e bem elaborado. As ilustrações eram alegres e significativas para o universo infantil. Havia recursos pedagógicos diversificados e muito apoio por parte da Coordenação e Direção do Colégio.

Concomitante a este cargo, trabalhei como monitora na Associação de Pais e Alunos – APAE, desenvolvendo atividades colaborativas e de monitoramento junto às docentes da instituição, que me traziam a oportunidade de passar por todas as salas, indo desde o berçário até as oficinas pedagógicas. Desta forma, pude conhecer e aprender com cada professora, tanto em relação aos seus conhecimentos e práticas educativas, quanto no que tange às estratégias e sensibilidade que desenvolviam e empregavam para lidar com os diversos tipos de deficiências.

Com certa frequência surgiam ofertas de cursos de aperfeiçoamento voltados para a Educação Especial, dos quais eu sempre procurava realizá-los para ampliar meus conhecimentos e para tentar me estabelecer como docente da Associação de Pais e Mestres - APAE.

Ambas as funções eram executadas somente meio período do dia, sendo a primeira, no período matutino e a segunda, no vespertino, com um intervalo de uma hora e meia para o almoço. A exaustão causada pela intensa rotina de trabalho era minimizada pela sensação de estar contribuindo para a formação de seres humanos em todas as suas dimensões, embora, na ocasião, sem muita experiência, porém, com muita vontade, persistência e uma profunda esperança por dias melhores para a Educação.

Em 2005 surgem rumores de um concurso público estadual para a contratação de Professor de Educação Básica I - PEB I -, com mais de dez mil vagas espalhadas por todo o estado de São Paulo. Assim que o edital foi publicado no Diário Oficial – D.O., decidi me preparar estudando a bibliografia do concurso e realizando um curso preparatório para garantir a minha vaga. Fiquei na posição de quatro mil e vinte e quatro e escolhi uma escola localizada em Ribeirão Pires, minha cidade natal, pois onde eu moro atualmente não havia vagas.

A escola ficava próxima à residência do meu pai, lugar onde eu morei quando criança, dos cinco aos quatorze anos de idade. Sua oferta de ensino era de fundamental I e II (anos iniciais e finais), numa média de quinhentos e cinquenta alunos, aproximadamente.

No entanto, não cheguei a lecionar ali, pois consegui voltar para a cidade onde moro atualmente, no interior de São Paulo, por meio de uma resolução específica que permite o deslocamento do professor em vagas ociosas⁴.

Lecionei por sete anos consecutivos na mesma unidade escolar, acumulando experiência em todos os anos do ensino fundamental, embora tenha passado a maior parte dos anos com turmas de alfabetização. Em 2013, optei pelo afastamento, um direito concedido ao funcionário público após cinco anos de exercício ininterruptos, porém, com prejuízo dos vencimentos. Esta decisão foi em razão da minha aprovação no Mestrado em Educação Sexual na UNESP/FCLAr, em novembro de 2012. Desta maneira, poderia me dedicar melhor aos estudos, cumprir os créditos e participar de eventos, congressos, seminários, colóquios, etc.

Igualmente em 2012, passei em 1º lugar no concurso público para docente do curso de Pedagogia na referida instituição e iniciei as atividades no início de 2013, com as disciplinas de Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação, Planejamento e Avaliação da Educação, Teoria e Planejamento Curricular I e II e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I. Portanto, conciliei a docência no ensino superior com a carreira acadêmica. A princípio pensei que não fosse conseguir realizar tantos compromissos, mas com o tempo percebi que eles se complementavam.

Em 2014, após finalizar a escrita da minha dissertação, retornei à sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e continuei lecionando até o primeiro semestre de 2016, quando decidi exonerar o cargo para continuar investindo na carreira acadêmica. É importante dizer que a minha defesa já havia acontecido em onze de setembro de 2015, um momento de muita emoção e grande significado em minha vida, vivenciado ao lado de pessoas extremamente especiais.

Decidida a cursar o doutorado, participei do processo seletivo no segundo semestre de 2016 e fui aprovada. Novamente conciliei com as aulas no curso de Pedagogia. No ano seguinte, 2017, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anuncia o concurso público para o cargo de Diretor de Escola, o qual concorri a uma vaga. Ao ser aprovada, escolhi a mesma escola em que havia lecionado por nove anos, ou seja, experimentei um misto de sentimentos que incluíam o medo da rejeição e o peso do compromisso em realizar um bom trabalho, pois sabia que haveria comparações, dúvidas e negações pelo fato da minha

⁴ Trata-se de vagas temporárias em função de aposentadorias, afastamentos por motivos diversos como licença-saúde, licença-gestante, etc., podendo ser por curtos ou longos períodos. No meu caso específico, ocupei a vaga de uma professora afastada pela Municipalização. É importante ressaltar que, nestas situações, ao final do ano letivo o professor volta com sua vida funcional para a sua escola sede.

passagem enquanto professora, motivo pelo qual eu sentia uma carga redobrada de responsabilidade ética e profissional. Saliento também o quanto a aprovação, apoio e comprometimento da maioria alavancou a escola, engajou e mobilizou alunos/as, funcionários e a comunidade escolar.

Ao regressar ao ambiente escolar, mesmo em 2014, ainda como professora, conseguia lançar um olhar desassossegado, inquieto, um pouco diferenciado, um pouco mais crítico e problematizador sobre as relações que ali se estabeleciam entre todos os segmentos envolvidos nesta trama cotidiana, especialmente no tocante às relações de gênero e sexualidade. Enquanto diretora, consegui ampliar e inquietar ainda mais este olhar, sobretudo para as relações que apresentam maior grau de vulnerabilidade e assimetria dos gêneros. Pude atribuir estas novas perspectivas aos estudos e pesquisas realizadas em consequência do retorno ao universo acadêmico. A inquietação que me acompanha, no entanto, não bastou para identificar tais desigualdades ocorridas no interior das escolas; é preciso ainda criar mecanismos e desenvolver ações pedagógicas que combatam este tipo de prática preconceituosa e sexista. Este é o desafio que se coloca diariamente a todos/as àqueles/as que, como eu, se desassossegam, buscam e militam contra a opressão sexual, o silenciamento e a violência sexual e de gênero.

Eu como, mulher, professora, gestora, pesquisadora, luto cotidianamente, seja em casa, na escola, na comunidade onde estou, para que as imoralidades, vista dentro de uma ótica moral de costumes, valores, religião, raça, educação, crenças, sejam entendidas, respeitadas e que elas possam sair deste lugar de imoralidade, e olhadas como diferenças, assim, respeitadas como tal para que se legitime a convivência humana com toda a sua diversidade. E assim, descobrindo-se em minha multiplicidade, aprendo a valorizar e respeitar a diversidade alheia, que me enobrece, fortifica e enaltece somente na troca com o outro/a.

INTRODUÇÃO

A Educação em Sexualidade constitui um campo teórico fomentador de discussões acerca da sexualidade humana e suas complexidades relacionadas a fatores e condicionantes de ordem moral, psíquica, política, religiosa, ideológica, econômica, todos atravessados pelos processos históricos, sociais e culturais que fundam as subjetividades dos sujeitos. Por sua intenção pedagógica, mantém estreita relação com a formação institucional do ser humano nos diferentes níveis e etapas de ensino, que implica considerá-lo em suas diversidades.

Com este enfoque, a pesquisa versou sobre as concepções de discentes e da equipe gestora de uma determinada Instituição de Ensino Superior no tocante à disciplina obrigatória inserida no 4º semestre do curso de Pedagogia, intitulada: *Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*, da qual compõe o elenco curricular desde 2016, e também sobre a alteração do nome para *Diversidade Social e Cultural na Escola*.

Por compreender que a dinâmica das relações estabelecidas nos contextos escolares perpassa pela sexualidade e, paralelamente, reflete as vivências construídas em outros contextos, há que se admitir a urgência em abordar a temática nos espaços acadêmicos, sobretudo, nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es. Defender esta necessidade consiste em reconhecer a importância e papel do/a professor/a na formação humana do/a aluno/a, a qual deve sustentar as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, social e cultural, em que se dá por meio de uma relação dialógica que se materializa no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta convicção, decidiu-se pelo referido objeto de estudo, princípio norteador de extrema relevância para as definições posteriores, conduzida por um questionamento matriz que levou ao cerne do problema de pesquisa: Como podemos investir em práticas educativas voltadas para a equidade de gênero e para a Sexualidade, abrangendo toda a Educação Básica, tendo como foco os cursos de formação inicial e a oferta de disciplinas de Educação em Sexualidade, sem que isso seja visto como uma ameaça à moral e aos valores tradicionais da família brasileira? Isso seria concebível? Embora aparentemente ingênuo, o questionamento traz ambiguidades e contradições desveladas no decorrer da pesquisa, suscitadas previamente pelas/os próprias participantes, em contextos de discussões acadêmicas. A partir dele, formulou-se algumas questões específicas que envolvem o problema de pesquisa: Como a disciplina em Sexualidade da referida instituição está contribuindo para a formação de suas/seus estudantes? Qual o posicionamento da equipe

gestora frente aos ataques midiáticos, dentre outros, que se reportam à temática? Qual a justificativa da alteração da designação da disciplina? O que tais grupos pensam disso?

Foi então que se delineou o percurso da pesquisa, elaborando os objetivos, geral e específico. Começando pelo geral, fixamos que seria: apresentar e analisar o processo de inserção da disciplina *Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola* até a alteração do nome para *Diversidade Social e Cultural na Escola* na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma determinada Instituição Municipal de Ensino Superior, e as concepções, perspectivas e conhecimentos das/os estudantes do curso de Pedagogia e da equipe gestora da referida instituição de ensino superior frente a este contexto, à luz da perspectiva dos Estudos de Sexualidade e de Gênero, do Multiculturalismo, bem como dos documentos Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde - produzido pela UNESCO; Plano Nacional de Educação, da Base Nacional Comum Curricular e outras produções afins que advoguem contra movimentos político-ideológicos – Escola Sem Partido (ESP), “Ideologia de Gênero”, buscando refletir sobre tais concepções das/os alunas/os que realizaram a disciplina, bem como da equipe gestora, todas inseridas no contexto histórico que configura todo este processo.

Em relação aos objetivos específicos, traçou-se os seguintes desdobramentos: apresentar brevemente o contexto histórico da instituição, desde a sua fundação em 1997 até 2020; pesquisar os documentos citados no objetivo geral que versam sobre a temática dos Estudos de Gênero e Sexualidade; revelar o processo de inserção da disciplina intitulada *Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*; investigar e analisar as concepções da equipe gestora da instituição e das/os alunas/os que realizaram a disciplina de sexualidade no curso de Pedagogia; cruzar os dados levantados com o contexto histórico atual, à luz da análise do discurso, de documentos legais, do multiculturalismo e dos Estudos de Gênero e Sexualidade.

Diante deste alinhamento, era necessário construir o percurso metodológico que fosse consistente e aclarasse a realidade a qual se intencionava investigar, não no sentido de deflagrar verdades ocultas, mas de dialogar com tais realidades considerando seus contextos. Assim sendo, adotamos a abordagem qualitativa que consistiu em desvelar a problemática descrita. Com este delineamento, essa pesquisa se caracterizou enquanto estudo de caso e na estratégia aninhada concomitante, utilizando-se de um questionário online, dentre outras dinâmicas, e uma entrevista com a equipe gestora. Estes instrumentos metodológicos foram selecionados para a imersão nesta dada realidade, sendo formulados com base nos grupos

respondentes e suas particularidades ao cruzar com o objeto de estudo. Após a coleta dos dados, a análise do discurso se configurou dentro desta perspectiva como a mais condizente e eficaz para o nosso intento, possibilitando conduzirmos nossas discussões na interação com os saberes produzidos entre os/as envolvidos/as neste enredo investigativo. No capítulo sobre as fundamentações teórico-metodológicas se realizou um detalhamento deste percurso.

Partiu-se, neste momento, para a descrição das seções teóricas até desembocar nos resultados da pesquisa, em que se busca a construção de uma linha condutora amparada em profundas leituras, visando alcançar a inteligibilidade correspondente aos fatos históricos, dos mais remotos aos atuais, vinculados ao fenômeno estudado.

A primeira seção se propôs a discorrer sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, atentando-se para o devido rigor proveniente da própria ciência e para as escolhas articuladas do caminho que traçaríamos até atingir nossos objetivos. Assim sendo, nossa preocupação incidiu, igualmente, sobre os benefícios e riscos que a pesquisa poderia oferecer, sobre os procedimentos éticos e sobre a escolha do instrumento de modo que se adequasse às/aos participantes para a obtenção dos resultados com o mínimo possível de interferências externas.

Na segunda seção, introduziu-se o contexto relacionado ao *locus* da pesquisa, fornecendo uma parcial das informações que se julgou necessárias para criar um elo entre a instituição e a narrativa teórica. Para não fracionar sua importância formativa, apresentou-se brevemente aspectos relacionados ao curso de Pedagogia, sendo este um elemento relevante na análise do contexto relacionado à disciplina em questão.

A terceira seção inseriu a sexualidade no contexto político-ideológico internacional e nacional de modo a minimizar as fragmentações de entendimentos difundidas, sobretudo, pelos meios midiáticos, com conteúdos arbitrários promovidos por filiações ideológicas conservadoras e ultraconservadoras das sociedades. Na sequência, recolocou-se a problemática no contexto especificamente brasileiro, embora impactada pelas estratégias ideológicas internacionais.

Dedicou-se a quarta seção para a formação docente inicial, porém, em várias ocasiões, articulou-se com a formação continuada, uma vez que elas mantêm relação em função do nosso objeto de estudo e também pela própria dinâmica da profissão em que, ao primar pela transformação e equidade social, sexual de gênero, cultural e étnica, necessita se atentar para os vieses ideológicos que hegemonomizam os processos educativos, e isto é algo que não cessa. Julgou-se, portanto, oportuna a revisão das tendências pedagógicas como forma de situar a prática docente em seus referenciais teóricos que a sustentam.

Na quinta seção, tratou-se da legislação, diretrizes e demais documentos normativos e orientadores acerca da formação em sexualidade, bem como dos impasses resultantes das articulações inseridas na esfera política, científica e ideológica, cunhadas por instituições jurídicas, partidárias e religiosas que buscam fazer da educação, palco das suas disputas hegemônicas. Organizou-se, para tanto, seções que apresentaram uma síntese dos programas em Educação Sexual implantados no Brasil e suas vertentes. Na sequência, adentrou-se na Educação em Sexualidade e a formação inicial, perpassando pela corrente multiculturalista e outras bases teóricas.

Na sexta seção, retornou-se novamente à instituição de ensino superior para tratar do contexto da disciplina *Educação Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*, desde a aspiração até a inserção na grade curricular do curso de Pedagogia. Para tanto, coube analisar os documentos internos – Projeto Político Pedagógico, Regimento e Plano de Desenvolvimento Institucional, com foco em suas bases filosóficas acerca da formação docente, tendo em vista os documentos constitucionais e educacionais de âmbito nacional que regem a Educação.

Ainda sobre a instituição, designou-se a sétima seção para apresentar algumas iniciativas, ações, projetos, atividades e eventos abarcados pelas questões de Educação em Sexualidade, tanto promovidas pela própria disciplina quanto pela instituição, em Semanas Acadêmicas ou cursos de extensão voltados para a formação continuada.

Finalmente, a oitava seção tratou dos resultados da pesquisa, visando aclarar o lugar de fala das/os respondentes considerando o contexto individual e coletivo que cada um/a traz consigo, bem como o contexto da própria instituição de ensino, alicerçado pelos documentos dos quais examinados e buscou-se relacionar com a rede de significados acerca do nosso objeto de estudo. Reuniu-se de modo orgânico nas subseções propostas de atividades realizadas com as turmas de Pedagogia consistindo em elementos compositores das análises movidas nessa pesquisa científica. As entrevistas com a equipe gestora teve espaço reservado nesta mesma seção, sendo analisadas e concatenadas com os discursos construídos nos capítulos teóricos.

A nona seção trouxe algumas considerações preliminares, para que fosse possível seguir ou reestruturar as anteriores e avaliar se os resultados caminharam assertivamente ao capilarizar e escrutinar as informações obtidas à luz das correntes teórico-metodológicas selecionadas para este fim. Reconheceu-se, entretanto, a eminência de uma pesquisa científica e, por esta razão, prezou-se por sua inteligibilidade, porém, com a consciência das nossas

limitações pessoais, intelectuais ou mesmo humanas que nos impedem de desvelar uma determinada realidade como uma verdade universal, intransponível ou imutável.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para delinear a abordagem teórico-metodológica, fez-se necessário um intenso estudo que perpassou deste o contexto histórico da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, versando pela definição do procedimento metodológico, pelo instrumento escolhido para a coleta dos dados até vislumbrar a seleção da análise do discurso, por se tratar da perspectiva que mais atende aos objetivos da nossa investigação. Será oferecida considerável dedicação a cada etapa a fim de estabelecer uma organicidade à trajetória processual.

Ao asseverar o fio condutor das ciências humanas, Maria Teresa de Assunção Freitas endossa que se faz necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos quando se trabalha com a interpretação das suas estruturas. “E é por isso que não se pode pretender, nas ciências humanas, chegar à cientificidade própria das ciências exatas” (FREITAS, 2002, p. 24).

Autores/as como Paul de Bruyne *et al* (1995) asseveraram que é possível encontrar semelhanças nos dois campos científicos. Para isso, não se pode reduzir a cientificidade a uma forma unificada e determinada de conhecer por conter diversas maneiras para a sua realização, que vão desde a concretude à potencialização ligada ao objeto de pesquisa. Complementando esta ideia, Minayo (2012, p. 10) advogou que “A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos”.

Na pesquisa em ciências humanas, a interação com o objeto é outra condição *sine qua non* que a diferencia da pesquisa no campo das ciências naturais. Em relação às exatas, o pesquisador contempla um objeto mudo que lhe fornecerá a verdade nele contida pela observação ou outra forma de captar esta realidade. Assim sendo, o pesquisador “[...] Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monóloga. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o humano, “ser expressivo e falante” E complementa que “De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica” (FREITAS, 2002, p. 24).

Segundo André (1995, p. 26) compreende-se, desse modo, que os estudos qualitativos com enfoque sócio-histórico valorizam as percepções pessoais inseridas numa perspectiva contextual e de totalidade, ou seja, todos os componentes implicados na situação interativa se convergem para o centro investigativo como subsídio para a compreensão do sujeito e das narrativas construídas.

Revisitando as descobertas científicas, segundo Kuhn (1962), não são as questões internas à ciência que provocaram as remodelagens metodológicas, fazendo avançar a

pesquisa qualitativa. Nas palavras de Chizzotti (2013, p. 48), “São as experiências cruciais, é a crítica às práticas normativas, as teorias passivamente aceitas e, ao final, a formulação de proposições ou paradigmas mais adequados à compreensão da realidade”.

O fenômeno estudado por esta pesquisa se acomoda à abordagem qualitativa, por lidar com as subjetividades que se relevam enquanto constructos sociais permeados pelas relações humanas. Este tipo de pesquisa é caracterizado por fazer do ambiente natural, bem como do pesquisador, suas fontes mais relevantes do contexto científico. Segundo Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986), o contato direto do/a pesquisador/a com o ambiente a ser investigado não pode ser por ele induzido, manipulado ou enviesado, aspecto que lhe atribui o status de “naturalístico”, não podendo ser confundido com o apagamento do pesquisador, expressão que ficará mais clara ao tratarmos da problemática na análise do discurso.

O esclarecimento da abordagem qualitativa consiste em enaltecer a sua predominância como característica da *estratégia aninhada concomitante*, modelo adotado nesta pesquisa. A estratégia empregada associada à abordagem adotada estiveram presentes na fase da análise dos dados.

Assim sendo, a abordagem qualitativa contribuiu para o intento desta pesquisa, e por esta razão, vale sintetizar sua relevância, tanto em nível de produções científicas de um modo geral, quanto para esta pesquisa, especificamente.

Na fusão da abordagem qualitativa com a *estratégia aninhada concomitante*, obtém-se a pesquisa de métodos mistos, na qual “[...] Pesquisadores podem tanto testar teoria quanto gerá-la”. Isso significa dizer que “[...] a pesquisa de métodos mistos pode conter uma lente teórica, como um foco em questões feministas, raciais ou de classe, que orienta o estudo” (CRESWELL, 2007, p. 130). Acrescentamos neste trecho os estudos de gênero e sexualidade, que também inclui as questões feministas e se configuram como a base teórica da nossa investigação científica. Assim, portanto, consideram-se duas possibilidades não excludentes: uma perspectiva teórica maior que orienta todo o projeto; ou uma lente reivindicatória / participatória (por exemplo. gênero, raça, classe). Ao reconhecer que todos os projetos contêm teorias implícitas, Creswell (2007, p. 215) lembra que “[...], os pesquisadores de métodos mistos podem explicitar sua teoria como uma estrutura de orientação para o estudo. Essa estrutura operaria independentemente de implementação, prioridade e características integradoras da estratégia de investigação”.

Na próxima seção, foram oferecidas mais informações e detalhes com o propósito de aclarar a escolha do procedimento metodológico *estudo de caso* aliado à *estratégia aninhada concomitante*.

Por ora, as apresentações realizadas consistiram em reafirmar o intento desta pesquisa de investigar as concepções, perspectivas e conhecimentos das/os alunas/os e da equipe gestora do curso de Pedagogia da referida instituição acerca da temática da sexualidade e dos conteúdos apresentados pela disciplina obrigatória intitulada: *Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*, e como este público alvo concebe a mudança da designação para Diversidade Social e Cultural na Escola. Posteriormente, os dados coletados foram submetidos ao rigor da análise do discurso.

1.1 O estudo de caso como procedimento metodológico

Em relação ao procedimento metodológico adotado, o estudo de caso refletiu a intenção dessa pesquisa por suas características e especificidades. Magda Maria Ventura (2007, p. 384) se fundamentou em diversos autores/as como Goode e Hatt (1979); Lüdke e André (1986); Chizzotti (2006), dentre outros, e concluiu que

O estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Lüdke e André (1986) elaboraram sete características do estudo de caso que vale a pena destacar. A primeira atesta que este procedimento metodológico está imbricado na apreensão de novos elementos durante o processo de investigação e, portanto, os referenciais teóricos previamente selecionados funcionam como a estrutura básica que possibilitam ir ao encontro do objeto de estudo do qual, em virtude do processo, desembocará na busca por novas respostas. A segunda característica enfatiza a

“Interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19, grifos da autora).

Na terceira característica, o compromisso do pesquisador deve residir na contemplação da multiplicidade das dimensões constantes no objeto de estudo e na inter-relação dos componentes que o circundam para que se alcance maior êxito científico.

Exemplificando uma pesquisa realizada numa escola Normal, as autoras contam que “Lelis (1983) focalizou a dinâmica de sala de aula, os conteúdos das várias disciplinas do currículo, a atuação da equipe técnica da escola, as características dos alunos e como estes vários elementos interagiram para configurar as práticas de formação de professores”.

Em relação à quarta característica, há uma extensa gama de informações reunidas pelo/a pesquisador/a, das quais contribuirão significativamente para o resultado, independentemente de qual seja, uma vez que não se pretende abstrair a suposta verdade dos eventos reais quando se defende o processo e a construção do objeto de pesquisa. Sobre isto, Vieira comunica que (2018, p. 87) “A realidade torna-se nesta concepção uma construção social e uma tentativa de apreender uma totalidade em um campo de forças postas no embate. Tal embate não pode estar fora da concepção do objeto de pesquisa”.

A quinta característica diz respeito ao reconhecimento das experiências em situações naturalísticas, lembrando que o sentido desta expressão para a pesquisa qualitativa se vincula ao contexto similar ao do/a sujeito/a leitor/a, em que ele/a consegue fazer relações com as suas experiências pessoais. Lüdke e André (1986, p. 20) nos subsidiam para esta compreensão com o relato de mais um exemplo.

[...] Ao ter contato com a pesquisa feita por Kramer e André (1984) sobre professores bem-sucedidos, uma determinada professora pode chegar à conclusão de que vários elementos da prática daqueles professores são confirmados pela sua própria prática docente, como, por exemplo, a ajuda individual aos alunos, harmonicamente associada ao manejo grupal. Esse dado, então, nesse momento se generalizou “naturalisticamente”.

Na sexta característica, a habilidade do/a pesquisador/ em lidar com opiniões divergentes e, às vezes, conflitantes torna-se um fator imperativo à pesquisa. Deste modo, é preciso saber administrar tais aspectos contraditórios e deixar que os leitores/as tirem suas próprias conclusões. Abrimos um parêntese para expor o nosso compromisso com a construção desta narrativa científica de forma que seja possível apreender elementos cruciais para as significações com a realidade contextual do nosso objeto de estudo. Em síntese de um exemplo, diante da implantação de um novo sistema avaliativo, o/a pesquisador/a pode entrevistar grupos distintos - professores e alunos - e identificar os que são favoráveis ou contra a mudança, inclusive, incluir a sua própria opinião da qual precisa estar fundamentada cientificamente.

A sétima característica dispõe de uma variedade no tocante aos instrumentos que podem ser empregados para a coleta de dados, dentre eles: desenhos, fotografias, dramatizações, slides, discussões, e até diferentes formas de relatos endereçadas para grupos

distintos de participantes. Ludke e André (1986, p. 20) advogam que “A preocupação aqui é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor”. Além disso, também enfatizam que “[...] O caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso”.

Finalizando a apresentação das características, partiu-se para uma síntese das três fases de desenvolvimento que qualificam o estudo de caso, sendo a primeira a fase exploratória, que é constituída pela elaboração de um plano inicial do qual passa a se moldar durante o processo de delineamento objetivo em decorrência das questões ou pontos críticos que vão surgindo ou se intensificando.

Essas questões ou pontos críticos podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos feitos por especialista sobre o problema, podem surgir de um contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (ou grupo de pesquisadores) (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Assim ocorreu com o nosso objeto de estudo, o qual perpassou por todas estas descrições, desde o exame da literatura em que surgiam questões provocadas tanto pela pesquisa quanto pela preparação das aulas para a disciplina, ao assistir vídeos de especialistas sobre a temática da sexualidade, diante das indagações das/os alunas/os, pontos de vista, opiniões e colocações sobre os recentes eventos dos quais vinham se potencializando, sobretudo pelas mídias digitais, e por último, os pontos críticos advindos da minha própria bagagem cultural e experiências cotidianas, nas relações com as/os, docentes, equipe gestora e funcionários, pais de alunos/as e demais setores da comunidade escolar.

A segunda fase se rotula pela sistematização das informações propiciadas pela coleta dos dados após as devidas reformulações, contornos e definições que levam ao alinhamento entre a escolha do/s instrumento/s utilizados, do tempo conferido para a pesquisa e das decisões que envolvem os objetivos da investigação.

Conosco estes acontecimentos também foram apreciados, inclusive com a adequação de instrumentos e dinâmicas diferenciadas para os grupos similares, mediante as propostas de atividades do próprio currículo no intento de oferecer maior flexibilidade à pesquisa, viabilizada pelo estudo de caso, conforme explicitado anteriormente. Esta preocupação em ajustar os instrumentos ao público alvo consistiu em trazer elementos com maior grau de reflexões e elaborações para nossas análises e discussões. É importante esclarecer que mantivemos algumas questões iguais para ambos os grupos, pois nestas ocasiões os objetivos

não se distinguíam. Volta-se, nesta ocasião, a endossar a *estratégia aninhada concomitante*, pois

Geralmente esse modelo é usado para que o pesquisador possa ter perspectivas mais amplas como resultado do uso de métodos diferentes, ao contrário de usar um único método predominante. Por exemplo, Morse (1991) observou que um projeto principalmente qualitativo pode incorporar dados quantitativos para enriquecer a descrição dos participantes da amostra (CRESWELL, 2007, p. 220).

Em relação ao nosso percurso metodológico, decidiu-se exclusivamente pela abordagem qualitativa, embora houvesse espaço para a inserção de dados quantitativos para fins analíticos, comparativos e discursivos, combinada com o modelo aninhado concomitante.

[...] O modelo aninhado concomitante pode ser empregado quando o pesquisador decide utilizar métodos diferentes para estudar diferentes grupos ou níveis. Por exemplo, se uma organização está sendo estudada, então seus funcionários podem ser estudados quantitativamente, os gerentes podem ser entrevistados qualitativamente, seções inteiras podem ser analisadas com dados quantitativos e assim por diante (CRESWELL, 2007, p. 220).

Deixar de incorporar os dados quantitativos neste estudo científico, no entanto, não o desqualificou em momento algum, apenas se reservou o direito de submetê-lo a análise estritamente qualitativa como foco desta investigação. Enquadrou-se o modelo aninhado, pelas variações relativas aos instrumentos utilizados para a coleta de dados e pela diferenciação dos grupos – gestão e discentes.

Encaixou-se, portanto, com os objetivos desta investigação científica, por todos os motivos já apresentados e confirmados na fase da análise dos dados levantados. Foram feitas combinações de questões abertas e fechadas, sendo que as últimas foram convertidas em porcentagens para facilitar a leitura dos dados em termos numéricos, como se pode evidenciar na seção dos resultados obtidos, submetidos a análise da abordagem qualitativa. Nessa direção, as orientações técnicas de Creswell (2007, p. 222) salientam que “Algumas formas de dados, como entrevistas e observações, podem ser quantitativas ou qualitativas. Embora a redução de informações a números seja a técnica usada na pesquisa quantitativa, ela também é usada na pesquisa qualitativa”. Este trecho refletiu os rumos e procedimentos desenvolvidos nesta pesquisa, sobretudo pelo tema em questão, carregado de aspectos subjetivos e fortemente cunhado em percepções moralistas. Novamente, os números auxiliaram na leitura dos dados em relação às respostas similares e as discrepantes, categorizando-as, porém, não dispensam a análise qualitativa. A entrevista, no entanto, foi estritamente qualitativa,

relacionando-se, a posteriori, com os dados quantitativos, na fase das análises. Vale frisar que a atenção aos detalhes será elemento essencial para detectar a

[...] Singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases (BARDIN, 2011, p. 94).

Por coincidência, o período de realização da entrevista ocorreu concomitantemente à Pandemia do Coronavírus⁵. Atendendo as solicitações/determinações das autoridades brasileiras para cumprir o distanciamento/isolamento social, medida adotada por diversos países, adotou-se ferramentas digitais que possibilitaram o agendamento das três entrevistas – com o diretor da instituição, com a coordenadora geral dos cursos e com a coordenadora do curso de Pedagogia, detalhadas em seção própria. Salienta-se, neste momento, que as entrevistas foram realizadas com a exibição das imagens, consistindo em mais elementos periciais para a fase das análises, pela captação das expressões faciais e outros sinais que também se somam aos materiais coletados para esta aferição.

Outro destaque diz respeito ao público alvo selecionado. Garantiu-se neste processo investigativo que os participantes conhecessem o fenômeno em questão – a disciplina em Sexualidade no curso de Pedagogia. No caso das/os alunas/os, pelo contato com os conteúdos da temática que implica na construção de novas concepções ou manutenção das concepções pré-existentes; da equipe gestora, pelas questões de ordem burocrática e de concepção pessoal e/ou formal. Neste trecho se exemplifica este tipo de amostragem. “Na coleta de dados qualitativos, a amostragem **proposital** é usada para que as pessoas sejam selecionadas porque **já experimentaram o fenômeno central**” (CRESWELL, 2007, p. 222, grifos nosso).

Para encerrar a justificativa da escolha metodológica, vale enfatizar que Tashakkori e Teddlie (1998) descreveram o modelo aninhado concomitante como uma técnica que contém projeto de níveis múltiplos.

Examine níveis múltiplos: em um modelo aninhado concomitante, conduza, um estudo em um nível (por exemplo, com famílias) para obter resultados quantitativos sobre uma amostra. Ao mesmo tempo, colete entrevistas qualitativas (por exemplo, com pessoas) para explorar o fenômeno com membros específicos da família (CRESWELL, 2007, p. 223).

⁵ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Informação extraída do site do Ministério da Saúde.

Transportando para a situação específica desta pesquisa, os critérios adotados se assemelharam com o descrito, com a particularidade de combinação das questões abertas e fechadas contidas no questionário respondido por todos os grupos participantes – de alunas/os e da equipe gestora, com dinâmicas diversificadas realizadas pelos grupos de estudantes e entrevistas exclusivamente com a equipe gestora. Todos estes procedimentos, segundo Creswell (2007, p. 220) retratam que um método pode ser usado dentro da estrutura de outro método, permitindo a elaboração e condução de um experimento pelo/a pesquisador/a, respaldado pela metodologia de estudo de caso para estudar cada condição de tratamento. Isso justifica a adoção do *modelo aninhado concomitante* para enriquecer o processo.

Na última fase é que se elabora o relatório final, resultado da análise sistemática obtida sobre os dados coletados. As autoras, no entanto, elucidam que esta elaboração pode ocorrer desde a etapa inicial, por meio de registros e esboços e/ou fragmentos de relatórios, inclusive, podendo ser exibidos aos interessados e envolvidos na pesquisa. Portanto, insiste que não há necessariamente entre estas fases uma “Sequência linear, mas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Quanto a organização das seções, buscou-se a coerência na apresentação dos dados e a fidedignidade na manipulação das respostas. Para tanto, recorreu-se a técnica das categorias de análise, que será elucidada mais adiante. Tem-se para atestar esta autonomia concedida à pesquisadora que

Em um estudo concomitante, a coleta de dados quantitativos e qualitativos pode ser apresentada em seções separadas, mas a análise e a interpretação combinam as duas formas de dados para buscar convergência entre os resultados. A estrutura deste tipo de estudo de métodos mistos não faz uma distinção clara entre as fases quantitativas e qualitativas (CRESWELL, 2007, p. 224).

Reafirmou-se, portanto, a predominância qualitativa nesta pesquisa científica, sem que os valores numéricos pudessem ser confundidos com uma pesquisa quantitativa, mas entendidos como um elemento enriquecedor na análise qualitativa.

A técnica da categoria de análises consistiu em agrupar os materiais coletados e categorizá-los para obter maior rigor em relação às análises realizadas. “É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 43). Para o êxito desta técnica, é importante executar três passos metodológicos que consistem na organização precisa das análises.

Primeiramente, a descrição analítica dos conteúdos das mensagens, de forma objetiva e sistematizada, em medidas diferenciadas, de acordo com a abordagem. Pela diversificação dos instrumentos, redobrou-se a acuidade no manejo das respostas de modo que os conteúdos fossem preservados integral e indiscriminadamente. A distinção, neste caso, respeitará a particularidade das análises em relação às entrevistas. Para os demais materiais analisados, tem-se o mesmo princípio distintivo no que tange à abordagem qualitativa, em que

corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (BARDIN, 2011, p. 145).

Quanto às falas obtidas nas entrevistas, realizou-se as devidas transcrições, respeitando as pausas, as hesitações, os risos e outras expressões e/ou emissões detectadas pelas gravações. A entrevista semiestruturada foi acrescida à pesquisa por sugestão da banca examinadora na ocasião da etapa de qualificação da tese. A título de manter a originalidade dos depoimentos e, ao mesmo tempo, interpretá-los à luz da ciência, legislação e documentos oficiais, o material como um todo foi submetido a sucessivos exames por parte da pesquisadora.

No segundo passo, o pesquisador executa o agrupamento estabelecendo critérios coesos e equivalentes às respostas apuradas, que devem permanecer reunidas. Aqui entra em questão a organização categórica, que pode ser interpretada de acordo com as impressões do pesquisador, deste que apresente lógica de raciocínio. De acordo com Bardin (2011, p. 43), este procedimento deve considerar “[...] A totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a (frequência ou ausência) de itens de sentido”.

Em última instância, detém-se a inferência, que consiste na decodificação dos conteúdos coletados, dos quais foram agrupados categoricamente. Constitui-se em elemento fundamental para a pesquisa, porém em consonância com as etapas anteriores, pois é esta etapa que revelará a autenticidade e sentido da pesquisa.

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45).

Este é, portanto, o delineamento do percurso metodológico, culminando na etapa de tratamento do material coletado. Os próximos itens detalham outras características da pesquisa, alinhando os procedimentos ao intento da investigação realizada.

1.1.1 Benefícios e Riscos da Pesquisa

Cabe esclarecer que, quanto aos benefícios, a pesquisa pretendeu trazer contribuições relevantes para o campo científico, especialmente ao conduzir para o centro do debate acadêmico um tema transversal presente nos Tratados Nacionais e Internacionais, Documentos Orientadores das Práticas Pedagógicas e nos Princípios Legais que regem a Educação do nosso país e constituem a formação integral dos/as alunos/as, igualmente apresentados por estes aportes legais e teóricos. Com base nos resultados, espera-se contribuir para a criação de condições reais às/aos estudantes de Pedagogia voltadas para a Educação em Sexualidade e a ampliação do debate no universo acadêmico, redimensionar e redirecionar as práticas de ensino e, conseqüentemente, investir em processos de formação humana que valorizem o respeito, a diversidade e a equidade em todos os aspectos, tendo como foco as relações envolvendo o gênero e a sexualidade, conteúdos que refletem o desdobramento da temática e que estão presentes nos espaços educativos.

É importante elucidar que, à luz das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os procedimentos adotados não oferecem riscos de nenhuma ordem às/aos participantes, sejam eles de ordem ética, moral ou psicológica.

No entanto, por se tratar de um tema considerado tabu, seria possível que houvesse desconforto nos diálogos. Paradoxalmente, esse poderia representar a justificativa plausível da necessidade de uma pesquisa desse porte para o seu campo de estudos. Assim sendo, os/as participantes puderam obter esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos adotados.

Mediante o exposto, reconheceu-se a probabilidade de consternação e foi garantido os devidos cuidados com os dados coletados, dos quais receberam o tratamento analítico e ético exigidos pelo universo da pesquisa, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

1.1.2 Comitê de Ética

No tocante às questões éticas, foi mantido o compromisso em garantir o esclarecimento dos objetivos veiculados à pesquisa, bem como a tranquilidade e respeito oferecido ao respondente. Deslandes, Gomes e Minayo (2012, p. 55-56) tecem considerações neste aspecto e reforçam que a pesquisa “[...] deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato”.

Dentre as providências e cautelas a serem empregadas estão: manter o anonimato das/os participantes, respeitar suas concepções, posições e visões de mundo e se distanciar do objeto de estudo para lhe assegurar o devido rigor científico, sobretudo ao considerar as implicações e repercussões para o contexto acadêmico que, por ventura, o resultado poderia lhe causar.

Assim sendo, submeteu-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Unesp de Araraquara no mês de fevereiro de 2019, sendo aprovado em 02 de abril do mesmo ano, após passar por uma rigorosa apreciação ética realizada pelas comissões internas. Em anexo será possível conferir o parecer através do número: 3.239.554.

1.1.3 Participantes

Alunas/os do curso de Pedagogia e a Equipe Gestora de uma Instituição Superior de Ensino Municipal num total de 58 (cinquenta e oito) participantes discentes, englobando as três turmas – 4º, 3º e 2º anos e a turma de egressas/os. Dentre as/os gestoras/es, participaram 3 (três) mulheres e 1 (um) homem, ocupando as seguintes funções: Diretor, Vice-Diretora, Coordenadora Geral de Cursos e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Vale destacar que a Vice-Diretora não participou da entrevista, reserva esta permitida e atestada pelo comitê de ética. As descrições relacionadas ao *corpus* da pesquisa são informações importantes para desvelar o lugar de fala de cada um/a, de modo que possamos contextualizar as respostas sem lançar julgamentos imprecisos e pouco elucidativos para a ciência, sobretudo, para os estudos de gênero e sexualidade. Na apresentação dos resultados será possível conferir estes processos contextuais, além de relacioná-los às discussões e análises realizadas quando estas não estiverem de forma explícita.

Considerou-se importante esclarecer que a participação nesta pesquisa foi estendida para a totalidade das/os alunas/os, em média, trinta (30) por turma. Por esse motivo é que

decidiu-se manter no corpo do texto todas as respostas obtidas, por ser um número reduzido quando comparado ao todo, embora fosse permitido fazer um recorte de algumas falas e manter as demais em apêndice.

Vale esclarecer que a identificação das/os participantes em relação às suas identidades pessoais esteve em sigilo. Assim sendo, para viabilizar as análises, comparações e outras conexões, cada participante recebeu um código numérico precedido da sigla D (discente) acompanhada dos artigos A ou O para diferenciar mulheres e homens. Exemplo: DA1; DO2. A numeração das/os participantes consistiu no critério sequencial, inclusive entre as turmas. No quadro a seguir é possível conferir esta classificação identitária. Por representar o grupo minoritário, optou-se pela identificação individual dos homens em seus respectivos grupos para facilitar o processo de análise das respostas.

Quadro 1 - Identificação das/os participantes

IDENTIFICAÇÃO DAS/OS PARTICIPANTES		
GRUPOS	IDENTIFICAÇÃO GERAL	IDENTIFICAÇÃO - HOMENS
GPE	DA1 à DO9	DO9
GP4	DA10 à DA24	DO12
GP3	DA25 à DA36	DO26 e DO33
GP2	DA37 à DO58	DO54, DO55, DO56, DO57, DO58

Quando a referência for ao grupo específico de discentes, as siglas usadas serão GP (Grupo de Pedagogia), e os números, seus respectivos anos letivos, como mostrado no quadro a seguir. Para o grupo do pré-teste, utilizou-se GPE (Grupo de Pedagogia Egressas/os).

À equipe gestora, o código de identificação é distinguido pela letra que os caracterizaram, sendo G (Gestor), VG (Vice Gestora) CGC (Coordenadora Geral de Cursos da letra G (Gestor/a) e CCP (Coordenadora do Curso de Pedagogia).

Para três professoras que foram citadas na fase da entrevista, utilizamos as siglas P (Professora) e a letra A, para identificação do sexo, com uma numeração para diferenciá-las, ou seja, PA1, PA2 e PA3.

Obtém-se, abaixo, os quadros com informações prévias dos grupos participantes.

Quadro 2 - Grupos de participantes - Pedagogia

GRUPOS DE PARTICIPANTES – PEDAGOGIA						
Grupos	total / turma	mulheres	homens	respondentes	mulheres	homens
GPE	25	24	1	09	8	1
GP4	22	21	1	15	14	1

GP3	18	16	2	12	10	2
GP2	32	27	5	22	17	5
TOTAL	97	88	9	58	49	9

Quadro 3 - Dados dos grupos de discentes participantes

DADOS DOS GRUPOS DE DISCENTES PARTICIPANTES			
Grupos	Ano / Semestre de Ingresso	Ano / Semestre da Disciplina	Ano de Conclusão
GPE	2015	2016 / 4º sem.	2018
GP4	2016	2017 / 4º sem.	2019
GP3	2017	2018 / 4º sem.	2020
GP2	2018	2019 / 4º sem.	2021

Quadro 4 - Participantes - Equipe Gestora

PARTICIPANTES - EQUIPE GESTORA	
Equipe Gestora	Tempo na Gestão
G	De 2007 a 2020
CGC	De 2014 a 2020
CCP	De 2013 a 2020
VG	De 2015 a 2019

1.1.4 Local

O local para a realização do questionário on-line ficou a cargo das/os participantes. Contendo questões abertas e fechadas relacionadas à temática Sexualidade, procurou-se, durante a formulação, garantir a execução das respostas com perguntas claras, objetivas e com um nível de perspicácia inerente do processo de investigação. Diversas/os respondentes optaram pela própria instituição, entre os intervalos de aulas ou em outras ocasiões, utilizando o celular ou o laboratório de informática. Também foram concedidos momentos durante as aulas para que respondessem com tranquilidade e tempo hábil. Fizeram parte das análises algumas propostas de atividades ocorridas no 2º semestre de 2019, as quais mantinham relação com a disciplina em sexualidade incorporada ao elenco curricular, exceto com a turma de egressas/os, alvo do pré-teste. Estas atividades foram desenvolvidas em aulas de outras/os docentes concedidas para este fim, com conhecimento e autorização da coordenação e

direção, uma vez que as turmas de Pedagogia dos 3º e 4º anos (6º e 8º semestres) haviam visto a disciplina no 4º semestre do curso precedente à pesquisa.

O questionário também foi respondido pela equipe gestora, observados os mesmos princípios metodológicos adotados com as/os discentes. É importante salientar que todos os grupos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - e ao Termo de Ciência, procedimentos éticos inerentes à pesquisa científica, por meio dos quais se tem acesso aos requisitos necessários para a execução de cada etapa, incluindo a coleta de dados. São estes documentos que imprimem ética e transparência ao processo de produção científica. Além do questionário, a equipe gestora também participou de uma entrevista que ocorreu por meio de recursos digitais - Skype e WhatsApp - em decorrência da pandemia Coronavírus, conforme exposto a priori.

1.1.5 Instrumentos

Para viabilizar os registros das observações, contou-se com um instrumento denominado diário de campo. Trata-se de “[...] Um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações [...]” (MINAYO, 2012, p. 71). Para tanto, optamos pelo método observacional pela relevância em dar sentido aos estudos que envolvem as relações humanas (DANNA; MATOS, 2006), conferindo à observação científica sua relação direta com os objetivos da pesquisa. Outro motivo dessa escolha recai sobre o refinamento em captar elementos e circunstâncias não apreensíveis de outra forma (DESSEN; MURTA, 1997; KREPPNER, 2001).

Tornou-se conveniente enfatizar os benefícios da adoção deste método quanto à viabilidade de comunicação entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento, possibilitada pela sistematização dos registros acerca do fenômeno estudado que auxiliam na apresentação das principais características observadas (MESTRE; MOSER; AMORIM, 1998), com vistas a ampliação de interações e intervenções a partir do quadro de descrições após formalizado.

Realizou-se um pré-teste ou teste piloto, atentando-se para a semelhança em relação às características do grupo em que a pesquisa foi efetivamente aplicada. Considerou-se para este intento as/os egressas/os de 2018, pela semelhança que guardavam em relação ao grupo real da pesquisa. Tratou-se da primeira turma de Pedagogia, ingressantes em 2016, a receber a formação em sexualidade ofertada pela disciplina específica em sexualidade. Embora já estejam formadas/os, foi possível estabelecer conexões no tocante aos conhecimentos, anseios

e posicionamentos diante da temática da Sexualidade, uma vez que a projeção dos saberes construídos se fez sobre o mesmo ambiente de trabalho, a escola.

Cooper e Schindler (2003, p. 83) ressaltaram a relevância da aplicação do pré-teste ao afirmarem que “Essa atividade [...] evitou que inúmeros estudos de pesquisa fossem um desastre ao usar as sugestões dos respondentes para identificar e mudar questões e técnicas embaraçosas e confusas”.

A abordagem da pesquisadora para esclarecer os objetivos da investigação e o motivo de elegê-las/o para participarem do teste piloto foi realizada com um grupo de 09 participantes, sendo 1 (um) homem e 8 (oito) mulheres. Na sequência deste contato, houve esclarecimentos de dúvidas sobre o objeto de investigação e, depois de sanadas, assim que o questionário ficou pronto, revisado e o termo de consentimento aprovado na Universidade, de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa, a pesquisadora enviou o link no grupo do WhatsApp que ainda se encontrava ativo e elas/e tiveram um tempo previamente determinado para responder. Em relação ao *corpus* da pesquisa, convidamos os seguintes segmentos para participar efetivamente (discentes dos 2º, 3º, 4º e a equipe gestora), e garantimos tanto a imparcialidade, quanto a objetividade científica, tanto em relação à formulação das questões quanto à explicação de suas contribuições ao aceitarem responder o questionário.

De acordo com Antônio Carlos Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Para elucidar os motivos da pesquisa às/aos participantes, bem como sua relevância social e científica, Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que,

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Este protocolo foi cumprido por esta pesquisa, visto que a nota explicativa contendo as informações anunciadas pelos autores, situava a/o participante antes de introduzi-la/os às questões. Elementos como clareza, precisão e objetividade foram características desta nota, informando, inclusive, a aprovação no comitê de ética. Estas afirmações podem ser conferidas em apêndice, na introdução do próprio questionário.

Dentre as possibilidades existentes, as perguntas são classificadas em abertas ou fechadas, podendo, ambas, constituir o questionário. Essa combinação depende dos objetivos

da pesquisa, tendo em vista as vantagens e desvantagens do instrumento escolhido para a sua operacionalização. Para Gil (1999), é preciso se atentar para aspectos como: precisão e clareza, o nível de compreensão do respondente, dar margem a uma única interpretação e não ser tendenciosa.

A sustentação da escolha do nosso instrumento de coleta dos dados, além das justificativas apresentadas, incidiu também na facilidade propiciada pela tecnologia digital, que permite ao participante acesso rápido e fácil às perguntas, sendo possível respondê-las nos intervalos dos seus compromissos com outras responsabilidades cotidianas, pelos próprios celulares. Desta maneira, concorda-se como as autoras Unbehaum, Cavasin e Gava (2010. p. 07) ao afirmarem que “Com relação à metodologia adotada, é preciso destacar que a mídia eletrônica tem sido uma ferramenta muito útil e importante, uma vez que a pesquisa presencial nem sempre se torna viável, tanto do ponto de vista financeiro como de tempo”.

Em nosso caso, optamos pela combinação de questões mistas - abertas e fechadas -, portanto, um questionário semiaberto, aplicado com todos os grupos de respondentes. Embora a escolha desta técnica tenha se apresentado viável para e na contemporaneidade, estratégias pedagógicas, desenvolvidas no contexto na disciplina também se configuraram objeto de estudo, por proporcionar uma visão mais abrangente e interativa que engloba elementos relevantes como os conteúdos abordados, a didática construída em torno de cada abordagem, o envolvimento das/os estudantes, dentre outros aspectos.

Em decorrência da pandemia e para atender a solicitação da banca examinadora em realizar uma entrevista com a equipe gestora, decidiu-se pelas ferramentas digitais, uma para cada gestor/a, desta vez, sendo realizada com três: o diretor da instituição, com a coordenadora geral de cursos e com a coordenadora do curso de Pedagogia. A vice-diretora não se encontra mais na função e, embora tenha participado do processo de reformulação da Matriz Curricular dos Cursos, optou por não conceder a entrevista.

O agendamento das entrevistas foi realizado via WhatsApp com três dias de antecedência. A primeira entrevista foi com a CGC, no dia 09 de abril, com início às 13h32 e duração de 25 minutos e 34 segundos, via WhatsApp. A segunda, com o gestor (G) da instituição, no dia 14 de abril, com início às 11h37 e duração de 15 minutos e 25 segundos, via Skype. A terceira, com a CCP, no dia 15 de abril, com início às 9h20 e duração de 28 minutos e 17 segundos, via WhatsApp, por chamada de vídeo. As entrevistas foram gravadas com a ciência e autorização dos participantes.

1.1.6 A Análise do Discurso

De posse das leituras que conduziram a pesquisadora decidir pela perspectiva Análise do Discurso, tem-se que esta linha metodológica “[...] propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308). Há, neste sentido, uma suspeita em relação à eficácia da perspectiva tradicional na tentativa de deslocá-la para as práticas languageiras.

A ênfase na Análise do Discurso, de Dominique Maingueneau (1997), recai sobre a importância do/a pesquisador/a durante todo o processo de desenvolvimento das etapas (im)previstas, pois podem variar de acordo com os contextos, necessitando de novos (re)direcionamentos. É neste momento que retomamos a expressão “apagamento do/a pesquisador/a”, ensejado anteriormente. É na Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), que esta expressão se forja, pela “neutralidade” das implicações do pesquisador sobre as análises e sobre a inoperância da trajetória teórica para a sustentação do trabalho de análise no tocante a abordagem dos conceitos, tanto os precedentes quanto os que insurgem durante o percurso da pesquisa. Sobre isto, temos que “[...] Já no fim da década de 1960, Pêcheux dizia que um ponto de vista científico no tratamento das práticas languageiras só poderia emergir por intermédio da construção de um objeto de investigação (o discurso) e de um aporte teórico-conceitual” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 314).

Nos debruçaremos sobre os *objetivos da pesquisa*, a *formulação de perguntas*, o *quadro teórico-metodológico* e a *natureza dos resultados*, porém, recolocadas somente na perspectiva da Análise do Discurso e não de forma comparativa com a Análise de Conteúdo como fizeram Rocha e Deusdará (2005, p. 315), embora esta comparação, vez ou outra, seja inevitável. Os autores reiteram que “[...] O interesse de um enfoque discursivo não pode residir nas “relações psicológicas” de um indivíduo em face de um objeto qualquer [...]”. Se assim fosse, haveria a crença no empirismo, concepção da qual prescinde o discurso e que estaria atrelada às teorias essencialistas, sendo a produção languageira reveladora de um universo homogeneizado de pensamentos, comportamentos, crenças, etc.

Assim como em relação aos objetivos da pesquisa elucidados até o momento, procede-se da mesma maneira quanto à construção das perguntas, consistindo numa problematização como requisito eminente nesta perspectiva.

Um enfoque discursivo procura evitar a mera busca de uma realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada

realidade. A problematização a que nos referimos passa necessariamente pelo “descolamento” de duas ordens de realidade: a realidade da pesquisa conduzida (pelo analista) e a dos saberes produzidos durante o inquérito (pelos entrevistados) (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 314).

Como parâmetro para a formulação das nossas perguntas, embora tenham sido em forma de questionário online, também recorreremos ao exercício de problematizar os lugares de fala de todos/as os envolvidos/as na pesquisa, considerando, inclusive, “[...] A necessária distância entre os saberes do pesquisador e os produzidos pela coleta de informação junto aos entrevistados [...]”. Rocha e Deusdará (2005, p. 316) sublinham que “A investigação da referida distância exige a análise das implicações do pesquisador em sua relação com os entrevistados e com os saberes que pretende explicitar”.

Vale reforçar que nas formulações das perguntas para o questionário, as problematizações ocuparam um lugar central, conforme já esmiuçado quando abordamos os pontos críticos na fase exploratória do estudo de caso. Para dar mais detalhes, o movimento conferido às questões se interpolou em função da ação do/a pesquisador/a em alternar sua posição com a do interlocutor para buscar os sentidos do contexto discursivo e do lugar de fala inserido nesta rede de significados. Um exemplo desta situação esteve presente na fala de algumas/alguns respondentes que alegavam ter uma vaga ideia sobre o objeto investigado, especialmente em relação às questões específicas das quais pareciam óbvias, porém, as/os fizeram refletir e perceber que se tratava de demandas das quais urgem por teorizações (expressão usada por uma respondente específica).

Em relação aos pressupostos teóricos, em Análise do Discurso a ideia de deflagrar uma unidade de saberes exterior à linguagem inexistente, pois segundo Rocha e Deusdará (2005, p. 317) “[...] O que interessa ao novo campo de saberes constituído é a descrição das vozes que ressoam, atravessam e abalam a ilusão de unidade que se apresenta nos enunciados, denunciando as falácias de uma ótica que priorize o ideal cartesiano de um sujeito da razão”.

Para a Análise do Discurso, a linguagem não é o reflexo de algo que lhe é exterior. Toda produção de linguagem, portanto, não possui uma motivação outra, constituindo-se, de fato, como produto do encontro entre um eu e um outro, segundo formas de interação situadas historicamente. Não há, em Análise do Discurso, um espaço para formas de determinismo que possam constituir um limite entre um interior (a linguagem) e o seu exterior (o social ou o psicológico). Há sim uma articulação entre esses planos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317).

Na sequência, retoma-se a emblemática da pesquisadora neste processo, em que a formulação das perguntas deve estar imbuída do desejo de intervir na produção de uma dada realidade.

Em relação aos resultados, esta perspectiva não tem a pretensão de fazer emergir verdades que estavam ocultas ou encobertas; ela trabalha com as problematizações entendendo que estas dão vazão a determinados contextos e seus significados e não podem se descolar “[...] Das situações de enunciação e que se produzem, os enunciados se constituem como o lugar por excelência de embates que nos levam à produção de imagens discursivas de diferentes ordens, sendo o discurso o palco em que tais embates são encenados” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 317).

Por último, os autores dão relevo aos aspectos que tratamos de abordar até o momento e lembram que se debruçaram sobre as contribuições teóricas de Pêcheux para explicitar o surgimento da Análise do Discurso pela necessidade de reorientação teórica entre o linguístico e o extralinguístico, em que consta a impossibilidade de representação sobre uma determinada realidade. Mais adiante, Rocha e Deusdará (2005, p. 319) realçam o fato de

Uma perspectiva discursiva que se interessasse pelo estudo da língua como interação já estava prevista nas críticas formuladas por Bakhtin, sobretudo a que se dirigiu ao estruturalismo saussureano. Contrapunha-se, dessa forma, à delimitação do código abstrato como objeto das investigações linguísticas, ressaltando que a interdição ao estudo das manifestações materiais da língua negligenciaria aspectos fundamentais para as investigações científicas da linguagem.

Pêcheux (1997), segundo os autores, atesta também que o aspecto ideológico deve ser percebido como um elemento integrador da realidade linguística. Outro ponto de destaque é a indivisibilidade referente ao fator central e os periféricos, bem como a impossibilidade de sobrepujá-los. Estas e outras mudanças representam algumas rupturas relativas aos modelos tradicionais de pesquisa.

Portanto, é a intervenção no social realizada pelo/a pesquisador/a, somada às alterações do quadro de princípios conceituais, que irão construir saberes por meio do diálogo interdisciplinar com outras perspectivas, encontrando na linguagem a forma discursiva para esta intervenção.

No entanto, também faremos uso das contribuições de Bardin, (2011, p. 43, grifo da autora) ao utilizarmos as técnicas em que a primeira consistiu nos agrupamentos dos materiais coletados em categorias de análise. “É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou

rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.”.

Para o êxito desta técnica, é importante executar três passos metodológicos que consistem na organização precisa das análises. Primeiramente, a descrição analítica dos conteúdos das mensagens, de forma objetiva e sistematizada. Trata-se “[...] De um tratamento da informação contida nas mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 41).

No segundo passo, o pesquisador executa o agrupamento estabelecendo critérios coesos e equivalentes às respostas apuradas, que devem permanecer reunidas. Aqui entra em questão a organização categórica, que pode ser interpretada de acordo com as impressões do pesquisador, deste que apresente lógica de raciocínio. De acordo com Laurence Bardin (2011, p. 43), este procedimento deve considerar “[...] A totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a (frequência ou ausência) de itens de sentido”.

Em última instância, detém-se a inferência, que consiste na decodificação dos conteúdos coletados, dos quais foram agrupados categoricamente. Constitui-se em elemento fundamental para a pesquisa, porém em consonância com as etapas anteriores, pois é esta etapa que revelará o verdadeiro sentido da pesquisa.

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enunciação das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2011, p. 45).

Reforçamos, entretanto, a sensibilidade da análise tendo em vista o contexto da narrativa e seus significados na inter-relação entre pesquisador e respondente, sendo os conhecimentos obtidos processos históricos que caracterizam uma dada realidade sem a pretensão de generalizá-la como uma verdade universal.

2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: DA IDEALIZAÇÃO À REALIDADE

Há algumas décadas, mais precisamente na década de noventa, a motivação em tornar exequível o Projeto Educacional de uma Faculdade local crescia, e as primeiras ações para sua implantação começavam a ganhar contornos reais.

Os movimentos estudantis, somados a outros setores e segmentos da sociedade civil, ligados ou não à educação, contribuíram direta ou indiretamente para a instalação da Faculdade, em 1997. Desde então, a instituição de ensino superior funciona com uma mantenedora responsável pela organização, instalação, questões administrativas e pedagógicas, dentre outras, comprometendo-se em oferecer melhorias à comunidade, refletidas no mercado de trabalho e demais projetos que visam o desenvolvimento da cidade.

Nesse sentido, a proposta da Faculdade se alicerça na fusão entre Extensão, Pesquisa e Ensino, tendo obtido, em vinte e dois de junho de 2000, o seu credenciamento institucional por meio do Parecer nº 233/2000 do Conselho Estadual de Educação, o mesmo que autorizou o Curso de Graduação em Pedagogia. No mesmo ano, em dois de dezembro, foi publicado o Parecer nº 384/2000, que concedeu o funcionamento do Curso de Graduação em Turismo, vindo ambos a se materializarem em primeiro de março do ano seguinte, no período noturno, com a oferta inicial de 100 vagas para o Curso de Turismo e 80 para Pedagogia.

Após cinco anos, em seis de fevereiro de 2006, o curso de Graduação em Administração também passou a fazer parte da Instituição, compondo o tripé de cursos oferecidos àqueles/as que buscam formação em nível superior, com a oferta de 100 vagas, também inicialmente. Atualmente a oferta de vagas para os três cursos diminuiu em função da procura e para garantir a seleção necessária, visando manter ou elevar a qualidade do ensino.

A instituição recebe alunos/as da cidade e da região, num raio de até 50 quilômetros de distância, abrangendo, em média, um total de cinco cidades. No entanto, desde a sua instalação, o número de alunos/as de outras cidades da região vem decrescendo. Em nossa hipótese, a explicação pode estar no aumento de faculdades mais próximas de suas residências, na própria cidade ou na região. Outra hipótese pode estar na oferta de cursos que atendam seus interesses reais ou que estejam entre as primeiras opções, dentre outras possibilidades, que só poderíamos afirmar por meio de um estudo analítico.

Em relação à situação econômica do público atendido, também não há informações precisas pela ausência de dados reais, porém, conseguimos presumir que grande parte é de trabalhadores/as ligados à Indústria do Bordado, principal fonte de renda da cidade, tendo como ganho mensal a média de dois salários mínimos. Dentre as demais atividades

profissionais estão: balconistas de lojas comerciais, manicures, escritórios contábeis, etc. No curso de Pedagogia, mais especificamente, existem alunas/os que já trabalham na área da educação, exercendo o ofício de auxiliares de creches, do qual exige apenas o ensino médio como nível de escolaridade. Outras já lecionam, em sua maioria, nos anos iniciais do ensino fundamental. Há também aquelas/es que já obtiveram uma ou mais graduação, tanto em Educação, quanto em outras áreas, sendo as mais comuns, licenciaturas em Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física, etc. Em outras áreas, as que aparecem com mais frequência são: Direito, Nutrição, Filosofia ou algum curso da própria instituição. Um terceiro perfil de graduandas/os concluiu o curso de Administração e/ou Turismo na mesma Instituição. Dentre algumas de suas justificativas para a segunda ou terceira graduação, sobretudo, em Pedagogia, está a identificação com o curso, o objetivo de ser Professor/a, gostar de crianças, etc.

Em relação às/aos docentes que compõem o quadro dos três cursos, em sua maioria, são habitantes da própria cidade. Porém, recebemos docentes das cidades localizadas na região, num raio de até cento e oitenta quilômetros, aproximadamente.

Voltando aos cursos, sobre o de Administração, especificamente, suas atividades se iniciaram na data de 06/02/2006, completando o rol de cursos atualmente ofertados pela Instituição.

No ano de 2007 foi promulgada a Lei 3.009/07, através da qual o Poder Público Municipal institui a gratuidade nos Cursos de Graduação da Instituição, momento em que ela se tornou pública.

Como forma de retribuição do investimento público realizado na Faculdade, é missão da instituição oferecer ensino de alta qualidade, capacitando seus alunos não só para o mercado de trabalho, mas formando cidadãos éticos, conscientes e com capacidade crítica, aptos a serem agentes transformadores da sociedade, tornando-a mais justa, fraterna e solidária.

Na próxima subseção se encontra uma síntese do curso de Pedagogia e seus objetivos no tocante à formação do profissional que sairá habilitado para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais e em Administração Escolar.

2.1 Do curso de Pedagogia⁶

Com o intuito de apresentar uma síntese do curso de Pedagogia, organizamos a subseção a seguir. Por ser o foco da pesquisa, consideramos relevante a contextualização do curso para atribuir significados que estejam alinhados ao problema de pesquisa e ao objeto de estudo, consistindo em proporcionar uma visão holística deste espaço educativo.

A formação em Pedagogia oferece um vasto campo de atuação profissional, cobrindo toda a Educação Básica, na docência da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como Profissional da Educação (na área de serviços e apoio escolar); na dimensão de gestor/a educacional (Direção de Escola, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica); bem como em outras frentes de atuação profissional denominados como espaços não escolares, em que a aplicação dos conhecimentos pedagógicos atendam a pluralidade do ambiente em questão.

Dentre a extensão profissional proporcionada pela amplitude e flexibilização curricular de caráter multidisciplinar estão às possibilidades de atuação, além das descritas anteriormente, àquelas correspondentes a cargos desempenhados na Secretaria da Educação e Conselhos de Educação; espaços quilombolas e de culturas étnicas de um modo geral; em esferas, instituições e organizações educacionais de domínio público ou privado, associados a projetos e programas socioeducativos (Fundação Casa, presídios etc.); em cursos formação inicial ou continuada; na modalidade de educação à distância; em espaços comunicativos de difusão cultural e de massa (jornais, revistas, televisão, rádio, editoras, agências de publicidade e outros); em projetos sociais que desenvolvam atividades educativas nas áreas que abrangem a saúde (hospitais), empresas, negócios de lazer (hotéis, supermercados), organização e educação no trânsito, educação e conscientização ambiental e outros; em programas de terapia educacional; na produção de materiais pedagógicos de âmbito público ou privado (editoras); nas comunidades acadêmicas, na área da produção e pesquisa científica, em ambos os setores (públicos e privados); na coordenação pedagógica (pública ou privada); como consultor ou assessor pedagógico (público ou privado); em projetos especializados (contação de histórias, musicalização infantil) , na gestão administrativa e avaliação educacional e institucional.

A Instituição salienta que, para além destas possibilidades de atuação, o licenciado em Pedagogia tem plenas condições de ampliar os seus conhecimentos em nível de pós-

⁶ O texto do curso foi adaptado com base no texto original que se encontra no site da instituição, da qual preservaremos o seu anonimato.

graduação em outras instituições, uma vez que esta propriamente não oferece. Esta afirmação, segundo o texto, está atrelada à qualidade de ensino, que proporciona aos concluintes materiais atualizados e um currículo acadêmico transversal com as demandas educacionais e sociais.

3 A SEXUALIDADE NO CENÁRIO POLÍTICO-IDEOLÓGICO NACIONAL E INTERNACIONAL: DA (IN)VISIBILIDADE ÀS MÍDIAS SOCIAIS

Considerou-se as produções científicas selecionadas para este enfoque a base teórica que subsidiou estas discussões, as quais estiveram interligadas ao tema central desta pesquisa. A crescente onda conservadora responsável pela instalação do pânico moral⁷, emergida em função da construção retórica em defesa dos valores tradicionais da família, encontra sua gênese nos movimentos Internacional e Nacional denominado Pró-Vida e Pró-Família e na Igreja Católica, tidos por alguns teóricos como empreendedores morais⁸.

Isto se deu em decorrência da efetiva atuação de grupos intelectuais ligados aos estudos e pesquisas científicas sobre o conceito gênero sob a perspectiva de constructo social e cultural. Na tentativa cada vez maior de consolidar ações voltadas para a visibilidade das populações de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros, pessoas intersexuais e Queer - LGBTQI - e das mulheres, bem como, garantir a implementação de políticas públicas acerca dos direitos humanos, estes grupos sofreram e sofrem ataques constantes de posições religiosas com suas ideologias reacionárias das quais mantêm, como pano de fundo, assegurar a essência das diferenças entre o homem e a mulher como a base fundamental e exclusiva para a manutenção da família nuclear.

Tais mensageiros da ordem moral acusam, inclusive, a Organização das Nações Unidas - ONU – de tomar os discursos da “Ideologia de Gênero” como referência para impor um imperialismo cultural, aliada aos Estados Unidos da América, à União Europeia e às agências e corporações transnacionais

[...] dominadas por “lobbies gays”, feministas – que juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos, garantiriam a hegemonia daquela “ideologia” naqueles ambientes peculiares (JUNQUEIRA, 2017, p. 30).

Isto justificaria o termo *gender*, em inglês e itálico, pois segundo suas especulações, trata-se de uma expressão absurda, alienígena, que nem encontra tradução exata (CARNAC, 2014; FAVIER, 2012, GARBAGNOLI, 2014 *apud* JUNQUEIRA, 2017, p. 30).

⁷ [algo] que passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa: as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorrem-se a formas de enfrentamento ou procura-se desenvolvê-las (COHEN, 1972, p. 9).

⁸ A análise sociológica clássica sobre os empreendedores morais foi desenvolvida por Howard Becker (2008) em seu já Clássico *Outsiders*, assim como pela vertente da teoria dos pânicos morais, ambas surgidas na década de 1960.

Difundir o discurso conservador e moralista, sobretudo em relação à composição deste modelo familiar citado anteriormente, o qual, segundo as concepções destes grupos reacionários, são os únicos legitimados pela natureza humana, significa excluir outras configurações familiares por não se enquadrarem aos padrões tradicionais, dos quais representam majoritariamente a nossa sociedade brasileira. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - de 2010, mais de 60 mil casais gays moram juntos.

A outra acusação dos adeptos da narrativa “Ideologia de Gênero” ressoa sobre a identidade humana. A imposição de uma identidade, que é a forma como nos entendemos e queremos ser reconhecidos/as pela sociedade, é compreendida pelos estudiosos/as de gênero como uma agressão e violação dos direitos humanos. Nesse sentido, são os criadores e seguidores da “Ideologia de Gênero” quem não aceitam a diversidade sexual e de gênero, atribuindo às populações que escapam a heterossexualidade uma condição patológica, pervertida e/ou desviante da natureza humana. Negam o direito de existir destes/as que não se ajustam aos padrões binários estabelecidos socialmente, associados exclusivamente ao fator biológico, tendo como pano de fundo, princípios morais e religiosos defensores da união para a reprodução humana como a única aceita pela divindade.

Direcionando a discussão para as mídias, estas se configuram em artefatos culturais⁹ e (re)produzem pseudoverdades que incidem na construção das nossas identidades sexuais e de gênero. Neste sentido, as mídias poderiam trabalhar para a desnaturalização e o rompimento dos processos heteronormativos, problematizando os discursos que encaram os desviantes das normas como sujeitos subversivos e imorais, discursos esses permeados pelas instâncias de poder as quais englobam as mídias. O autor Nilson F. Dinis (2018, p. 34) endossa que

Como forma de resistência, o trabalho educativo na mídia deveria justamente enfatizar que as identidades sexuais e de gênero não existem de forma separada e isolada, mas que são fluidas e contraditórias envolvendo vários elementos sociais, inclusive a afetividade. Tal perspectiva se preocuparia em analisar os discursos normativos, inclusive religiosos, que são colocados em movimento para “naturalizar” as narrativas conservadoras sobre o exercício de nossas identidades sexuais e de gênero e de nossas experiências sexuais e afetivas.

⁹ São as várias produções resultantes de processos de construção cultural, os quais possuem pedagogias que ensinam modos de ser e estar na sociedade. Informação extraída do curso online: Sexualidade, gêneros e mídias: discutindo os artefatos culturais como espaços educativos.

Antes de prosseguir, fez-se necessário distinguir o conceito gênero do sintagma¹⁰ empregado pelos grupos religiosos e seus adeptos, o qual ficou conhecido pela expressão “Ideologia de Gênero”, disseminada em vários países. Também faremos uma contextualização destes manifestos reacionários e das estratégias que desembocaram nas reações presenciadas em meio aos mais diversos espaços e mídias sociais.

Para tanto, a base teórica se firmou pelas contribuições de Rogério Diniz Junqueira (2017) e dos autores Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017), pesquisadores engajados em desvendar os interesses político-ideológicos relacionados a estes movimentos. Tais autores se reportam à Conferência Internacional sobre População, realizada no Cairo, em 1994, e à Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, no ano seguinte (1995), em que, nesta última, suscitou-se a substituição do termo mulher por gênero nos documentos oficiais, incitando uma contraofensiva inaugurada pelos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, produzidos em 1997. Confere-se no trecho abaixo seus principais argumentos.

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim, que a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação tanto política como antropológica com o objetivo de liberar o ser humano de sua biologia. Se distingue então o fenômeno biológico da sexualidade de suas formas históricas, às quais se denomina “gender”, mas a pretendida revolução contra as formas históricas da sexualidade culmina em uma revolução contra os pressupostos biológicos. Já não se admite que a “natureza” tenha algo a dizer, é melhor que o homem possa moldar-se ao seu gosto, tem que se libertar de qualquer pressuposto de seu ser: o ser humano tem que fazer a si mesmo segundo o que queira, apenas desse modo será “livre” e liberado. Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que leva consigo como ser biológico. Se opõe, em seu extremo último, a ser criatura. O ser humano tem que ser seu próprio criador, versão moderna de aquele “serei como deuses”: tem que ser como Deus (RATZINGER, 1997, p. 142).

Esta localização temporal nos ofereceu a dimensão cronológica que as políticas antidemocráticas, antifeministas e antigênero alcançou. A igreja, imbuída em recuperar sua hegemonia eclesiástica que vem se apresentando instável em decorrência dos processos de secularização os quais têm atravessado, lança mão de estratégias discursivas empenhadas em espalhar o pânico moral contra grupos invisibilizados social e sexualmente, apelando para um repertório calcado na afirmação das leis naturais, universais e imutáveis.

¹⁰ Terminologia adotada por Rogério Diniz Junqueira, que “designa uma sequência hierarquizada de elementos linguísticos, que compõem uma unidade na sentença”. Informação extraída do site: <<https://www.infoescola.com/portugues/sintagma/>>

O incômodo maior, ou melhor, a base deste desassossego por parte da supremacia religiosa, portanto, adveio das reivindicações das mulheres em seus movimentos democráticos por direitos iguais, os quais foram se tonificando ao longo do século XX ao incluir novos questionamentos que abarcavam as diferenças entre as próprias mulheres, saindo de uma perspectiva binária e dicotômica entre os códigos sociais de masculino e feminino para ampliá-la dentro de uma perspectiva de construção das identidades de gênero. Na definição das autoras Cíntia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco (2010, p. 26)

A identidade de gênero se desenvolve a partir das relações intersubjetivas inseridas em um determinado contexto histórico, considerando os aspectos significativos relacionados a cultura, posição social, funções, papéis, heteronormatividade, entre outros códigos normativos. Algumas dessas construções são impostas e vamos aos poucos aceitando-as, negando-as ou modificando-as.

Junqueira (2017, p. 31) relatou que vários foram os missionários representantes deste reacionarismo, dentre eles, a ensaísta antifeminista, Christina Hoff Sommers, que em 1994, lançou um livro intitulado *Who stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, no qual “[...] atacou o que chamou de *Gender Feminism*: uma ideologia de feministas que, em vez de buscar a conquista de igualdade de direitos entre homens e mulheres, passou a antagonizar desigualdades históricas baseadas no gênero, falando em patriarcado, hegemonia masculina [...]”.

O autor (2017) citou também a jornalista e escritora norte-americana Dale O’Leary como outra opositora dos Estudos Feministas e de Gênero, sendo conhecida pela sua ligação ao Opus Dei, realizando intervenções terapêuticas voltadas para a inversão da homossexualidade. No livro *Agenda de Gênero*, de 1997, ela atacou os oponentes pela pretensão em destruir, segundo ela, as diferenças entre homens e mulheres, estimular o prazer sexual entre pessoas do mesmo sexo e com isso, diminuir a população mundial, além de retirar dos filhos o direito de terem suas mães em tempo integral (JUNQUEIRA, 2017).

Foi em 1998 que o sintagma “ideologia de gênero” surge de modo oficial na Conferência Episcopal do Peru, com o seguinte título: *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, produzida pelo monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, um representante ultraconservador da Igreja Católica. O documento foi elaborado com base em um artigo de O’Leary. Apresentaremos aqui alguns recortes do preâmbulo que se encontra no artigo de Junqueira (2017, p.34-35).

[...] Dilui-se a diferença entre os sexos como algo convencionalmente atribuído pela sociedade e cada um pode “inventar” a si mesmo. Toda a moral fica à livre decisão do indivíduo e desaparece a diferença entre o permitido e o proibido nesta matéria. As consequências religiosas também são óbvias. É conveniente que o público em geral perceba claramente o que tudo isto significa, pois os proponentes desta ideologia usam sistematicamente uma linguagem equívoca para poder se infiltrar mais facilmente no ambiente, enquanto habituam as pessoas a pensar como eles [...] (ALZAMORA REVOREDO, 1998, s/p., tradução: Apostolado Veritatis Splendor).

Além dos missionários citados, vale mencionar o advogado argentino Jorge Scala, autor do livro “*A ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*”, editado pela primeira vez na Argentina, em 2010, e a segunda no Brasil, em 2015. Segundo estudiosos do conceito gênero, o advogado apresenta vários elementos referentes ao campo científico, porém, de forma deturpada e articulada com outra lógica discursiva. Scala também ficou conhecido por se opor aos direitos reprodutivos das mulheres, as leis sobre o Planejamento Familiar, aos direitos sexuais, dentre outras questões relacionadas aos direitos humanos, todas denominadas por ele de cultura da morte. Algumas expressões semelhantes são proferidas com o mesmo sentido, como por exemplo, “ideologia da morte”, dentre outras como cultura antifamília, do “colonialismo sexual”, destruidores da família, pedófilos, cristofóbicos, feminazis, etc. “Como se sabe, tal como em um rito de instituição, aliada a um cenário particular favorável, uma eficiente estratégia discursiva pode atingir uma parcela de convicção e adesão suficiente para, socialmente, fazer perceber aquilo que anuncia” (JUNQUEIRA, 2017, p. 29).

Em 2016, o projeto político e religioso da chamada “Ideologia de Gênero” havia alcançado países como o México e a Colômbia e criado retrocessos como a luta travada contra a aprovação do “*matrimonio sin discriminación*”, movimento realizado no México, e em relação à Colômbia, a derrota da luta pela paz, visto que esta mobilização política, segundo a agenda antigênero, continha em seu bojo a aprovação de uma ditadura comunista, da qual traria consigo a “Ideologia de Gênero”.

A exposição destes acontecimentos estabeleceu as relações entre os capítulos, fator indispensável para a compreensão do fenômeno investigado. Isso porque se fez necessário relembrar os movimentos históricos e seus dispositivos morais calcados em processos regulatórios os quais foram secularizados em vários períodos da história, para que se compreenda a busca por novas estratégias discursivas e mecanismos de ascensão moral e religiosa. Embora a ênfase da narrativa esteja sendo construída para apontar a Igreja Católica como uma das principais motivadoras deste movimento reacionário, vale salientar que

De qualquer forma, não é apenas a Igreja Católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à “causa” e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica na sala de aula” e “usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos”¹¹ (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730).

Na próxima seção o Programa Escola sem Partido - ESP – foi examinado com mais detalhes. A intenção de citá-lo neste momento consistiu em inseri-lo neste contexto específico. Para a finalização dessa parte, sublinhou-se um excerto da produção científica de Junqueira (2017, p. 47) com o objetivo de

[...] Deter-se na problematização de um processo – constitutivamente histórico e político – de construção de uma categoria, no curso do qual, em distintos cenários e condições, se inserem, se articulam e se acionam diferentes atores sociais, lugares de fala, estratégias discursivas, equipamentos retóricos de persuasão, entre outros elementos.

Nesse sentido, foi preciso lançar um pensamento crítico para desconstruir inverdades calcadas em pensamentos dogmáticos, conservadores e perseguidores dos direitos humanos em sua complexidade.

3.1 O contexto brasileiro da ideologia política sobre sexualidade e gênero: as implicações para a (de)formação social, cultural e acadêmica

Os acontecimentos das últimas décadas configuraram um marco histórico para o Brasil que merecia um capítulo à parte. Com a pulverização dos movimentos antigênero facilitados pela era da globalização, outros movimentos reacionários emergiram, trazendo em seu bojo contestações infundadas e perniciosas, sobretudo para o âmbito educacional.

Conforme já mencionado, o ESP representa um destes movimentos, destacando-se por acusar as escolas de campos de doutrinação ideológica. Para contextualizar,

No ano de 2004, surgiu um movimento autointitulado “Escola sem Partido”. Um advogado, pai de uma estudante do ensino fundamental cujo professor de história comparou Ernesto Che Guevara, um dos líderes da revolução

¹¹ Ver site oficial do Escola sem Partido: <www.escolasempartido.org>.

cubana, a São Francisco de Assis, santo da religião católica, indigna-se e decide reunir outros responsáveis para agir contra a “doutrinação esquerdista” nas escolas (SILVA, 2018, p. 98).

As consequências deste episódio trouxeram para a Educação um cenário semelhante ao que já fora vivenciado em outros tempos durante o período da ditadura militar – 1964 a 1985. Diante disto, a mobilização dos defensores de uma educação crítica e emancipatória entrou em ação. Recentemente, Gaudêncio Frigotto (2016), renomado filósofo que muito tem contribuído para a Educação, refletiu que este movimento esvazia o significado da educação em seu sentido amplo, reduzindo-o ao seu desígnio capitalista de instruir. Decidiu, portanto, reunir dezenove pesquisadores para produzirem artigos desmistificando o ESP, os quais foram compilados em um livro intitulado: *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, publicado em 2017.

Ficou explícito, segundo o autor acima (2017) o acirramento da luta de classes que vem se alastrando em decorrência do declínio dos Estados nacionais pelo acúmulo de juros e dívidas públicas, provocado pelo capital especulativo. Para este modelo econômico, a produção de bens de consumo requer mão de obra que tenha domínio instrucional e acrítico da opressão de classes sociais. Como forma de manter o *status quo* e seus privilégios de classe, a burguesia aciona suas estratégias de manipulação das massas pela “[...] “Pedagogia do medo e da violência”, pela doutrina do ajuste e da austeridade e pela doutrina do “capital humano”, comumente chamada de “meritocracia”” (FRIGOTTO, 2017, p. 99).

Frigotto (2017) citou Fernando Penna, professor universitário e historiador, que desenvolve pesquisas relacionadas à democracia e ao Programa ESP, dentre outros temas. Especialmente sobre o Programa, Penna nos apresentou uma contundente análise desta (in)operante narrativa que propõe um ensino neutro, desprovido de “ideologias” as quais, segundo este movimento, influenciam alunos/as a praticar atos de rebeldia e insubordinação contra o sistema. A partir desta suposta “neutralidade” defendida pelo programa, podemos conceber dois modelos antagônicos de escolas os quais o professor Penna nos conduz a identificar.

O primeiro se define por sua natureza instrucional, entendido, segundo o discurso do Escola sem Partido, como um processo limitado à transmissão neutra de conhecimentos “[...] Sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (PENNA, 2018, p. 36). Há que se acautelar sobre o emprego do termo “instruir”, pois com o tempo e diversas pesquisas cunhadas por especialistas da área educacional, o conceito de Educação abarcou questões que

perpassam pelas relações sociais, culturais, afetivas, além das cognitivas, estas últimas, muito associadas ao ato de instruir, sendo desvinculadas dos demais aspectos.

Durante o período do Império, o conceito de educar era diferente e estava atrelado às concepções acerca da educação ideal para as mulheres que variavam em relação às classes sociais, mas se assemelhavam no propósito vinculado à condição de ser mulher. Nas diferenças de classes, Louro (2015, p. 446) descreveu que

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas.

A incidência da religião na construção dessa sociedade de classes altamente dividida era um fator que mesmo entre as mulheres se sobressaía, ao mesmo tempo que as unia em função do forte apelo moral e dogmático oriundo da doutrina religiosa, a qual continha como pano de fundo a ideia de uma ordem natural intrínseca a sua condição feminina ligada aos cuidados com a vida doméstica. Ressalta-se, porém, que eram as meninas das camadas populares as mais aptas para exercer tais funções. De acordo com Louro (2015, p. 445) tais meninas “[...] Estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas”. E sobre as diferentes concepções de educação que abriu esta discussão, evidenciava-se um discurso hegemônico que

[...] Parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais, [...] de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução (LOURO, 2015, p. 446).

Desconhecer as conceituações terminológicas em seus diferentes contextos pode gerar sérios equívocos com impactos catastróficos que acirram ainda mais as desigualdades, sejam elas de qualquer espécie. O entendimento que se tinha sobre o que era instruir naquele período estava relacionado ao alto grau de técnicas e conhecimentos que eram destinados aos meninos. “Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, 2015, p. 444).

Com os movimentos a favor da democratização do ensino na segunda metade do século XX, a instrução se tornou insuficiente para atender as demandas sociais do público que adentrava o espaço da sala de aula pela primeira vez, bem como as adversidades trazidas por eles relacionadas à história de vida de cada um/a, repleta de privações, violências, dentre outros fatores que suplicavam por políticas públicas. Esse novo cenário que emergia, portanto, desafiava o antigo modelo de ensino e mobilizava todos/as os/as especialistas em educação em busca de novas metodologias, adaptações curriculares, ou seja, uma nova concepção de educação que ampliava o sentido do instruir para educá-lo.

Diante desta narrativa disfarçada de neutra do ato de instruir desvinculada do ato de educar que o ESP se incumbiu de disseminar, a/o professor/a deve se isentar de relacionar qualquer conteúdo programático com a bagagem cultural dos/as alunos/as, concebendo-os como meros/as receptores/as passivos/as e reprodutores/as dos conhecimentos legitimados pela humanidade. A apropriação do termo fez parecer e convenceu um grupo de leigos de que é possível oferecer um tipo de ensino neutro, denominando aqueles que se opõe a essa falsa ideia de doutrinadores/as.

O segundo modelo incorporou a filosofia e pedagogia freiriana, a qual concebe o processo de ensino e aprendizagem a partir da troca de conhecimentos entre docentes e discentes, numa relação dialógica, retratada por essa distinção que vem sendo discorrida. Alega também que o conhecimento é inesgotável e está em constante processo de transformação, necessitando da interação humana para que seja produzido, e não somente reproduzido. Desta maneira, ambos - docentes e discentes - estariam intervindo e transformando a realidade ao invés de somente se adaptarem a ela. Esta postura progressista, segundo Freire, traduz o compromisso ético e político da educação da qual, dentro desta concepção, é impossível se abster. E por ser um ato político, Freire (1996, p. 124) declara que “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Esta concepção, diferentemente da anterior, concebe o/a aluno/a como um ser ativo, participativo e crítico de todo o processo educativo por tomá-lo como um ato político e vice-versa, consistindo em uma relação dialógica.

A ligação do movimento ESP com projetos e ações empresariais, partidos políticos, instituições religiosas e organizações norte-americanas é desmontada pela análise dos autores Betty Espinosa e Felipe Queiroz (2018), dentre outros, os quais investigaram as redes sociais e sites ligados ao ESP, utilizados como palco de controvérsias e disseminação da narrativa

Ideologia de Gênero. Alegam terem se inspirado em iniciativas norte-americanas e outras semelhantes. Instigam o *homeschooling* e disponibilizam um site com portfólio de serviços com a venda de pacotes curriculares para os diversos níveis de ensino.

Destituir o professor/a do seu papel de formar cidadãos críticos e participativos ou simplesmente desconsiderar a sua importância para a educação enquanto agente de transformação social infringe princípios estabelecidos na CF/88. No artigo 206, incisos II e III, fica explícito que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III pluralismo de ideias e concepções pedagógicas [...]”.

Assim sendo, a legislação vigente garante a liberdade de expressão e atuação pedagógica, ao mesmo tempo em que coloca como um dever da/o professor/a a promoção do conhecimento que não deve ser confundido em momento algum com práticas doutrinárias ou puramente técnicas. Neste sentido, o que garantirá a base educativa promotora da transformação em busca da equalização social é a formação ética da/o professor/a. Para Freire (1996, p. 37), “Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

É importante contextualizar a criação do Programa Escola “sem” Partido, pois, embora tenha a sua origem no movimento iniciado em 2004, pelo advogado Miguel Nagibi, foi somente em 2014 que ele se consolida, pela atuação do deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, que entra em contato com o advogado e solicita que ele transforme o movimento em um Projeto de Lei, o qual foi apresentado na cidade do Rio de Janeiro pelo então vereador Carlos Bolsonaro. Adaptado para atender sua proposta de neutralidade do ensino - lê-se, ensino sem reflexão - o Projeto de Lei foi inspirado e criado com base nos princípios da CF/88 - segundo seus criadores -, sendo apresentado nos anos de 2015 e 2016, na Câmara dos Deputados e no Senado, bem como em vários estados brasileiros após ter sido retomado por Miguel Nagibi, que se incumbiu de transformá-lo em anteprojeto e divulgá-lo na página do movimento. Citou-se alguns de seus artigos e incisos que merecem maior destaque¹². No artigo 2º da referida proposta

A educação nacional atenderá os seguintes princípios: I neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; [...] liberdade de aprender, como projeção

¹² Estas informações foram extraídas dos vídeos produzidos pelo Professor Fernando Penna. <<https://www.youtube.com/watch?v=b3TiIy77844>>

específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; [...] reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado (ESP).

Dentre estas propostas de mudanças inconstitucionais, vários projetos de lei passam a tramitar nas Câmaras Municipais e Estaduais pelo Brasil afora, conforme mencionado há pouco, abarcando estas mesmas concepções “antidoutrinadoras” das práticas pedagógicas de ensino, espalhando o pânico moral e a histeria coletiva, pois a esta altura já haviam incorporado aos seus discursos e textos o sintagma da “Ideologia de Gênero”, inclusive, sugerido pelo deputado Izalci Lucas Ferreira, dentre outros, que fosse acrescentado parágrafo único ao artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBEN – (BRASIL, 1996) com o disposto: “A Educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a “Ideologia de Gênero”, o termo “Gênero” ou “Orientação Sexual””.

Houve também incentivo a denúncia em que a comunidade em geral – pais, alunos, funcionários, professores adeptos do ESP, etc., – pudesse se manifestar na própria página do movimento, caso testemunhassem a “Ideologia de Gênero” ou qualquer prática doutrinária sendo disseminada nas escolas. Esta manifestação tomou grandes proporções e se estendeu para além do Brasil, exercendo mútuas influências. Segundo Silva (2018, p. 100)

Grupos como o No Indoctrination – o qual tem a origem idêntica à narrada pelo fundador do ESP -, o Campus Watch e o Creation Studies Institute influenciaram o Escola sem Partido em suas ideias e em seus métodos de ação: responsáveis e estudantes norte-americanos também são orientados a denunciar os professores que falem sobre perspectivas de gênero, sobre o multiculturalismo, sobre racismo e sobre questões palestinas.

Em 2017 ocorreu um episódio lamentável no Brasil com uma das teóricas mais renomadas no campo dos Estudos de Gênero, a americana Judith Butler. Os ataques e agressões se deram por conta de um equívoco sobre a finalidade de sua vinda ao Brasil. Supostamente vários/as internautas acreditaram que a pesquisadora ministraria uma palestra sobre Gênero, quando se tratava de um Seminário cujo tema era: “Os fins da democracia”, ocorrida no Sesc Pompéia. Butler nos esclarece em texto publicado no dia 19 de novembro de 2017, para a Folha de São Paulo, as suas formulações acerca do caráter performático de gênero, descrito no livro intitulado “Gender Trouble” e lançado em português em 2003 como “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade” – Civilização Brasileira. Talvez o impacto desta obra seja a razão pela qual o seu nome esteja quase sempre associado aos Estudos de Gênero, mesmo sendo atuante em outras abordagens filosóficas e

socioculturais, embora suas obras relacionadas à temática sejam de extrema relevância para este campo científico.

Com a exposição deste contexto, objetivou-se retratar a arena de disputa ideológica que se instaurou no Brasil nos últimos tempos e suas implicações para a agenda educacional, a qual necessita de uma agenda política voltada para a universalização do ensino que abarque a diversidade humana, princípio do respeito à dignidade e às diferenças que nos legitima.

Na próxima seção apresentou-se a discussão da formação inicial em pedagogia e sua importância para o processo educacional que atende a diversidade à luz do estado democrático de direito.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

As discussões em torno da formação docente vêm de longa data, permeadas por diversos fatores sociais, econômicos, culturais, políticos, intelectuais e formativos que correspondem à complexidade da profissão.

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil – CF – (BRASIL, 1988), novos rumos se predestinaram à Educação, com vistas à efetivação do processo democrático do ensino. Azanha (2004, p. 336) citou um estudo realizado por Gerth e Wright (1953) e concluiu que a palavra Democracia, quando usada na moderna competição propagandística, “[...] reflete uma característica da situação histórica que vivemos, na qual o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo “democracia” e seus derivados se transformam em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social”.

O autor acima (2004) também mencionou um simpósio promovido pela UNESCO em 1948, cujo tema era “Os conflitos ideológicos acerca da democracia”¹³, atestando para uma dualidade que, em sua superfície, reflete a unidade do seu entendimento conceitual de efetiva participação cidadã e valorização dos interesses coletivos, divergindo das atuações cotidianas que suscitam um nível mais profundo de análise, sobretudo ao se conceber como deve ser o ensino democrático. Por ressoar um ideal de vida para todos/as os indivíduos, a palavra em si não traz ambiguidades. Segundo Azanha (2004, p. 336), “É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam”.

Portanto, o autor propôs uma análise do termo colocado em ação e destaca que “[...] Não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos” (AZANHA, 2004, p. 336).

Outro alerta feito em seu artigo é em relação ao perigo que os extremos podem gerar quando se parte exclusivamente de visões antagônicas, como a progressista e a retrógrada, em que a primeira corre o risco de considerar a mera oferta democrática de ensino, condição básica e suficiente para formar homens livres, individualizando o processo num autogoverno ou governo de si, que foi definido por Foucault (1997, p. 101) como “Técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo”.

¹³ Mckleon, R. (Ed.) Democracy in a World of Tensions (A Symposium prepared by UNESCO). The University of Chicago Press, 1951.

É claro que se assim fosse – se a sociedade democrática apenas realizasse a soma de vontades individuais livres – caberia à escola internamente democratizada o papel de forjadora de uma tal sociedade. Mas, não parece haver fundamento histórico para esse modo de ver, para essa suposta relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social. Desde a Antiga Grécia – onde a democratização educacional decorreu da democratização política – até nossos dias, a emergência histórica de regimes democráticos nunca foi precedida de esforços democratizantes na esfera do ensino (AZANHA, 2004, p. 336).

Com base na legislação vigente e outros programas de valorização e respeito à diversidade, algumas iniciativas e ações foram criadas visando mitigar atitudes preconceituosas, sexistas e discriminatórias no âmbito educacional para que este venha a refletir nas relações sociais. A exemplo, em novembro de 2017 o Ministério da Educação - MEC – (BRASIL, 2019) lançou o “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, com o intuito de integralizar as atividades que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão voltadas a tais temáticas.

Tais iniciativas representam um conjunto de esforços que buscam subsidiar os cursos de formação na abordagem de questões socioculturais que abarquem as desigualdades étnicas, de gênero, posição econômica, orientação sexual, deficiências, dentre outras, de modo que estas discussões possam reverberar nos espaços formais de ensino, abrangendo toda a Educação Básica. Para tanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC - se mobiliza para fortalecer as agendas políticas no combate à exclusão social como forma de expandir o compromisso do Estado Democrático de Direito com toda a população, partindo do reconhecimento da diversidade humana e da identidade cultural. Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 46-47) discorreu a favor da prática progressista mencionada anteriormente ao constatar que

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Retomando a obra de Azanha (2004, p. 342), é possível estabelecer uma relação entre ambos no trecho em que ele esclarece a possibilidade de a educação ter um efeito transformador mais amplo e que apenas pretende.

Escapar da ingenuidade de supor que “*a democracia não pode funcionar sem democratas, E (que) cabe à educação formá-los*”¹⁴, porque democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos (grifos do autor).

Neste ponto foi possível ressaltar que não há como a escola se limitar aos aspectos cognitivos, visto que todos os demais constituem o ser humano e são indissociáveis. E assim como outras instâncias, a escola inscreve suas marcas por meio de suas pedagogias. De acordo com Louro (2013, p. 25) “Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas [...]”.

Antes de prosseguir deste ponto, tornou-se prudente a apropriação do conceito de formação para subsidiar a elaboração das análises teóricas que contribuirão para o entendimento deste objeto de estudo. Para tanto, recorreremos a Carlos Marcelo García (1999, p. 19), que com base em Ferry (1991) definiu a formação

[...] **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (grifos do autor).

Na mesma obra, existem definições de outros autores como Honoré (1980), Debesse (1982) e Zabalza (1987), dentre outros, que também explanaram características envolvendo desde o componente pessoal até alcançar questões cunhadas em discursos ou práticas axiológicas que mantem relação com um determinado componente ideológico-cultural. Esta ideia é complementada pelos oito princípios da formação de professores descritos por García (1995) dos quais faremos uma breve apresentação.

O primeiro princípio se referiu a um processo contínuo que mantém princípios éticos, didáticos e pedagógicos interligados em qualquer nível e formação de professores, inclusive, salvaguardo de diferenciações curriculares pelas fases em que se encontram os estudantes. O segundo princípio correspondeu à necessidade de vincular a formação de professores às inovações estratégicas de ensino para ativar reaprendizagens nos sujeitos professor e aluno, imbricados neste processo. O terceiro se articulou ao desenvolvimento organizacional da

¹⁴ No trecho destacado, o autor faz a seguinte referência. REeboul, O. *Filosofia da Educação*. Trad. de Luis Damasco Pena e J. B. Damasco Penna, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1974, p. 98.

escola, quando a própria instituição, em seu espaço educativo, propicia condições de formação próxima à realidade vivenciada, potencializando o professor a se engajar pela transformação da escola. O quarto princípio se reportou a integração entre os conteúdos prescritos e a formação pedagógica como elementos necessários para a formação de professores, constituindo o seu pensamento pedagógico. O quinto princípio denotou a integração da teoria com a prática que desemboca no processo de reflexão e ação, racionalizado pelos conhecimentos construídos, advindos das experiências pessoais. O sexto princípio se ateve sobre o isoformismo, explicitado pelo autor como a relação entre o conhecimento didático do conteúdo e o pedagógico no sentido da forma como o conteúdo será ensinado, considerando a necessidade de adaptação em virtude da heterogeneidade das turmas, inclusive intra-classe. O sétimo princípio se interligou mais diretamente ao anterior, pois se trata do princípio da individualização que, após construída a competência da fusão entre os conhecimentos, didático, pedagógico e forma, há que se pensar nas características e necessidades individuais, tanto de si próprio, quanto dos alunos, e por essa razão a formação precisa oferecer, ou melhor, desenvolver este potencial nos graduandos. Nas palavras de García (1995, p. 29)

O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

O oitavo princípio se fundamentou na formação que deve desenvolver no docente uma postura de reflexão crítica sobre as suas próprias ações e, para tanto, é preciso investir na promoção do desenvolvimento intelectual, emocional e social desses professores, de modo que eles consigam avaliar o contexto das propostas oficiais e, se necessário, saber fazer oposição a elas. Esta atitude consiste em alinhar todos os demais princípios na busca por uma escola que se debruce sobre os condicionantes externos e internos os quais permeiam o ambiente pedagógico. Neste contexto,

[...] As escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contra-esferas públicas. [...] Tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 127).

Oportunizou-se sublinhar que os discursos são construídos nas interrelações sociais, em processos dinâmicos que exercem suas forças e sistemas de micropoder, corroborando para as produções tecnológicas e de manutenção do *status quo*, condicionantes dos corpos e das condutas humanas quando estas não se libertam das amarras dominantes que as aprisionam no obscurantismo dos micros organismos sociais. Cesar Candiotto (2012, p. 96) analisou as obras de Foucault (1997) e ressaltou que “A analítica do poder está inicialmente voltada para essas relações infinitesimais de poder no âmbito dos micropoderes observáveis nas práticas sociais”.

Portanto, a instituição de ensino também funciona como uma célula desta estrutura estratégica materializada nas ações e interações humanas ao trabalhar com a pedagogia do disciplinamento dos corpos e das mentes num processo silencioso e, ao mesmo tempo, ensurdecedor e revelador de concepções político-ideológicas que escapam à neutralidade dos discursos e atravessamentos cotidianos.

[...] a ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada em sua própria raiz, pela “coloração” do projeto histórico que se delineia no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um “quefazer neutral”, mas um “quefazer” ideologicamente definido (LUCKESI, 2009, p. 28).

Existem outros pontos observáveis e convergentes nos pensamentos de alguns autores selecionados para a esta pesquisa e que contribuíram para desvelar as relações dialéticas estabelecidas permanentemente no interior do universo escolar, das quais o educador também se encontra imbricado neste processo. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) fez referência ao reconhecimento do ser condicionado, porém, consciente do inacabado, pela possibilidade de ir além. Ele também faz uma distinção entre sujeito e objeto ao expor que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 60)

De volta a Luckesi (2009), a definição de educador que o autor faz deve estar contextualizada na sua prática desejável, que se difere da que se exercita. Elaborando uma síntese de suas palavras, sua prática histórica é inerente do seu ser, bem como de todas as pessoas, e que se processam dialeticamente, inseridas num contexto educacional. Esta é uma

aprendizagem espontânea que todos nós exercitamos diariamente, nas relações que travamos com as pessoas, por meio dos diversos tipos de linguagens, enfim, pelas nossas experiências.

Em seguida, o autor se reportou a atividade intencional de formação que decorre do ofício de professor/a ou que a ele deve pertencer e diz que é necessário “[...] criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do agrupamento humano” (LUCKESI, 2009, p. 26). E continuou:

Em ambos os casos, vejo o educador, antes de mais nada, como um ser humano e, como tal, podendo ser sujeito ou objeto da história. Como objeto, sofre a ação do tempo e dos movimentos sociais, sem assumir a consciência e o papel de interferidor nesse processo. Não toma para si, em sua prática, a forma de ser autor do ator da história. [...]. Como sujeito da história, compreendo o educador, o autêntico educador, como ser humano que constrói, pedra sobre pedra, o projeto histórico de desenvolvimento do povo. Um ser, junto com outros, conscientemente engajado no “fazer” a história.

Logo adiante o autor também alertou para o risco que corremos em atribuir ao professor toda a responsabilidade de transformação, visto que não é a educação, de forma isolada, que trabalhará na mudança de um modelo social pré-existente e em constante movimento que modifica – ou não – as relações futuras. No entanto, instiga a refletir sobre a importância do papel docente na construção de um projeto histórico, que se executa integralmente, escapando de ser um mero executor das diretrizes impostas que já trazem no seu bojo um modelo histórico pré-determinado.

Este é o momento em que se volta para o ponto das pedagogias exercidas nas inter-relações estabelecidas no contexto escolar citadas por Louro (2013) ecoantes no desenrolar deste capítulo. Também estarão presentes as contribuições dos autores citados de modo a garantir a construção dos sentidos aqui pretendida. Para encerrar esta parte, volta-se ao texto do Azanha (2004) quando, apoiado em Fernandes (1974, p. 110), esmiuçou o retrato da escola ao afirmar que

É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, “nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”¹⁵.

Mediante a discussão realizada neste capítulo e vinda ao encontro do título, encerrou-se com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ressaltando o Artigo 5º, ao expressar o

¹⁵ As aspas fazem alusão à obra de Florestan Fernandes. FERNANDES, F.. Mudanças Sociais no Brasil, Difel, 1974, pág. 110.

princípio da igualdade e da liberdade, em que a Educação cumpre um papel fundamental na conquista por estes direitos, que podem ter no/a professor/a o agente essencial na busca pela transformação política e social, sem com isso colocar sobre ele/a o peso isolado desta responsabilidade, que se faz num processo dialético e em constante mudança.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Portanto, a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e valorativa da diversidade perpassará necessariamente pelo/a professor/a, que precisa contribuir para o rompimento de conceitos padronizados e hegemônicos, perpetuadores da desigualdade de classes, raça, etnia, gênero, etc.

A seguir, fez-se uma breve passagem pelas tendências e abordagens pedagógicas para situar a formação docente no contexto educacional.

4.1 A relação das tendências e abordagens pedagógicas com a formação docente

Não coube nesta pesquisa e nem foi a sua intenção primária fazer um estudo aprofundado das tendências pedagógicas inseridas no modelo Educacional Brasileiro. Entretanto, é importante um breve resgate deste contexto para salientar a relação existente entre elas, a formação inicial oferecida e a práxis pedagógica.

Durante o movimento de 1789, na França, os ideais e o modelo liberal da época permaneceram e definiram a nossa sociedade, com as previsões e garantias de igualdade e liberdade perante a lei. O que determinou a ascensão do indivíduo, segundo esta ideologia, é o seu próprio esforço para conquistar propriedades e bens (LUCKESI, 2009).

Portanto, a primeira tendência pedagógica encontrou suas raízes no modelo liberal, produzindo três pedagogias diferentes. São elas: a tradicional, a renovada ou escolanovista e a tecnicista.

A pedagogia *tradicional*, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia *renovada* ou *escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia *tecnicista*, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento [...] (LUCKESI, 2010, p. 30, grifos do autor).

As discussões que prosseguem reiteram a impossibilidade de equalização social advindas do modelo liberal, portanto, sem condições de transpor barreiras. Surgem, então, nas palavras do autor, as “definições pedagógicas”, que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem, as relações professor e aluno, as formas de avaliação, etc.

No entanto, uma oposição começou a emergir e vislumbrar um novo modelo social que transcendesse a lei em busca de efetividade histórica pelos princípios de igualdade e liberdade. Mediante este novo modelo social que se almejava, uma nova pedagogia foi sendo inaugurada. Conhecida como tendências progressistas, assim como no modelo das tendências liberais, também surgiram três pedagogias, denominadas de *libertadora*, *libertária* e pedagogia dos *conteúdos socioculturais*.

Luckesi (2010, p. 31) reformulou e descreveu, em suas palavras, as pedagogias retratadas por Libâneo (1984).

[...] *Libertadora*, fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do professor Paulo Freire. Pedagogia esta marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola; [...] pedagogia *libertária*, representada pelos anti-autoritários e autogestionários e centrada na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; [...] pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani, centrada na ideia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social.

Verificou-se uma síntese das abordagens de ensino, sendo elas a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural, com base no livro da Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), e foco nas características gerais e na relação professor-aluno. A autora discorreu sobre a abordagem tradicional, em que o ensino é centralizado no professor, que é o detentor do conhecimento e dos meios para a sua transmissão – programa, conteúdos, etc. Quanto à relação professor-aluno, esta é tida como verticalizada, em que os conteúdos, metodologias e formas de avaliação ficam sobre o domínio do professor e o aluno é um mero executor das atividades, que devem ser fixadas por meio da repetição mecânica dos exercícios.

Na abordagem comportamentalista, o cerne está no empirismo e na modelagem do comportamento humano, por meio de reforços e controle das aprendizagens. “O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de

treinamento, segundo objetivos pré-fixados” (MIZUKAMI, 1986, p. 21). No tocante à relação professor-aluno, ao primeiro cabe garantir a ampliação dos conhecimentos dos alunos por meio da organização e planejamento das aulas, de modo que estes desenvolvam comportamentos fixos de adequação ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à abordagem humanista, duas referências são difundidas e consistem nos enfoques de C. Rogers e A. Neill. De acordo com o que se sabe, as contribuições de Neill recaíram sobre a importância do sujeito na elaboração do conhecimento, embora seja classificado como “espontaneísta” pelo entendimento de que a criança deve se desenvolver sem intervenções, sendo esta uma crítica sobre o seu enfoque, enquanto

A proposta rogeriana é identificada como representativa da psicologia humanista. [...] Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade. [...] O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. [...] O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 37-38).

No que se refere à relação professor-aluno, o professor é quem constrói o seu próprio repertório das estratégias de ensino norteador do processo educativo. Influenciada pela obra de Combs (1965), a abordagem personalista é caracterizada pela função de facilitador do professor, desempenhando papéis como a autenticidade e a congruência que, conseqüentemente, colaborará para desenvolver também em seus alunos. Envolve também a aceitação e compreensão do aluno de forma a criar um clima favorável para a aprendizagem, elementos essenciais do relacionamento professor-aluno.

Em relação à abordagem cognitivista, seus principais representantes são Jean Piaget e o norte-americano Jerome Bruner. Esta abordagem tem como princípio norteador a “[...] ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos” (MIZUKAMI, 1986, p. 53). O objeto central, portanto, é a capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Na relação professor-aluno, cabe ao primeiro propor situações que desafiem os alunos a ir além, desenvolvendo a autonomia oportunizada pelo papel do professor de pesquisador, investigador, coordenador.

De posse da última abordagem, a sócio-cultural, admite-se, dentre outros/as, a importância de Paulo Freire e de suas obras, que dão ênfase aos aspectos sócio-político-culturais. Sua principal marca correspondeu à preocupação com o Movimento Popular, posterior a II Guerra Mundial, que implica no compromisso com as camadas socioeconômicas

desfavorecidas, sobretudo com a alfabetização de adultos. No que concerne a relação professor-aluno, a evidência é de um processo questionador em que ambos vivenciam uma relação dialógica, de troca de conhecimentos e de questionamentos sobre a cultura dominante. É igualmente valorizada a produção de cultura como forma de se posicionar no mundo, por meio da superação da consciência ingênua (MIZUKAMI, 1986).

Aqui foram selecionadas duas categorias de cada abordagem apresentada pela autora, das quais corroboraram para o desvelamento das interfaces apreendidas no contexto escolar ou anterior a ele, ainda no período da formação acadêmica em que, nas palavras de Mizukami (1986, p. 107, grifos do autor).

Parece extravagante, ou pelo menos difícil de se justificar, que o *aprendido* durante os cursos de formação de professores permaneça *externo* a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. Uma tentativa de articulação entre o saber acadêmico e o aprendido, a partir da experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do profissional educador.

Dentre outras questões, a autora (1986) sinalizou que tais categorias se inclinam para o elemento multidimensional do fenômeno educacional e para os indicadores que interligam ou distanciam as diferentes teorias. Consciente do seu papel transformador, o/a professor/a deverá realizar constantemente a ação-reflexão da sua práxis pedagógica, que refletirá nas dimensões técnica, estética, ética e política, numa relação dialógica. Segundo Terezinha Azerêdo Rios (2008), estas dimensões, articuladas, levam a competência docente.

A técnica, especificamente, diz respeito à realização de uma ação em que se demonstra uma determinada habilidade. Na dimensão estética, a autora busca relacioná-la com a sensibilidade e a criatividade como fatores relevantes para o saber-fazer docente.

É nessa medida que é importante trazer luz à dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente. E se falamos em competência, não se trata de uma sensibilidade ou de uma criatividade qualquer, mas de um movimento na direção da beleza, aqui entendida como algo que se aproxima do que se necessita concretamente para o bem social e coletivo (RIOS, 2008, p. 99).

As dimensões ética e política são abordadas conjuntamente pela articulação existente entre ambas. Porém, antes de se arrolarem teoricamente na busca de demonstrar o efeito prático que justifica esta união, a autora se preocupa com a definição etimológica dos termos, iniciando pela ética. Para tanto, busca seu referencial teórico nas contribuições de González (1996, p. 10).

Sabe-se que em sua origem mais arcaica *ethos* significou “morada” ou “guarda” dos animais, e que só mais tarde, por extensão, se referirá ao âmbito humano, conservando, de algum modo, esse primeiro sentido de “lugar de resguardo”, de refúgio ou proteção; de espaço vital seguro, resguardado da “intempérie” e no qual se costuma “habitar”. O sentido de “habitar” ou “morar” está certamente entranhado no *ethos* humano: remete à ideia de morada interior. O *ethos* é “lugar” humano de “segurança” existencial.

Explicitou também que é o jeito de viver, costume que transcende a essência humana e ganha sentidos plurais de acordo com cada sociedade. Lembra que, no latim, o termo “costumes” significa *mores*, que culmina na origem do termo “moral”. Verifica-se, portanto que ambos os conceitos de ética e moral encontram sua gênese nos termos *ethos* e *mores*. O *ethos* tem a finalidade de criar valores dos quais vão ganhando significados e se atrelado aos costumes. A partir daí, fez-se necessário a constituição de normas, regras que balizam as condutas humanas num processo inter-relacional, denominada de moral. “O ato moral pressupõe liberdade e responsabilidade. A questão fundamental é a questão da *escolha*. [...] Todo juízo moral consiste em comparar o que é com o que deve ser” (RIOS, 2008, p. 102).

Da mesma forma, direcionou-se em busca da origem do termo *Pólis*, e se debruçou sobre a definição de Andrade (1977, p. 135, grifos do autor).

A *Pólis*, concretização racional do *nomos*, é o lugar onde o homem legitima seu destino, dando significação e finalidade às suas ações e escapando, dessa maneira, à arbitrariedade do *fatum*. A *Pólis* é uma totalidade onde o homem confere sentido à sua existência, reconhece e assume seus valores e formula explicitamente seu destino como uma pergunta que tentará responder com sua ação política.

Esta construção racional consistiu em estabelecer uma lógica que desembocou nos sentidos configuradores das relações humanas, ou seja, na vida política. Longe de se tratar de um aspecto biológico no sentido imutável, a política faz parte do processo histórico que se transforma mediante as ações e interações humanas. Porém, no sentido colocado por Aristóteles, o ser humano é, por natureza, político. Para reiterar esta ideia, Rios (2008, p. 104), elaborou que “É no espaço político que transita o poder, que se configuram acordos, que se estabelecem hierarquias, que se assumem compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética”.

Diante do exposto, tencionou-se encaminhar o percurso teórico ao cerne desta pesquisa, em que tais discussões se sedimentaram gradativamente.

5 A LEGISLAÇÃO VIGENTE E OS DOCUMENTOS OFICIAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: OS ENTRAVES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As perspectivas educacionais decorrem de processos e lutas históricas, travadas em meio a distintos interesses políticos e ideológicos os quais estão vinculados aos antagonismos das classes sociais, produzidos historicamente. Destacou-se para este intento as investidas e políticas públicas relativas à Educação em Sexualidade, aportando-se das produções de pesquisadores respeitados e comprometidos ética e cientificamente com este campo de estudos.

Coube iniciar pelas conquistas relacionadas ao gênero e a diversidade sexual, que só começam a se efetivar após a CF/88, as quais se fortaleciam na medida em que eram impulsionadas por movimentos sociais em nível de Brasil e de outras nacionalidades, bem como dos tratados internacionais assumidos pelo governo vigente na década de noventa. As paulatinas mudanças em muito se deveram aos movimentos feministas e suas demandas, as quais foram incorporadas ao texto constitucional, com destaque aos dispositivos do artigo 5º, inciso I, que trata do princípio da igualdade entre homens e mulheres em todos os aspectos da vida social, e os artigos 226, parágrafos 5º e 8º, os quais estabelecem, respectivamente, a igualdade no tocante à sociedade conjugal e a seguridade da assistência a cada membro da família por meio de mecanismos que devam coibir a violência intrafamiliar.

Uma iniciativa de âmbito internacional ocorreu em 1993, em que a Assembleia Geral da ONU, pela Resolução 48/104, de 20/12/1993, adotou a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher e definiu o conceito gênero para caracterizar qualquer ato de violência, seja ele de ordem física, psicológica ou sexual, de natureza simbólica, etc., desencadeada por ameaças constantes como privação arbitrária da liberdade ou coerção, estando este ato inserido em qualquer esfera, seja ela pública ou privada. Desde então, ampliou-se a compreensão de violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos (PIOVESAN, 2009).

Vale ressaltar, além destas alterações, o impacto da violência doméstica e sexual, da qual, pelas violências explicitadas no parágrafo anterior e sofridas por Maria da Penha Fernandes, resultaram na denúncia feita aos órgãos e organizações competentes, fazendo ecoar as vozes de mulheres na reivindicação por justiça, proteção e igualdade. A repercussão do caso ganhou notoriedade internacional no ano de 1998, passados quinze anos da agressão e tentativa de feminicídio, após Maria da Penha, o Centro para a Justiça e o Direito

Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) denunciarem o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA)¹⁶. Esta decisão transcorreu da negligência e passividade do Estado brasileiro sobre o tema em questão, embora já tivesse ratificado, em 1984, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW – sigla da Convenção em inglês), embora, com algumas ressalvas que foram suprimidas em 1994, das quais se reportavam a isenção de responsabilidade em casos de discriminação na família e no casamento.

As autoras Vianna, Carvalho e Moreira (2011, p. 529), com bases em outros escritos, voltaram a frisar no artigo *Gênero, Sexualidade e Educação Formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006*, que as primeiras iniciativas propensas a repensar o papel da escola e de seus conteúdos no tocante a “valores e formas de organização social” ocorreram a partir de 1995, “[...] sob coordenação do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando teve início o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁷, em substituição ao antigo currículo mínimo comum” (ALTMANN, 2001; VIANNA; UNBEHAUM, 2004, 2006). Aquilo que parecia um avanço recebe um olhar crítico em relação à qualidade do material envolvendo a sexualidade e suas dimensões culturais, bem como a ausência da formação inicial e continuada docente, o que dificulta a abordagem da temática. Em outra produção, Vianna (2015), em colaboração com demais autores/as sobre tais críticas vai além ao discorrer que

Porém, observa-se a precária aplicação das diretrizes curriculares contidas nos PCN sobre Orientação Sexual e de implantação dessas indicações diante da falta de formação inicial e continuada docente, da dificuldade em abordar o tema no cotidiano escolar e da precariedade das condições de trabalho docente. Também se evidenciam inúmeras críticas ao caráter centralizador e prescritivo os PCN, sob a influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas (MARCHI, 2000; COSTA, 2001; ANDRADE, 2004; FREITAG, 2004; VIANNA, UNBEHAUM, 2004, 2006 *apud* VIANNA, 2015, p. 02).

¹⁶ Informações retiradas do site: < <http://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>>

¹⁷ “Os PCN adotaram o conceito de “orientação sexual” ao invés de “educação sexual”, mas com significado semelhante, ou seja, a de orientar para a vida sexual, educar para a sexualidade. Na atualidade o conceito “orientação sexual” designa o sentimento de atração afetiva ou sexual que podemos manifestar por uma ou várias pessoas de um mesmo sexo, ou sexo diferente”. Estas informações foram extraídas da nota de rodapé do texto: *Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia. Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Santa Catarina: UFSC, 2010, p. 01-10.

Todas as iniciativas e tentativas de normatizações acerca da temática, fossem elas no âmbito social ou educacional, se interpolavam e modificavam o cenário das relações humanas, rompendo com antigos paradigmas mediante novas propostas de inclusão a serem incorporadas pelas políticas públicas com vistas a intervenções de amplo alcance. Cruzar estes universos - sociais e educacionais – consiste em reconhecer as implicações que ambos trazem para toda a sociedade, num processo interdimensional que sustenta os pilares da formação dos sujeitos dos quais devem abarcar princípios universais de solidariedade, cooperação, respeito à diversidade, ética, etc., e que constam ou veem sendo incorporados aos documentos, tratados, convenções, projetos, programas, etc., elaborados por diversas instâncias nacionais e internacionais. Para tanto, existem mudanças que esbarram em especificidades relativas aos valores e crenças constitutivos de cada pessoa, sobretudo pelas proporções alarmantes que tomam mediante a ameaça de rompimento destas tradições, dificultando determinadas ações ou até impedindo-as. No caso da sexualidade e do gênero isto fica bem evidente, pois de acordo com Vianna (2015, p. 06),

A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e não histórica.

A LDBEN (BRASIL, 1996) elaborada na mesma década e que as demandas sobre sexualidade se expandiam, é o documento que regulamenta e organiza o processo educacional, desde a sua organização até a definição de princípios a serem seguidos, com base na CF/88 e, portanto, exerce sua eminência para a criação de políticas públicas, programas, diretrizes e outras ações de âmbito educacional. Assim sendo, os artigos 3º e 32º, incisos IV de ambos, fazem menção à tolerância como um princípio a ser desenvolvido nas relações de convivência, termo relacionado com a perspectiva do multiculturalismo da qual trataremos adiante de forma articulada com a temática da sexualidade e do gênero. Iniciando pelo inciso IV do artigo 3º, é enfatizado o “respeito à liberdade e apreço à *tolerância*”, e no mesmo inciso do artigo 32º o termo ressurge destacando “O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de *tolerância* recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Mesmo diante de alguns embates provocados pelo termo em que divide opiniões inseridas em diferentes perspectivas, optou-se pelos escritos de Rizza e Ribeiro (2017, p. 57), embasados em Silva (2007, p. 89), ao inserir o termo no contexto da educação e do currículo.

Pensar e produzir uma educação pautada no respeito e na tolerância é o desejo de muitos sujeitos; entretanto, a partir desse viés as relações de poder que produzem a diferença não são problematizadas, permanecendo fixas. Nesse sentido, um currículo que considere as culturas dos diferentes grupos sociais deve colocar essa produção da diferença sob suspeita, ou seja, questionar os “processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”.

Tratados como tema transversal pelos PCN (BRASIL, 1997), a sexualidade e o gênero se apresentam dentro de uma proposta que possibilita discussões sobre a temática, embora seja a abordagem biológica e higienista que ainda prevaleça nos currículos, estando esta limitada às disciplinas de Ciências e Biologia. Vale ressaltar que a LDBEN (BRASIL, 1996) também menciona os temas transversais ao inseri-los na dimensão dos direitos humanos, no parágrafo 9º do artigo 26º

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Em relação ao Plano Nacional de Educação - PNE - documento elaborado em 1996 com vigência decenal, de 2001 a 2010, foi alvo de críticas pela extensão de suas metas, pela ausência de indicadores apropriados capazes de mensurar os possíveis resultados alcançados e pela inexistência de critérios punitivos às esferas estaduais e municipais que descumprissem suas determinações legais. Estes motivos inviabilizaram a execução de ações voltadas para a inserção da sexualidade e do gênero nos currículos escolares, questões contidas em seus objetivos e metas que perpassavam pelo Ensino Fundamental até chegar à Educação Superior.

No Ensino Fundamental, esperava-se que os livros didáticos fossem avaliados por um programa implementado para este fim, de modo que versassem por “Critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001).

Já no âmbito do Ensino Superior, o gênero é mencionado em dois momentos: nos objetivos e metas de número 12, que propõe a problematização, nos cursos de formação de professores, dos temas transversais – dentre eles, a educação sexual e o gênero – e na meta número 31, que indica a inclusão de questões referentes a políticas de gênero no questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos; como por exemplo o trancamento e/ou abandono de um curso de graduação devido a uma gravidez ou cuidado e guarda dos/as filhos/as (RIZZA; RIBEIRO, 2017, p. 62).

Neste ponto, interessa-nos saber o desfecho do caso Maria da Penha¹⁸ em relação às medidas que o Brasil teve de implementar diante das recomendações da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, e seus desdobramentos para o campo da Educação, a saber: “Inclusão da temática nas diretrizes curriculares nacionais, que devem abordar, de forma transversal e interdisciplinar, os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero, raça e etnia e à violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras” (BRASIL, 2016, p. 57).

Estas medidas deveriam incidir desde a Educação Infantil que, com a mesma finalidade, contava com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI – (BRASIL, 1998), material orientador da prática docente o qual previa a abordagem da sexualidade e do gênero relacionadas à construção da identidade da criança desde os primeiros anos de vida. Assim como os PCN, o material está organizado em eixos temáticos e sua proposta pedagógica também é transversal, consistindo numa sistemática pedagógica auxiliadora das descobertas das crianças em relação ao próprio corpo, aos prazeres, às experiências, etc. É nesta fase que se inicia e/ou se intensifica as relações entre os pares, as quais, pelas intervenções da/o professor/a, devem estar pautadas na construção de valores como o respeito à diversidade, a solidariedade e a convivência mútua. É durante as brincadeiras que a criança, mediada pelo adulto, pode romper ou reforçar os estereótipos de gênero, presentes diametralmente nas experiências vividas. Será desta maneira que ela fará do seu universo simbólico uma realidade pautada na igualdade ou na diferença (BRASIL, 1998).

Voltando ao PNE, previsto para vigorar por mais dez anos – de 2014 a 2023¹⁹, ficou comprometida mediante os empasses apresentados. Composto por 20 metas, cada uma descreve um conjunto de estratégias com vistas à aplicação. Compete salientar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, documento sancionado em maio de 2012, o qual contribuiu para fundamentar o PNE desta vigência e que também recebeu influência de outros documentos como do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005), do Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Com estas proposições legais em forma de diretrizes, compreende-se a escola como um espaço privilegiado para potencializar as discussões sobre sexualidade e gênero pela perspectiva dos direitos humanos.

¹⁸ A Lei 11.3340 foi criada em 2006, batizada pelo mesmo nome da vítima que hoje se tornou líder do movimento de defesa dos direitos das mulheres. Trata-se de uma Lei específica para o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher que prevê punições para os agressores.

¹⁹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prevista na Constituição Federal/88.

Antes da modificação do seu texto, especialmente no trecho que mencionava palavras referentes aos grupos minoritários – “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, - o PNE trazia “[...] questões como promoção da cidadania, respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural e a erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação [...]” (RIZZA; RIBEIRO, 2017, p. 64-65). A inclusão destes temas seria pelo fato de que a inexistência do debate nas escolas reforça valores hegemônicos calcados em concepções homogeneizadoras do processo educacional, trazendo como consequência os altos índices de evasão escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Superior. As autoras Rizza e Ribeiro (2017, p. 64-65) se asseguraram de algumas estratégias e metas do documento e discorreram que

A evasão escolar, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda se apresenta com um número significativamente alto – e, além disso, a não presença de negros/as, travestis, transexuais, índios, entre outros segmentos sociais no Ensino Médio e, mais ainda nas universidades -, parece que foram as motivações para que nesse PNE fossem pensadas políticas que garantissem a inserção e permanência desses sujeitos nas escolas – e para isso é preciso ações que visem a minimização e/ou a erradicação de todas as formas de discriminação e violência.

Enquanto isso, o sistema internacional se mobilizava na articulação e criação de importantes mecanismos inibidores de práticas sexistas, preconceituosas e discriminatórias por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero. Duas frentes de combate se unem para este enfrentamento - a Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos -, representando os interesses das demais organizações que também lutam pela mesma causa, e desenvolvem “[...] Um projeto com o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero [...]” (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p. 08). A tônica desta articulação consistiu em clarificar as obrigações dos Estados no que tange aos direitos humanos. São vinte e nove os princípios elaborados para este intento, abarcando desde os direitos humanos universais até a defesa pela dignidade humana sob todas as formas de opressão e violação da sua liberdade, especialmente no que diz respeito a sua identidade de gênero e orientação sexual.

Aqui no Brasil mais um documento começa a ser elaborado, trata-se da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. De caráter normativo, seu objetivo versa pela garantia dos direitos de aprendizagem dos conteúdos essenciais para o desenvolvimento *integral* do ser humano. Ainda sobre a introdução deste documento, afere-se que sua elaboração parte dos

princípios éticos, políticos e estéticos preceituados na LDB (BRASIL, 1996), os quais visam uma sociedade mais *justa e democrática*. Observa-se que quando estes termos²⁰ são colocados de forma genérica, ou seja, sem identificar os grupos minoritários dos quais falávamos há pouco, invisibiliza-se a existência daqueles/as que não se enquadram nos padrões heteronormativos, configurados em nosso meio social. Para citar um destes exemplos genéricos antes de propor uma reflexão, recorre-se ao seguinte trecho do documento.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as *diferenças* e as *diversidades* (BRASIL, 2017 p. 14, grifo nosso).

Assim como já tratado em outro capítulo, a palavra diversidade é muito reverenciada pelos documentos oficiais por sua constante aparição. Diversos/as autores/as se declaram adeptos de uma proposta curricular que contemple a diversidade cultural ao invés de reduzir sua abordagem à unidades didáticas, dentre eles/as, Jurjo Torres Santomé (1995, p. 172, grifos do autor). Para ele, “O tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo *currículos turísticos*, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”. Se é preciso vislumbrar este currículo desde a base da educação escolar, não seria assertivo a criação de políticas educacionais voltadas para os cursos de formação inicial? Ao invés disso, a política atual extingue projetos, secretarias e outras ações que tenham como objetivo incluir os grupos silenciados.

Sabe-se que o Brasil é um país amplamente vasto, tanto em extensão territorial, quanto por abarcar todas estas diversidades anunciadas. O desafio posto está em inserir as diversidades e as diferenças no processo de inclusão. Antes, vale se apossar dos conceitos - diversidades e diferenças. Porquanto, caberá refletir sobre os impactos que ambos trouxeram para o campo da educação.

No cerne destes conceitos se encontra a cultura, que começa a ser empregada progressivamente após o século XIII para designar o seu sentido figurado, ligado à formação, educação do espírito. Segundo Cuche (1999), conceber a cultura como o acúmulo de saberes

²⁰ Referências aos termos que estão em itálico.

produzido ao longo da história, distinguindo-a da natureza concernente à espécie humana, conceito que, para ele, foi fundamental para os pensadores iluministas.

Nos documentos de três relatórios produzidos pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, das décadas de 1990 e 2000, é dado ênfase na diversidade e no diálogo intercultural. As autoras Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17) descrevem um trecho com base no relatório de 2009 da UNESCO, do qual coloca que o diálogo intercultural

[...] deve ser construído com a premissa de que todas as culturas são e estão num processo contínuo de evolução, sendo resultado de múltiplas influências ao longo da história. Nessa perspectiva, as características percebidas como fixas ou identitárias, que parecem isolar-nos uns dos outros e plantar as sementes do estereótipo da discriminação ou da estigmatização, não devem ser vistas como obstáculos ao diálogo, mas como o próprio chão sobre o qual esse diálogo pode começar.

E quanto à diferença, conforme já exposto anteriormente, condiz com o aclamar por vez e voz, por espaços de pertencimento social, político, econômico, etc., rompendo com processos hegemônicos e fazendo valer o sentido múltiplo e plural das identidades. Por esta razão é que se torna necessário um senso crítico das produções de poder/saber que suspendem a problemática ao tratá-la genericamente, pelo véu da tolerância. “Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Um último material de apoio examinado, do qual já foi mencionado em outro contexto, é o Secadi²¹, veiculado ao MEC. Da mesma forma que os demais programas, projetos e diretrizes educacionais, os Cadernos Secadi foram organizados de modo a fornecer elementos atrelados às bases conceituais, históricas, organizacionais e legais, propiciando aos profissionais da educação a compreensão de temas relacionados à diversidade étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, devendo estas, reverberar em forma de ações pedagógicas no contexto escolar. Selecionou-se um trecho para sublinhar o conceito de diversidade sexual apresentado pelo material.

[...] Ao falar em diversidade sexual, a Secad/MEC procura, antes, situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora. Assim fazendo, evita discursos que, simplesmente,

²¹ Inicialmente, a sigla foi criada sem a letra I, sendo inserida posteriormente, para abarcar determinadas especificidades. A Secretaria foi extinta pelo atual governo no início do ano de 2019.

relacionam tais questões a doenças ou a ameaças a uma suposta normalidade. Ao mesmo tempo, afasta tanto posturas naturalizantes quanto atitudes em que o cultural passa a ser acolhido ou recusado de forma simplista e acrítica (BRASIL, 2007, p. 09).

Foi em torno destas discussões que os nossos horizontes vão se abrindo e redescobrimo um arsenal de concepções, subjetividades, cientificidade, densidades, diversidades, dentre tantas outras questões constituintes do nosso ser e da nossa identidade num contexto que abriga a diversidade intelectual por meio de leituras fundamentadas em legítimos processos democráticos.

5.1 Um breve percurso histórico dos programas de Educação Sexual no Brasil

Tornou-se pertinente apresentar uma síntese do contexto histórico em Educação Sexual, inclusive no que tange às alterações terminológicas e suas implicações conceituais para o campo da pesquisa. Julgou-se imprescindível esclarecer que nem sempre mudar a terminologia consiste na adoção de rumos conceituais distintos, sendo o inverso - a apropriação da mesma terminologia - suscetível de controvérsias, pois como atestou Mary Neide Figueiró (1996, p. 51) ao se debruçar sobre algumas produções científicas sobre a Educação Sexual, constatou que esta “[...] Suscitou muitas questões. Primeiramente percebeu que posturas variadas estavam sendo adotadas pelos autores, quanto à maneira de encarar a Educação Sexual, o que refletia diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas”.

Diante do exposto, cabe apresentar algumas destas concepções ligadas a diferentes entendimentos e perspectivas, as quais trazem como pano de fundo o projeto formativo que se esperava alcançar no tocante aos comportamentos e práticas sexuais. Segundo Barroso e Bruschini (1982, p. 19, grifo nosso).

No começo século, a supor pelo exemplo de uma tese defendida em 1915 no Rio de Janeiro, chegaram ao país algumas influências das correntes médico e higienistas que vinham tendo sucesso na Europa. Apregoavam a necessidade de uma **educação sexual** que fosse eficaz no combate à masturbação e às doenças venéreas e que preparasse a mulher para desempenhar, adequadamente, seu ‘nobre papel de esposa e mãe’.

De autoria da filósofa Marilena Chauí, a obra *Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida*, depara-se com mais exemplos que seguem nesta mesma direção (in)formativa, inclusive quanto a proposta enfática de moldagem dos comportamentos em terrenos opostos e assimétricos das relações entre homens e mulheres. É válido observar os períodos destes

acontecimentos para avaliarmos as permanências das posturas em relação à sexualidade. Neste sentido, os livros representavam proíficas ferramentas para o alcance destes propósitos conservadores demonstrados por Chauí (1985, p.18, grifos da autora), em que

Um exemplo dessa atitude aparece num livro de 1938, escrito por Oswaldo Brandão da Silva. Já na capa do livro observa-se algo interessante. Lê-se: *Iniciação Sexual – Educacional (Leitura Reservada)*. O autor procura, logo de início, esclarecer que não se trata de um livro pornográfico ou obsceno (de ‘sacanagem’, diríamos hoje), mas obra educativa. Pressupõe (e explicitará tal ideia no correr de todo o livro) a distinção entre um sexo ‘ruim’ e um sexo ‘bom’, o que, em si mesmo, já é um exemplo de repressão interiorizada. Mais interessante, porém, é o parêntese: *Leitura Reservada*. É que o livro se destina exclusivamente a meninos, aos ‘jovens que possuam vontade o bastante para quererem aprendê-lo, pois se trata aqui de um *método auto-educacional*’.

A autora nos alertou para a dupla moral contida nestas linhas, que conduz as meninas para os seus “devidos” lugares, em que deviam se manter ingênuas, inocentes e desinformadas de assuntos sobre sexo antes do casamento. Este, no entanto, é o significado da *reserva*, termo destacado pela autora pelo duplo sentido moral que ele emprega. Mais adiante, Chauí (1985, p. 18-19) continuou analisando a mesma obra para desvelar os preceitos morais e religiosos carregados por ela, inclusive nos remetendo há algumas épocas tratadas em outro capítulo. Cumprirá refletir sobre outro trecho com vistas a explicitar esta afirmação.

A instrução sexual, mesmo inicialmente, exige muito valor do jovem: inteligência franqueada à razão, vontade inflexível nos princípios adotados, austeridade ao corpo para a mortificação indispensável, ao caráter o senso da responsabilidade e ainda o da discricção, pois um jovem, logo que compreender a seriedade do assunto, não deve deixar de lançar sobre seus lábios a imposição de calar as questões sexuais com os companheiros, geralmente levianos.

Na década de 1960, houve a tentativa por parte de algumas escolas de implantação da orientação sexual nos currículos e programas escolares. Segundo Ribeiro (1990), eram escolas com concepções mais progressistas, localizadas em três estados brasileiros, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Contudo, as iniciativas foram interrompidas pelo golpe de Estado ocorrido em 1964, que acusou os programas de abordarem conteúdos imorais, irresponsáveis e inúteis. Estes argumentos foram manifestados por meio de pareceres emitidos por algumas Secretarias Estaduais de Educação da época.

Apesar das coibições, algumas defensoras dos programas, como foi o caso da deputada Júlia Steinbruk, insistiam para que eles voltassem e fossem implantados em todas as escolas do Brasil. Este pedido da deputada foi em 1968, sendo rejeitado pela Comissão de Moral e

Civismo do Ministério da Educação e Cultura, por meio da emissão de um parecer. Ainda segundo Ribeiro (1990, p. 12-13) o parecer emitido foi mais bem detalhado na obra *Retrato do Brasil* (1985), embora outras fontes e autores também tenham se manifestado. Concordamos com o autor em considerar relevante a análise de um trecho do referido parecer da obra citada, emitido por um representante religioso. Na primeira parte,

Para o padre Francisco Leme Lopes, integrante da Comissão, a iniciação sexual, para ser verdadeiramente eficaz, no dizer unânime de psicólogos e pedagogistas, requer um complexo de qualidades e entre elas um respeito e amor à pureza de cada aluno, que fora ingenuidade esperar encontrar-se em cada professor ou professora. Na maioria dos casos, o efeito seria desastroso e os escândalos começariam bem cedo a contaminar as escolas com incrível prejuízo para a saúde, higiene e moral das novas gerações.

Qualquer semelhança com o atual panorama brasileiro no que se refere às vertentes ideológicas de caráter religioso e moralista precisa estar articulada com todo o contexto histórico que se busca alinhar nesta pesquisa, lembrando que a descrição dos fatos, embora parta de análises rigorosas, exige a humildade em assumir as limitações epistemológicas inerentes da própria ciência e, por esta razão, afirma-se ter deixado à margem outras variáveis que poderiam trazer novos olhares e contribuições teóricas.

Assegura-se para esta pesquisa o recorte teórico-metodológico aqui apresentado sendo este capaz de proporcionar as análises necessárias relativas ao objeto de estudo. Na sequência, apresentou-se a segunda parte do parecer, também fornecida por Ribeiro (1990, p. 13, grifo do autor).

O almirante Benjamim Sodré diria que a expressão educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza, pois a inocência é a melhor defesa para a pureza e a castidade. Não ensinar materialmente como a procriação se procede para o homem e a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino: caráter, coragem, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe, E do sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, o casamento e a maternidade. Segundo o *general* Moacir Araújo Lopes, também da Comissão, não se abre à força um botão de rosa, e sobretudo, com as mãos sujas²².

O próprio autor se acautelou em tecer suas apreciações, em que desafiou outros profissionais a fazê-las, sobretudo, pela ambivalência da ideologia dominante no que concerne às questões sexuais, incumbindo desta tarefa, psicólogos sociais ou antropólogos.

²² *Retrato do Brasil*. São Paulo, Política Editora, vo. I, 1985, p. 166. Informações extraídas do livro: Educação sexual além da informação: temas básicos de educação e ensino.

Mesmo após três décadas do golpe de 64, a resistência diante das transformações em relação às acanhadas iniciativas voltadas para a implantação de programas sobre orientação sexual prevalecia enrijecida. Havia espaço para a pornografia e, contraditoriamente, levar (in) formações para as pessoas era algo impensado, tido como imoral, indecente, lascivo.

Todavia, mesmo diante de tantos retrocessos, Ribeiro (1990) destacou Maria José Werebe em que ela própria se refere ao IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, em 1976, com a apresentação de 56 trabalhos em orientação sexual. Um detalhe bastante interessante revelado por Ribeiro (1990) diz respeito a iniciativa do general José Maria de Toledo Camargo, referente ao período de 1974 a 1975, em que foi comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas, SP. Neste período, o militar organizou várias conferências sobre Orientação Sexual para os alunos de 2º grau.

Coube aqui uma reflexão no tocante aos possíveis juízos de valores que se costuma emitir quando não submetemos nossas primeiras impressões ao rigor científico e aos princípios éticos que todos nós, diante de temas tão caros, deveríamos fazer, independentemente de sermos pesquisadores ou não. Esta postura tem a ver com os nossos valores que devem estar assentados no respeito mútuo.

Portanto é importante frisar que a educação em sexualidade, ou como era chamada até a construção dos PCN (BRASIL, 1997), orientação sexual, devido ao contexto político, histórico, social, educacional e cultural da época, teve um peso no tocante à construção de uma escola que se caracterizava por uma educação voltada não só para os conhecimentos canônicos, mas também para uma educação que olhava o corpo, a saúde do corpo, a relação desse corpo com outrem e que alavancaram uma grande preocupação com a temática da sexualidade, da qual detalharemos na subseção a seguir.

5.2 A educação em sexualidade e a formação inicial docente: um encontro necessário

Nas últimas décadas foi possível testemunhar um elevado interesse sobre sexualidade, especialmente sobre as discussões de gênero, advindo de diversos segmentos da sociedade civil, das instituições religiosas, educacionais, políticas e privadas. Partiremos da exposição e análises documentais que, atualmente, norteiam a Educação Brasileira vigente, sendo responsáveis pelas últimas mudanças de rumos as quais suscitam novos embates e discussões, sobretudo pela exclusão de pautas emergenciais nas agendas políticas que contrariam os princípios básicos da Constituição Federal - CF - (BRASIL, 1988).

Para dar sentido ao contexto que se pretende arrolar, será preciso realizar um cruzamento da legislação com o recorte das teorias norteadoras da educação, as quais oferecem as condições e ferramentas necessárias na busca pela desconstrução de paradigmas enraizados. Este recorte consiste na compilação do acervo que consideramos relevante e emergencial em relação à nossa perspectiva epistemológica. Seguindo esta lógica, nosso intento é esquadrihar uma análise genealógica pautada nos diálogos que estamos propondo com esta pesquisa.

Refletindo sobre a autonomia intelectual da práxis pedagógica e reconhecendo que ela advém do exercício epistemológico, sistemático e metodológico construído cotidianamente pela/o docente em seu processo contínuo de ação e reflexão dos conteúdos, da metodologia de ensino e da avaliação formativa, temos como princípio norteador a aprendizagem dos/as alunos/as, sendo ela a responsável pelo delineamento do processo educacional.

Esta ideia faz alusão a vários pensadores/as que se dedicaram ou ainda se dedicam à Educação, dentre eles, Paulo Freire. Sabemos da importância de suas obras e do impacto que elas tiveram para repensarmos o papel da escola, dos educadores/as, dos/as alunos/as e de todos/as os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Embora suas contribuições não tenham sido direcionadas ao campo de estudos da sexualidade, ao defender uma educação para a consciência ele incluía a luta contra a desigualdade, da qual, invariavelmente, perpassa a sexualidade e as relações de gênero. O próprio educador havia dito em entrevista que se houvesse tempo, talvez enveredasse pelos estudos da sexualidade, pois era um campo de pesquisa que o instigava.

Vários organismos nacionais e internacionais produziram materiais para formalizar a garantia dos direitos humanos, incluindo a sexualidade. Dentre estes materiais está o documento “*Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*”, uma vez que adotamos este termo dentre tantos²³, embora se assemelhem em suas proposições, conforme já explicitado anteriormente. O documento define Educação em Sexualidade.

[...] Como uma abordagem apropriada para a idade e culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos fornecendo informações cientificamente corretas, realistas, e sem pré-julgamento. A educação em sexualidade fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver habilidades de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspectos da sexualidade (UNESCO, 2010, p. 02).

²³ No capítulo anterior nos preocupamos em esclarecer as diferenciações e similaridades conceituais relacionadas à Educação em Sexualidade.

O documento está organizado em seções contidas no capítulo “*As razões em favor da Educação em Sexualidade*”, e com materiais informativos relacionados às Convenções e acordos internacionais sobre a Educação em Sexualidade, lista de participantes da consultoria técnica, dentre outras, que se encontram na seção *Apêndices* do referido documento.

Pela introdução é possível contextualizar o documento no tocante às suas premissas, motivadas a esclarecer a sexualidade e suas dimensões físicas, psicológica, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais compõem o ser humano, além de ser um aspecto fundamental da vida. Ali, reforça-se a sexualidade e o gênero como elementos indissociáveis, porém sem necessariamente ter de obedecer a uma correspondência fundamentada na nossa matriz biológica, determinada pela nossa genitália. O conteúdo documental acentua também que a diversidade é característica fundamental da sexualidade e, portanto, propõe a desconstrução do conceito heterossexual como algo naturalizado. Na sequência, confirma-se esta ideia de diversidade inserida em diversos contextos de diferentes formas e variações, inclusive, intraculturais.

As regras que governam o comportamento sexual diferem amplamente entre culturas e dentro de uma mesma cultura. Certos comportamentos são vistos como aceitáveis e desejáveis, enquanto outros são considerados inaceitáveis. Isso não significa que esses comportamentos não ocorram, ou que devam ser excluídos da discussão no contexto da educação em sexualidade (UNESCO, 2010, p. 02).

Trazendo a Educação em Sexualidade para o âmbito escolar, o documento reflete sobre a responsabilidade que incide nas relações cotidianas, sobretudo pelo fato de não haver a opção por não falar em sexualidade, uma vez que ela se expressa em nossas atitudes, adereços, discursos, gestos, e também nos livros didáticos, recursos tecnológicos ou de outra espécie, currículo prescrito ou oculto, ou seja, ela está codificada de forma material e imaterial em nosso meio. De acordo com o documento, “A educação em sexualidade é responsabilidade de toda a escola, por meio não somente do ensino como também das regras, práticas internas, currículo e ensino e materiais didáticos da escola” (UNESCO, 2010, p. 03).

Estes excertos são aqueles que se relacionam com a instituição de ensino, sinalizando a incumbência a ela intrínseca mediante dois fatores: liderança e orientação política. Na sequência, o texto prossegue referindo-se primeiramente aos gestores escolares, responsabilizando-os por propiciar o clima adequado para abordar a temática, sendo líderes e motivadores. Em relação à perspectiva da sala de aula,

[...] A liderança instrucional pede que professores liderem crianças e jovens em direção a uma melhor compreensão da sexualidade, por meio de descoberta, aprendizado e crescimento. Num clima de incerteza ou conflito, a capacidade de liderar de gestores e professores pode fazer a diferença entre intervenções programáticas bem sucedidas ou capengas (UNESCO, p. 12).

Quanto ao fator político, o documento reconhece a necessidade de diretrizes políticas, sobretudo pela ambiguidade construída em torno da temática, movida pelos dispositivos e tecnologias que fazem da sexualidade um instrumento utilizado para interesses próprios, que variam de acordo com as instituições, autoridades e os governos de cada época. No tocante à escola, Louro (2013, p. 22) nos alerta que “As tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o autodisciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo”. E pelo documento, entendemos que

[...] A natureza sensível, e às vezes controvertida da educação em sexualidade faz com que seja importante que existam leis e políticas de suporte e inclusivas, demonstrando que o fornecimento de educação em sexualidade é um tema de política institucional e não de escolha pessoal individual. Existe uma série de vantagens em implementar a educação em sexualidade no âmbito de um conjunto claro de políticas importantes para toda a escola ou de diretrizes relativas, por exemplo, à saúde sexual e reprodutiva, igualdade de gênero (inclusive assédio sexual), violência sexual e de gênero, e bullying (inclusive estigma e discriminação com base em orientação sexual e identidade de gênero).

A educação em sexualidade²⁴, portanto, se configura enquanto lócus da nossa pesquisa, emaranhada por todos demais espaços educativos que, de forma direta ou indireta, se manifestam na escola e são por ela influenciados. Por esta razão, torna-se imprescindível a mobilização de esforços e estratégias que busquem investir na formação inicial docente e na continuada. Em seminário²⁵ promovido pela UNESCO, Sandra Unbehaum (2013, p. 02) salientou que “É oportuno contemplar nosso olhar para as questões de formação inicial e continuada dos docentes para lidar com as questões das relações de gênero e educação em sexualidade nas escolas”. E complementou que “[...] Nossas discussões devem ser mais densas ao nos debruçarmos nas questões de formação docente, já que não se trata de temas de fácil discussão”.

²⁴ Adotaremos este termo, assim como a ONG Comunicação em Sexualidade (ECOS) e apresentamos a mesma justificativa. “A ECOS vem adotando o termo educação em sexualidade e gênero, aderindo aos argumentos apresentado por Sergio Carrara (2007) de que o termo educação sexual por ser datado não incorpora a dimensão dos direitos sexuais. Porém, por se tratar também de um termo histórico e ainda presente nos documentos oficiais que pautam as políticas educacionais também usará “educação sexual” quando se referir a essas situações”.

²⁵ Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 9 de outubro de 2013.

Diante de um tema complexo como é a Sexualidade, sobretudo no âmbito escolar, é preciso buscar uma forma de comunicação com as/os docentes que as/os façam refletir sobre a responsabilidade nessa formação, a qual implica em assumir uma postura inclusiva em relação aos processos de participação democrática e de vida social. Isso faz com que a produção teórico-científica exerça sua função de in/formar sem obstruir a comunicação ou torná-la pouco acessível, o que não significa cair em reducionismos ou tautologias.

No texto *Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia*, as autoras Unbehaum, Cavasin e Gava (2010) nos revelam a pesquisa que realizaram para analisar as políticas de Educação em Sexualidade no Brasil, entre 2003 e 2008, com relação aos currículos de formação docente²⁶. Para tanto, dividiram a pesquisa em três eixos, interessando para nós o primeiro, em que fazem um levantamento nacional de currículos e ementas dos cursos de formação docente. Vale salientar, assim como as autoras, que no mesmo período, o Departamento de Pesquisas Educacionais - DPE - da Fundação Carlos Chagas - FCH - desenvolveu o Projeto *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*, contando com a educadora Bernardete A. Gatti entre as participantes²⁷. Vale salientar que Gatti aparece como uma das protagonistas na inserção da disciplina obrigatória sobre Educação em Sexualidade no currículo de Pedagogia da instituição investigada, fato que será elucidado mais adiante.

De acordo com o levantamento dos currículos dos cursos de Pedagogia, apurou-se que a concentração ocorreu nas universidades brasileiras, 71%, “[...] Porque estão presentes em todo o território nacional, e estão estruturadas nos pilares de ensino, pesquisa e extensão [...] A maioria destes cursos, respectivamente 31% e 69% de universidades e centros universitários estão na região Sudeste” (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010, p. 08).

As mídias eletrônicas, instrumento adotado pelas autoras, atualmente representam uma ferramenta útil e viável, tanto em relação à questão financeira, quanto à gestão do tempo. Os dados obtidos em relação ao número de cursos de Pedagogia que estavam disponibilizados no site e ofereciam a temática da sexualidade são bastante alarmantes.

Dentre todos os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, obtemos 41 universidades (de um total de 989 universidades que oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada

²⁶ As autoras contextualizam que a pesquisa foi realizada pela Comunicação em Sexualidade - ECOS, que vem se dedicando a investigar a formação em sexualidade dos profissionais da educação e se deparando com dados que não chegam a surpreender, mas que são preocupantes porque denunciam a marginalização do tema nos programas de formação docente.

²⁷ Pesquisador(es) Participante(s): Bernardete A. Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes (coord); Gisela Lobo B. P. Tartece; Nelson Antonio Simão Gimenes; Sandra G. Unbehaum.

em alguma disciplina. Porém, na maior parte delas a disciplina é oferecida na modalidade “optativa”, não sendo obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la. É importante destacar que esse conjunto de disciplinas compreende conteúdos de *gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação* e não somente “*educação sexual*” ou “*sexualidade*” (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010, p. 08, grifos das autoras).

Fazendo desta realidade desnudada a reflexão da formação que se almeja alcançar com os/as docentes, retomou-se Paulo Freire (1996) para enfatizar que a formação inicial e também continuada precisa incidir no contexto da sala de aula, sob a necessidade de assunção do exercício da prática reflexiva capaz de promover o mesmo interesse na criança, levando-a a superar sua curiosidade ingênua pela epistemológica. “[...] A curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 34-35).

Vale ressaltar a necessidade de desmistificar pseudoverdades construídas a partir das nossas vivências, valores e subjetividades, o que nem sempre é fácil, visto que a sensação de estarmos traindo nossas raízes familiares, históricas e culturais é visceral. Entretanto, arrastar heranças culturais sem refletir sobre elas nem sempre corresponde a uma prática inclusiva e cidadã; que implica em valorizar e respeitar os direitos de cada um e de todos/as, incluindo a sexualidade. Portanto, é importante colocar no centro do debate princípios éticos que devem permear as condutas humanas que possibilitarão vivermos em sociedade. Antes, é preciso que cada docente esteja aberto a fazer um autoexame destes valores cristalizados socialmente e passar a observá-los no contexto escolar, pois é um espaço que, dentre outros, produz diferenças. Isto se relaciona com o reconhecimento das nossas identidades culturais.

Para romper com estas e outras barreiras culturais, recorreu-se a Candau (2012, p. 25) ao conceber que “[...] É preciso proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país”. E complementa que tais processos de cruzamentos culturais não são conscientes, ou seja, não temos consciência de que eles acontecem e, portanto, pouco ou nada conseguimos fazer para transformar a realidade. “Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”” (CANDAU, 2012, p. 25).

Por sua obra nos é dada a oportunidade de conhecer algumas de suas experiências como docente na formação de educadoras/es, em que buscava desencadear a tomada de

consciência por meio de dinâmicas predispostas a acionar processos reflexivos sobre as identidades culturais das/os professoras/es, de suas emoções, sentimentos, (in)certezas, reconhecendo e identificando suas raízes identitárias construídas pela família, comunidades, etc. Sobre isto, Stoer e Cortesão (1999, p. 56), criam uma analogia inversa à expressão de “arco-íris de culturas”, cunhada por Santos (1995).

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de “ver” este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõe, o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”.

É nesta ocasião das nossas intersecções que coube fazer uma imersão nas diferentes abordagens multiculturalistas apresentadas pela própria Candau (2012) e manter em mente a expressão “daltonismo cultural”. Ela inicia atestando que “Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas” (CANDAU, 2012, p. 18).

Isso remete ao que já foi exposto em outros momentos sobre a importância dos movimentos sociais pela reivindicação relativa aos espaços de pertencimentos, visibilidades e produções de saberes e sentidos, pois como diz a autora, estes sim, “Constituem o *locus* da produção do multiculturalismo”. Nesta mesma direção, a autora fez uma alerta para o fato de que “[...] As questões relativas ao multiculturalismo só recentemente tem sido incluídas nos cursos de *formação inicial* de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAU, 2012, p. 12-13, grifo nosso). Para continuar acompanhando as elaborações da autora, vale expor a sua preocupação em distinguir duas abordagens fundamentais do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. Assim sendo, explicitou que

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira [...] é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como

uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAU, 2012, p. 19-20).

Compreender estes meandros potencializa a nossa tomada de consciência para assumir a postura de democratizar o ensino pela via da inclusão e valorização das diferenças, sem confundir esta ideia com a simples aceitação do “diferente” e do seu “lugar” como algo legitimado e imutável. Para aquebrantar com estas concepções baseadas numa visão homogeneizadora dos processos culturais, é necessário o exercício do altruísmo e da alteridade, do deslocamento para outros lugares de fala e de pertencimento, bem como do autoconhecimento das nossas raízes culturais. Importante se mostra, da mesma maneira, interpretar as matizes subjacentes às palavras e aos discursos, pois elas exercem o poder de estabelecer fronteiras entre as culturas e hierarquizá-las. Sobre alteridade, por exemplo, Candau (2012, p. 29, grifos da autora) busca outra fonte, Skliar e Duschatzky (2000), para aclarar as três formas pelas quais a diversidade, por meio das concepções de alteridade, tem sido enfrentada. *“O outro como fonte do mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar”*.

Interessante é notar como um termo nos leva a outro ou a outros, inseridos em contextos que abarcam uma pluralidade cultural amplamente diversificada. Aqui a redundância se justifica pela vastidão de valores que nos constituem e vão se interpenetrando mutuamente, resultantes de uma complexa dinâmica imbricada nos planos pessoal e coletivo do nosso ser. Sem refletir sobre esta dinâmica social, corre-se o risco de se naturalizar as relações humanas e estereotipar os outros e a nós mesmos. Portanto, “Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos” (CANDAU, 2012, p. 26).

Neste ponto competiu realizar um entrelaçamento com a sexualidade, sobretudo porque, como já dito em outras situações, ela nos constitui e não há como ignorá-la. O reducionismo que cometemos ao biologizá-la parte da concepção de que a sexualidade é natural e isso anula a sua dimensão social e política, posto que a visão biológica está ancorada

[...] no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar

pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 2013, p. 11).

Voltando a questão das ambiguidades produzidas pelos termos, ou melhor, por quem os emprega, das quais vão sendo legitimadas historicamente, Candau (2012, p. 30, grifo da autora), embasada nos autores Skliar e Duschatzky (2000, p. 135, grifos dos autores) nos convidou a refletir sobre a expressão “O outro como alguém a tolerar” admitindo “[...] A existência de diferenças, mas *nessa admissão reside um paradoxo, já que ao aceitar o diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos*”.

Em relação à primeira forma de alteridade colocada pelos autores, “O outro como fonte de todo mal”, esta nos forneceu uma visão dicotômica, maniqueísta e binária dos processos culturais. Os bons são reconhecidos pelos atributos de autênticos, civilizados, cultos, verdadeiros, defensores da liberdade e da paz. Os maus, desordeiros, falsos, ignorantes, bárbaros. A reação a este pensamento é nos esforçarmos, dentro dos processos adaptativos, a pertencer, ou nos reconhecer, parte deste grupo, tendenciados/as a “Eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os “outros”. Se o lado identificado for o oposto, ou sufocamos a *maldade* para penetrarmos a fronteira da bondade, ou seremos rivais e nos confrontaremos com eles, produzindo formas de violências. Abrimos para outra interpolação com Louro (1997, p. 32), no intento de, mais uma vez, relacionar com a sexualidade e com as relações dicotômicas dos gêneros.

[...] Essa eterna oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, etc. Tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico. Ora, é fácil concluir que essa lógica é problemática para a perspectiva feminista, já que ela nos “amarra” numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar “natural” e fixo para cada gênero.

Durante toda a persistência em construir uma narrativa coerente, significativa e pautada na imperiosidade discursiva enaltecida dos valores democráticos, de liberdade e inclusivos os quais se busca alcançar, acredita-se que as intersecções as quais constituem um dos objetivos desta pesquisa estejam acontecendo de uma forma acessível e veemente.

Ainda dentro da abordagem propositiva, Candau (2012) apresentou três diferentes concepções: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado

interculturalidade. Embora fosse interessante esmiuçar cada uma, faremos apenas uma breve passagem e continuaremos nos fundamentando na última, percepção que se o/a leitor/a ainda não teve, não demorará em ter.

Na primeira perspectiva - assimilacionista -, Candau (2012, p. 20) descreveu que as oportunidades de igualdade são escassas, pois existem grupos marginalizados – deficientes, indígenas, homossexuais, com baixo nível de escolaridade, de certas regiões geográficas, etc., “[...] que não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens e direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização”. E continua enfatizando que “Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”. Com relação à educação, realça que acontece uma promoção de

[...] Uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. [...] Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente (CANDAU, 2012, p. 21).

Diante do exposto, tornou-se importante chamar a atenção para dois pontos evidenciados em outros capítulos. O primeiro diz respeito à escolarização, palavra que, assim como já alertamos, pode estar carregada de ambiguidades. Se empregada dentro deste contexto, implica em processos de exclusão, revelados em nossas proposições e dos/as autores/as que aqui selecionamos. Assim sendo, é necessário estabelecer uma relação com o capítulo referente aos recentes movimentos ocorridos no Brasil, ligados ao ESP, dentre outros. Aliada a esta percepção, temos que destacar Louro (1997, p. 42) ao discutir sobre as relações de poder, especialmente no que diz respeito à sexualidade e aos gêneros, relações estas que vão sendo construídas historicamente. Aportando-nos da sua produção a este respeito, inclusive, ao citar Foucault, temos que

As lentes de Foucault ainda poderiam provocar outros olhares sobre as relações de poder entre os gêneros: a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o “governo” e o “auto-governo” dos sujeitos [...] Sem dúvida o governo das crianças e das mulheres, exercido pelos homens (pais, magistrados, religiosos, médicos), bem como o “governo de

si” (objetivo final dos múltiplos processos educativos exercidos sobre meninos e meninas, homens e mulheres) [...].

O multiculturalismo diferencialista revela semelhanças com o assimilacionista. O que se destaca como um elemento diferenciador seria a concepção essencialista das identidades culturais contida nesta perspectiva, desembocando numa espécie de *apartheid* sócio culturais. De acordo com Candau (2012), ambas as posições são as mais encontradas nas sociedades contemporâneas, convivendo, quase sempre, de maneira tensa e conflitiva.

Em relação à última perspectiva apresentada e assumida pela autora e por nós, realça-se cinco características. A primeira diz respeito “[...] A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Na sequência, rompe com a visão essencialista da qual acabamos de expor. Concebe as diferentes identidades culturais “[...] Em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”. No tocante a terceira característica, Candau (2012, p. 22-23) diz estar “[...] Constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras””. Na quarta característica a autora diz que é a consciência dos mecanismos de poder que constitui esta perspectiva, da qual reforça a ideia ressonante das construções das identidades culturais “As relações culturais não são relações idílicas, [...] elas estão construídas na histórica e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”. Na última característica a autora assinala que a importância “[...] De não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”.

Diante disso, Candau (2012) defende que a perspectiva intercultural deve promover o diálogo entre os diferentes grupos culturais e estar inclinada ao enfrentamento dos conflitos gerados pelas hierarquias de poder, sempre partindo do reconhecimento do “outro”. Acrescenta também que

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar

nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos (CANDAU, 2012, p. 31-32).

Ao considerar a escola um espaço de construção e reconhecimento destas identidades e, conseqüentemente, de respeito à diversidade, acredita-se que a temática sexualidade pode propiciar uma interessante oportunidade de abertura para diálogos que visem desconstruir tabus, modelos heteronormativos, estereótipos de gênero, práticas sexistas e preconceitos, condicionantes e modeladores dos comportamentos sociais e sexuais que reforçam a desigualdades de gênero. Portanto, tratar o assunto em sala de aula significa trabalhar para que essas problemáticas efetivamente diminuam suas distâncias, sempre por meio da reflexão sistemática e contextualizada, apropriada para cada faixa etária.

Porém, há um longo caminho a ser percorrido para essa superação, ao considerar que, na interação com o “outro”, quando nos referimos à criança, por exemplo, seu universo está envolto de valores, modelos e condutas que abarcam situações de opressão e desigualdade. Diante dessas vivências, Nunes e Silva (2006, p. 96) refletem que “Não encontramos crianças somente curiosas em nossas instituições escolares, sobre elas já pesa, desde as primeiras formas de aquisição da linguagem e cultura, modelos e preconceitos milenares, radicados nas estruturas patriarcais e repressivas de nossa sociedade”.

Assim sendo, o/a docente, responsável pela mediação entre o/a aluno/a e o conhecimento, deve buscar sua autonomia intelectual permanentemente, e a formação inicial se torna imprescindível nessa busca epistemológica, que se transporá didaticamente de docente a discente, nas diferentes etapas e níveis de ensino. As crenças e convicções desse profissional exercem valor de verdade para os/as educandos/as, que se não forem estimulados/as para o exercício do pensamento autônomo, reproduzem nossos discursos e atitudes de forma acrítica, atemporal e descomprometida com a realidade dos fatos. Sobre isso, Candau (2009, p. 28 grifo da autora) afirma que

[...] A ação pedagógica não poderá ser, em hipótese alguma, entendida e praticada como se fosse uma ação neutra. Ela é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada, em sua própria raiz, pela “coloração” do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação.

No campo da sexualidade deve-se empregar o mesmo rigor científico e princípio pedagógico que privilegia a construção do conhecimento para além da simples informação. Mais importante que transferir conhecimentos é ensinar os/as alunos/as a saírem de uma condição passiva e receptiva para outra ativa e interlocutora. Segundo Ribeiro (1990, p. 37) “Ao considerar a informação sexual como também uma ação de educação sexual, corre-se o

risco de se adotar o padrão tradicional de educação bancária, vigente na estrutura educacional brasileira, e o processo acaba restrito à transmissão de informes científicos”. E complementa ao dizer que

Informar também é importante, corrigir informações distorcidas é essencial, porém, nunca como um fim em si mesmo. Sem situarmos as questões sexuais dentro de um quadro sócio-econômico e cultural que implica relações de poder; sem estimularmos a igualdade dos sexos e a emancipação da mulher; e, principalmente, sem possibilitarmos a livre manifestação de diferentes pontos de vista na questão os valores, não estaremos de forma alguma fazendo educação sexual (RIBEIRO, 1990, p. 37).

O cenário político-ideológico contemporâneo revelou uma polarização de crenças, valores e atitudes pragmáticas e imediatistas, atravessadas pela globalização e pela indústria virtual das redes sociais. É preciso ressignificar a Educação para contemplar a pluralidade e diversidade social, cultural, econômica e sexual que perpassa o ambiente escolar, transformando esse espaço no verdadeiro cenário democrático e participativo que lhe incumbe. Nesse sentido, tanto o conteúdo quanto a forma de abordá-lo necessitam de constantes reflexões e estudos científicos para que não se tornem ultrapassados e nem objetos de manutenção da desigualdade e do poder. De acordo com Freire (1996, p. 140)

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Com estas proposições, objetiva-se ampliar as discussões acerca da sexualidade e do gênero, contextos sociais, políticos, educacionais e culturais, objetivando, com isso, ampliar os conhecimentos para que as diferentes identidades culturais sejam, de fato, reconhecidas, visibilizadas e concebidas nas sociedades.

As relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de **novas identidades e mentalidades** capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (CANDAU, 2012, p. 35, grifo nosso).

Outras nacionalidades também atravessaram turbulências ou resistências para a inserção da temática sexualidade e gênero nos currículos em nível de formação de

professoras/es, com desdobramentos que se refletem na atualidade, na manutenção de grades curriculares pouco ou nada inclusivas. Mesmo quando há movimentos políticos favoráveis em termos legislativos, a mudança imperiosa se dá no nível consuetudinário, ou seja, no comportamento e nas ações humanas, e a formação inicial seria um bom princípio para esse intento, que incidiria na base da formação dos/as alunos/as. Em pesquisa recente sobre a temática em cursos de formação de professoras/es, as pesquisadoras María García-Cano Torrico e Eva F. Hinojosa Pareja (2018, p. 63) atestaram essa afirmação

Los hallazgos ponen de manifiesto que, aunque a nivel legislativo se aprecia un impulso en los temas relacionados con la igualdad de género, en España no existen estrategias generalizadas de inclusión de esta temática en las instituciones de formación inicial. Esta ausencia (o escasa presencia) pone en evidencia que desde la enseñanza superior se ignora lo establecido en la legislación española tanto por la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género del 2004, como por la Ley Orgánica de Igualdad del 2007.

Apegar-se a escassez de trabalhos ligados à sexualidade como ponto de partida para a criação de novos projetos e implementações políticas que visem ampliá-los vem sendo o principal mote gerador de pesquisas científicas cada vez mais relacionadas às práticas pedagógicas, exitosas ou não. Afinal, o objetivo dessas produções consiste na transformação social que depende de diversos fatores para acontecer, implicados em crenças, convenções, estereótipos, padrões binários e heterossexualidade compulsória.

Diante dessa configuração, Butler (2016, p. 47) cita Monique Witting e sublinha que “[...] A restrição binária que pesa sobre o sexo atende aos objetivos reprodutivos de um sistema de heterossexualidade compulsória [...]”. Inversamente e por meio de um processo ocasional, ela afirma “[...] Que a derrubada da heterossexualidade compulsória irá inaugurar um verdadeiro humanismo da “pessoa”, livre dos grilhões do sexo”.

Uma relação que se perpetua em contextos institucionais, como mostrado no próximo capítulo, pela ameaça que representa a possibilidade de abertura para novas formas de expressão, liberdade e alteridade.

6 DA PROPOSTA DA DISCIPLINA EM SEXUALIDADE À SUA INSERÇÃO NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo tratou de apresentar um preâmbulo contextual anterior à proposta da disciplina “*Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*”, passando pela sua inserção no 4º semestre do curso de Pedagogia, até as últimas adequações sugeridas pelos documentos que serão examinados a seguir. Dentre as adequações, a mudança da designação da disciplina que passa a ser “*Diversidade Social e Cultural na Escola*”.

Nos documentos foi possível atestar os contrassensos no tocante à referida disciplina, os quais se alinham ao contexto da pesquisa e do momento histórico atual, bem como a dispositivos que permeiam as relações humanas, desempenhando seu poder na manutenção da ordem e estrutura social e gerando desigualdades que afetam as subjetividades dos indivíduos, que também afetam o coletivo, exercendo pedagogias por meio de uma rede de significados. Será por meio da leitura minuciosa e analítica dos capítulos desenvolvidos que se perceberá o desfecho desta obra científica.

6.1 O contexto da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola

Desde a posse no cargo de docente na referida Instituição, em 2013, a preocupação da pesquisadora em compartilhar os conhecimentos adquiridos com o Mestrado em Educação Sexual foi uma constante, sobretudo por atestar que a Educação em Sexualidade é um tema transversal e, portanto, perpassa pelo currículo oficial. O intercruzamento da temática com as disciplinas que a docente/pesquisadora lecionava partia da consciência ética do papel político e social exigido pela docência, que também se intercrusa com a consciência cidadã. Compreender que ao decidir não falar em Sexualidade também estamos fazendo uma escolha moral e política requer uma revisão das nossas crenças e convicções pré-concebidas, pois elas contribuem, “silenciosamente”, para a construção de padrões sociais pré-estabelecidos que governam para um desequilíbrio das relações de gênero.

O professor e a professora são modelos de “homem” e “mulher”, ao realizarem suas atividades com os alunos, embora nem sempre se sintam comprometidos com Educação Sexual. Como são sexuados e assumem papéis “masculino” e “feminino”, não importa se com maior ou menos correspondência a estereotipia social – são modelos sexuais (GUIMARÃES, 1995, p. 100).

Em conversa com a orientadora da pesquisa de doutoramento, no ano de 2014, a pesquisadora compartilhou a ideia de propor à Coordenação da instituição um Plano de Ensino voltado para uma disciplina específica em Sexualidade e Educação Sexual. Montou-se, a partir disso, o Plano de Ensino contendo uma carga horária de 40 horas semanais e apresentou-se à Coordenadora do curso de Pedagogia, a qual socializou com a Coordenadora Geral de Cursos e com a Equipe Gestora da Faculdade, não havendo mudanças imediatas no elenco curricular. Para uma possível inserção entre as demais disciplinas do curso de Pedagogia, seria necessária a apreciação tanto da Coordenação Pedagógica e Equipe Gestora, quanto de instâncias superiores, a qual demandaria um determinado tempo.

Conforme o exposto no capítulo “A instituição de ensino superior: da idealização à realidade”, a faculdade é regulamentada pelo Parecer 233/2000 e recebe visitas periódicas de membros do Conselho Estadual de Educação - CEE - para a realização de fiscalizações, avaliações e adequações dos documentos internos que envolvem desde as questões de âmbito administrativo até àquelas inseridas diretamente no contexto pedagógico, consistindo em melhorar a qualidade do ensino superior.

Em visita à referida instituição no final de 2015, Bernardete Gatti²⁸, uma das educadoras que à época, compunha o corpo de membros do CEE como relatora, teve acesso ao Plano de Ensino da Disciplina “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola” que, até aquele momento, encontrava-se sem aplicabilidade oficial.

Enquanto pesquisadora comprometida com a Educação, sobretudo em relação à formação de professores/as, Gatti (2010, p. 1355) faz um estudo analítico das características e dos problemas atrelados a esta formação acadêmica²⁹, considerados em nível de Brasil, e enfatiza, “Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de valores e de exercício de cidadania”.

Este pensamento vem ao encontro da concepção tratada em capítulos anteriores de que todos/as nós, professoras/es, somos educadores/as e exercemos pedagogias das quais precisam estar associadas a um modelo de ser e estar no mundo, coerente com nossas posições éticas e

²⁸ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Université de Paris VII - Université Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, da Câmara de Educação Básica. Parte de informações extraídas do currículo lattes.

²⁹ Artigo intitulado: Formação de Professores no Brasil: características e problemas.

políticas acerca dos valores que englobam os princípios de solidariedade, cooperação, convivência e de respeito à diversidade humana.

Refletir sobre estas abordagens amplia as discussões acerca de relevantes conceitos sem os quais o aprofundamento sobre o fenômeno estudado se torna inviável. Porém, isto será feito em outro momento desta pesquisa, em que o debate sobre as concepções ideológicas que inserem conceitos como o ato de educar e de instruir, dentre outros, em campos opostos e divergentes, será retomado. Por ora, valerá frisar que tais concepções trazem em seu bojo projetos políticos e educacionais veementemente discrepantes, com ideais e visões de mundo que se convertem - ou se originam - em/de modelos sociais que expressam, por um lado, a ordem e a manutenção do *status quo* e, por outro, a busca pela transformação social.

Retomando a visita de Gatti, antes de mencionar sua apreciação ao Plano da disciplina em Sexualidade, convém destacar a fala de uma ex Coordenadora do curso de Pedagogia, atualmente professora³⁰ - PA1 - no mesmo curso. Ao ser consultada pela Coordenadora atual sobre apresentar ou não a proposta de inserção da disciplina, manifestou-se a favor, porém, sua justificativa revelou um total desconhecimento do fenômeno, referindo-se a ele como “modismo”. Discursos como estes reforçam um retrocesso acorrentado a ideologias conservadoras que afastam ou inviabilizam as discussões de gênero e sexualidade nos espaços acadêmicos e, com essa atitude, perpetuam a assimetria das relações de gênero, a violência sexual, o machismo, o sexismo, a misoginia, sob o invólucro da neutralidade discursiva.

Paralelamente, pode-se conceber, a partir de falas e atitudes similares, a oportunidade de explorar o tema e rebatê-lo com cientificidade, por meio de planos de ações e estratégias de ensino que favoreçam a interação, a reflexão, a troca de conhecimentos e a desconstrução de comportamentos sexistas, excludentes e preconceituosos. Estas ações precisam ocorrer de forma gradual e sistemática, com variações de estratégias pedagógicas que consistam na apresentação de dados estatísticos, promoção de debates, exibição de vídeos e documentários, dentre outros recursos didático-metodológicos que promovam interações qualitativas.

Há ainda que se dizer sobre a fundamentação tautológica que insiste em atribuir à Biologia uma função exclusiva da abordagem sexual, limitando-se aos aspectos biológicos de reprodução da espécie humana, Infecções Sexualmente Transmissíveis - ISTs -, as partes do corpo humano e o seu desenvolvimento, todas descontextualizadas e abnegadas dos aspectos culturais que também as constituem.

³⁰ A professora em questão será identificada por PA1 (P - Professora – artigo A para mulher, 1 sequência numérica para docentes), pois aparecerá em outros momentos da produção.

Embora os Estudos de Gênero e Sexualidade não sejam o foco das pesquisas de Gatti, a aprovação da disciplina em Sexualidade como obrigatória na matriz curricular do curso de Pedagogia corrobora para novas perspectivas de ensino que considerem aspectos culturais nas abordagens relacionadas ao corpo, a saúde e a vida sexual, ultrapassando concepções homogeneizadoras e unilaterais, desqualificadoras da formação humana com suas interfaces e complexidades.

Após a apreciação de Gatti ao Plano de Ensino da referida disciplina, a Coordenação Pedagógica foi orientada a adequar o Projeto Político Pedagógico – PPP e, dentre outras mudanças que não se configuram como objeto da nossa pesquisa, inserir a disciplina como obrigatória no elenco curricular do curso de Pedagogia, com carga horária de 40 horas semestrais.

Portanto, a disciplina foi incorporada à estrutura curricular como obrigatória a partir do ano letivo de 2016.

6.2 Da análise dos documentos norteadores do Curso de Pedagogia e a trajetória da disciplina em Sexualidade: o que muda com a nova nomenclatura “Diversidade Social e Cultural na Escola”?

Desde 2001, efetivamente, a Faculdade oferece o curso de Pedagogia, no período noturno, bem como os demais cursos já mencionados anteriormente. Como um dos objetivos da pesquisa é examinar os documentos internos da instituição, especificamente do Curso de Pedagogia, foi solicitado à Coordenadora os Projetos Político Pedagógicos do curso, em que obtivemos acesso a três, elaborados em 2010, 2015 e 2018, respectivamente.

Convém esclarecer etimologicamente que o termo projeto vem do latim *projectu* e significa lançar para diante (FERREIRA, 1975). Esta definição, embora simples, se estende para todos os âmbitos do cotidiano, sejam eles formais ou informais, e revelam nossa capacidade de organizarmos e planejarmos nossas intenções com vistas à ação. Gadotti (1994, p. 579) sustenta que

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

Ao inseri-lo no contexto educacional, este se une a pressupostos que implicam ações direcionadas a um determinado fim, qual seja, o de garantir os direitos de aprendizagem³¹ a todos/as os/as estudantes, indiscriminadamente, em todas as etapas de ensino. Isto significa que novos rumos podem ser traçados, vindo a romper com modelos verticalizados e antidemocráticos. Em mais um trecho de Gadotti (1994, p. 579), compreende-se melhor esta ideia ao se conceber que “Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”.

Portanto, é na construção coletiva que se faz o Projeto Político Pedagógico, em que os diversos segmentos constituintes da escola³² podem participar efetivamente deste processo educativo, tornando-se plural e democrático. E por que Política? “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Desta forma, as duas dimensões - política e pedagógica - se fundem e transformam todos/as os/as atores corresponsáveis pelas decisões tomadas, que expressam as reais necessidades da comunidade escolar. Sobre a dimensão pedagógica, Veiga (2001, p. 01) endossa que nela “[...] reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

Na apresentação dos três Projetos Político Pedagógicos da referida instituição é informado quem participou da elaboração – Coordenadora do Curso de Pedagogia da época, bem como Direção e Professoras/es, ressaltando dois objetivos principais, sendo eles, a adequação do “[...] Projeto pedagógico do curso à Resolução CNE/CP 01 de 15/05/2006 e à Deliberação CEE nº 78 de 03/12/2008” (PPP, 2010, p. 04), mantidas em ambos os PPP posteriores - 2015 e 2018.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN – (BRASIL, 1996) é o documento supremo que regulamenta o sistema educacional brasileiro, e esteve presente na elaboração dos três PPP. Além das bases legais citadas, acrescenta-se ao último PPP, no item 5 – “Fundamentação Legal”, a Deliberação CEE nº 111/2012³³ e a Deliberação CEE nº 154/2017³⁴.

³¹ Este conceito será esclarecido mais adiante.

³² Comunidade escolar interna e externa.

³³ Em anexo, apresenta-se o quadro comparativo das duas Deliberações.

³⁴ O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no uso de suas atribuições, em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, da Lei Estadual nº 10.403/1971, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96, e considerando as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e na Indicação CEE nº 160/2017, DELIBERA: Art. 1º A Deliberação CEE nº 111/2012 passa a vigorar com nova redação constante do Anexo 1. Art. 2º Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogadas as

Ao examinar o Projeto Político Pedagógico de 2010, no item 4 - “Justificativa para a Reestruturação do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Instituição³⁵”, consta que as reformulações das abordagens pedagógicas seguem as mudanças da LDBEN – (BRASIL, 1996), devendo abranger aspectos tais como a “[...] inclusão de conceitos e introdução de valores, direcionados para o atendimento às normas legais e também para a formação acadêmica que atenda às complexidades da sociedade contemporânea” (PPP, 2010, p. 07).

No item 8 - “Perfil do Egresso”, dentre as aptidões necessárias para o exercício da docência como base da identidade do pedagogo³⁶ estão:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, religiosas, políticas e outras.
- Demonstrar consciências da **diversidade humana**, respeitando as diferenças (PPP, 2010, p. 13, grifo nosso).

O texto do item 9 - “Competências e Habilidades” inicia enfatizando a importância de uma formação que englobe uma visão holística, dotada de um conhecimento pedagógico plural, inter e multidisciplinar. Dentre as aptidões a serem desenvolvidas nas/os graduandas/os, destacam-se duas, a saber:

- Pensar criticamente o processo educativo em suas dimensões ética, cultural, política e social.
- Identificar as necessidades dos seus alunos, nas áreas cognitivas, psicomotora, emocional e social, visando contribuir para a superação de exclusões sociais (PPP, 2010, p. 14).

Adiante, encontra-se o item 11 – “Estrutura Curricular”, subdividido em incisos em que o I – “Núcleo de Conhecimentos” compõe-se de três. São eles: 1 – Núcleo de Estudos Básicos; 2 – Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos; 3 – Núcleo de Estudos Integradores. Serão apresentados alguns tópicos dos primeiros núcleos (1 e 2), somente os que mantêm relação mais próxima com o nosso objeto de estudo. Núcleo 1: - “Estudo das relações entre educação e trabalho, **diversidade cultural**, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (PPP, 2010, p. 18) (grifo nosso). Núcleo

disposições em contrário. Informação extraída do site em que consta o Anexo 1 para maiores esclarecimentos: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf

³⁵ O nome da Instituição sempre será omitido por atendimento aos procedimentos éticos da pesquisa.

³⁶ Dos quinze itens listados somente três foram selecionados por atenderem mais especificamente ao propósito da pesquisa.

2 – “A avaliação, a criação e o uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemple a **diversidade social e cultural** da sociedade brasileira” (PPP, 2010, p. 18, grifo nosso).

Passando para o estudo do PPP de 2015, logo de início se encontra o “Termo de Adequação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da “Instituição de Ensino Superior””, em que dá relevo a principal adequação realizada, relacionada ao Estágio Supervisionado, especificamente à carga horária distribuída para os dois grandes eixos: Prática Docente (250 h) e Prática em Gestão Escolar (150), de acordo com a regulamentação anterior, passando a ser distribuída igualmente para cada eixo (200h), sem alterar a carga horária total, visando atender à Deliberação CEE 126/2014, que **Altera dispositivos da Deliberação 111/2014** (PPP, 2015, grifos do autor).

Em reunião de encerramento do ano letivo, em, 2015, o corpo docente havia sido informado que, além desta alteração, a estrutura curricular sofreria algumas adequações, em que as disciplinas eletivas entrariam na grade como obrigatórias ou seriam substituídas por outras, como foi o caso da disciplina “Filosofia para Crianças”, substituída pela disciplina “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola”. As adequações no tocante ao rol de disciplinas foram apresentadas em forma de slides e, embora não constem no Projeto Político Pedagógico, entraram em vigor a partir de 2016.

No tocante ao PPP de 2018, o texto “Da Formação Docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, referente ao item 4 – “Justificativa para a Reestruturação do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Instituição”, apresenta-se as seguintes modificações:

Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:

I – 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão e enriquecimento dos conteúdos específicos e dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio;

II – 1.400 (hum mil e quatrocentas) horas dedicadas ao estudo dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos que garantam a transposição didática ou outras mediações didáticas e a apropriação crítica desses conteúdos pelos alunos;

III – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular – PCC – adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação.

Na última e principal adequação para o intento desta pesquisa, verifica-se a alteração do nome da disciplina “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na

Escola”, que não chegou a constar nos documentos oficiais³⁷, embora tenha sido apresentada às/aos graduandas/os, desde 2016, com este título, estando inserida no 4º semestre do curso de Pedagogia, com carga horária de 40 horas semestrais. A partir de 2019, com o novo Projeto Político Pedagógico em vigor, a disciplina passa a ser intitulada “Diversidade Social e Cultural na Escola”, fazendo parte do 3º semestre do curso, mantida a carga horária semestral constante da grade curricular.

Assim sendo, as/os ingressantes do curso de Pedagogia no ano letivo de 2019 são os primeiros a contemplarem a nova estrutura curricular, sendo efetivamente apresentadas/os à disciplina “Diversidade Social e Cultural na Escola” em 2020, ao adentrarem no 3º semestre do curso.

Quadro 5 - Matriz Curricular - 2019

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
Língua Portuguesa	80	Literatura Brasileira e Infantil	80
Matemática	80	Estatística Aplicada à Educação	40
Geografia	80	Teorias de Educação: Ensino e Aprendizagem	80
Ciências Naturais	80	História	80
Tecnologias na Sala de Aula I	40	Metodologia Científica	40
Introdução a Pedagogia	40	Filosofia da Educação	80
TOTAL	400	TOTAL	400
3º SEMESTRE		4º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
Psicologia da Educação	80	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	40
História da Educação	80	Didática I	40
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	80	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	80
Sociologia da Educação	80	Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	80
Diversidade Social e Cultural na Escola	40	Fundamentos da Ação Educativa em Espaços não Escolares	40
		Gestão Escolar I	40
TOTAL	400	TOTAL	400
Estágio Supervisionado Práticas de Ensino – Ensino infantil – creche	50	Estágio Supervisionado Práticas de Ensino – Ensino infantil – (4 e 5 anos) / Educação Especial e EJA	50

³⁷ Restringimo-nos a tal afirmação pelo exame dos documentos selecionados, aos quais tivemos acesso.

5º SEMESTRE		6º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
Política Educacional Brasileira	40	Teoria e Planejamento Curricular II	40
Didática II	40	Didática III	40
Educação Comparada	40	Gestão Escolar III	40
Teoria e Planejamento Curricular I	40	Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa	80
Conteúdos e Metodologia de Alfabetização	80	Conteúdos e Metodologia de Ciências	80
Conteúdos e Metodologia de Matemática	80	Planejamento e Avaliação da Educação	40
Gestão Escolar II	40	Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação II	40
Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação I	40	Jogos Matemáticos	40
TOTAL	400	TOTAL	400
Estágio Supervisionado Práticas de Ensino – Ensino Fundamental – (1º ao 5º anos)	50	Estágio Supervisionado Práticas de Ensino – Ensino Fundamental – (1º ao 5º anos)	50
Estágio Supervisionado em Gestão I	70	Estágio Supervisionado em Gestão II	70
7º SEMESTRE		8º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CH	DISCIPLINA	CH
Gestão Escolar IV	40	Avaliação do Ensino-Aprendizagem	80
Coordenação Pedagógica	40	Pedagogia de Projetos	40
Problemas de Aprendizagem	80	Conteúdos e Metodologia de Geografia	80
Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação III	40	Conteúdos e Metodologia de Arte	80
Conteúdos e Metodologia de Educação Física	80	O Lúdico na Educação	40
Conteúdos e Metodologia de História	80	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	80
Tecnologias na Sala de Aula II	40		
TOTAL	400	TOTAL	400
Estágio Supervisionado em Gestão III	60		

Fonte: Curso de Pedagogia: Projeto Político Pedagógico – 2018.

Diante do exposto, há que se debruçar sobre as adequações realizadas para investigar se elas propiciarão o exercício da função formativa pretendida ao graduando do curso de Pedagogia e que agregue valores alicerçados na vivência coletiva e nos interesses mútuos de respeito, solidariedade e cidadania. Este trabalho, realizado em conjunto, expressará a conexão da instituição, neste caso, de ensino superior, com as demandas acadêmicas e sociais que constituem as ações pedagógicas das/os docentes, de modo articulado, com a autonomia necessária para o alicerce das bases teóricas que cumpram este propósito. Nas palavras de Veiga (2001, p. 02),

A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta

da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente.

Convém salientar que, em 2018, quando o corpo docente foi informado sobre as alterações sofridas no PPP e orientado a fazer os devidos ajustes, a pesquisadora, enquanto professora responsável pela disciplina, solicitou explicações que justificassem a mudança do nome da disciplina em Sexualidade, obtendo como resposta das Coordenadoras - Geral e do Curso de Pedagogia - que não haveria alteração da base curricular em relação ao esvaziamento do conteúdo de sexualidade, apenas que a pesquisadora deveria abarcar no Plano de Ensino da disciplina, temas como etnia, raça, diferenças de classe social, econômica e cultural. Ao argumentar que estes temas estão imbricados no eixo central sexualidade, sobretudo, pela perspectiva interseccional que sustenta a base teórica assumida pela pesquisadora, ambas as coordenadoras mantiveram o discurso inicial e o questionamento foi subjugado.

Ademais, segundo a Coordenadora Geral, tal argumentação era inconsistente, uma vez que, diante desta fala, não haveria mudança em relação aos conteúdos e nem à metodologia adotada pela ministrante da disciplina, ou seja, não havia razão plausível para contestar a favor da permanência da designação anterior.

No início de 2020, ano de efetivação da disciplina sob a nova designação, a pesquisadora ministrante da disciplina foi procurada pela Coordenadora do Curso e orientada a refazer o Cronograma das Aulas – 2020, sob o argumento de que os conteúdos se restringiam ao campo de estudos da Sexualidade e era preciso alterar de acordo com a nova grade curricular. Na tentativa de relembrar a conversa obtida à época com a Coordenadora Geral de Cursos da Instituição, não houve reconsiderações por parte da Coordenadora do Curso de Pedagogia. Diante das circunstâncias e da ausência de diálogo, as alterações foram feitas e estão sendo seguidas conforme as ordens recebidas.

Porquanto, apresentou-se neste capítulo as principais adequações sofridas nos três documentos, bem como alguns possíveis reflexos em relação à prática pedagógica pela descaracterização dos objetivos centrais da disciplina em sua gênese.

Esta problemática será retomada no capítulo das análises e discussões dos dados da pesquisa.

PLANO DE ENSINO

PROJETO PEDAGÓGICO: 2019

Curso: Pedagogia

Disciplina: Diversidade Social e Cultural na Escola

Carga Horária Semestral: 40 horas

Semestre do Curso: 8º

1 - Ementa (sumário, resumo)

A ética, diversidades econômicas e as pluralidades culturais como construção histórica, social, cultural, política e discursiva. Abordagens contemporâneas para Educação em Diversidade e Direitos Humanos numa perspectiva sócio-histórica. Estudos de raça, sexo, pluralidade culturais e saúde: história, conceitos e movimentos políticos. Formação docente e a educação para ética, diversidades econômicas, temas locais e atuais. Recursos didático-metodológicos ao trabalho voltado para estas temáticas. Estratégias para o combate ao preconceito, discriminação, sexismo, misoginia e diversidades.

2 - Objetivo Geral

Esta disciplina está inserida no Curso de Pedagogia para contribuir no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades dos(as) Pedagogos(as) formados(as) pela instituição:

- Analisar o conceito de projeto e o seu surgimento enquanto proposta de trabalho organizativo dos conteúdos de ensino no âmbito escolar.
- Pensar criticamente a organização do ensino de conteúdos por meio de projetos didáticos.
- Compreender a finalidade do projeto didático como recurso pedagógico a favor do processo de ensino e aprendizagem.
- Saber diferenciar os tipos de projetos: didático, institucional e temático.
- Perceber a relação entre a proposta pedagógica e a organização do ensino por projetos de trabalho.
- Entender a importância dos agentes educacionais na construção da proposta pedagógica, inclusive da comunidade, visando atender as necessidades de aprendizagem dos educandos por meio dos projetos didáticos significativos.
- Reconhecer a tecnologia como mais um recurso metodológico e, principalmente, como uma ferramenta da atualidade inserida na realidade do aluno.
- Envolver-se nos trabalhos em equipe, transferindo esta aprendizagem para a construção dos projetos em parceria, valorizando a troca de experiências.
- Perceber o papel do professor como um mediador entre o ensino e a aprendizagem, intervindo de forma significativa na construção do conhecimento do educando sempre que julgar necessário.
- Redirecionar o trabalho pedagógico em função do aluno sem perder de vista os objetivos de ensino e os conteúdos previstos para o ano letivo.
- Aprender a planejar, organizar, realizar, gerir e avaliar situações de ensino e aprendizagem, sistematizando os conteúdos através dos projetos didáticos.
- Adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos alunos e à promoção da qualidade da educação.
- Localizar e buscar soluções que revertam as dificuldades diagnosticadas no exercício cotidiano da atuação profissional.

A disciplina Diversidade Social e Cultural na Escola, especificamente, pretende promover o debate, a reflexão e o conhecimento voltado para a temática ética,

diversidades econômicas, pluralidades culturais e relações de gênero, de forma planejada e sistematizada, por meio de leituras de produções científicas, de atividades, de mídia, visando contribuir para a formação acadêmica no sentido de buscar mitigar as relações preconceituosas que são (re)produzidas no espaço escolar, garantindo os direitos humanos que refletem as dimensões multicultural e interdisciplinar pautadas pela relação dialógica, uma vez que abarcará questões culturais, históricas, educacionais e sociais da diversidade humana.

3 - Objetivos Específicos

Os conteúdos a serem estudados na respectiva disciplina pretendem levar o graduando a:

1. Conhecer conceitos relacionados ao tema Sexualidade;
2. Compreender a História da Sexualidade em diferentes épocas e contextos;
3. Estudar os movimentos feministas e suas principais representantes;
4. Compreender a sexualidade infantil e perceber a importância de abordá-la de forma saudável no cotidiano da escola;
5. Reconhecer a necessidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada para abordar o tema Sexualidade na perspectiva emancipatória;
6. Compreender o fenômeno da Violência Sexual e analisar de que forma a escola pode contribuir para mitigá-la;
7. Refletir sobre as novas mídias em relação ao uso que fazem da sexualidade (exposição, sexting, pedófilos, etc.);
8. Desenvolver estratégias de combate ao sexismo, à violência sexual, à misoginia, ao machismo, dentre outras formas de repressão e exploração da sexualidade.

4 - Conteúdo Programático

1º Unidade

- I- Apresentação do curso e do tema;
- II- Introdução aos conceitos de ética, sexualidade, diversidade e cultura;
- III- As diferentes perspectivas históricas sobre a Diversidade Social e Cultural;

2º Unidade

- IV- Legislações de Educação em Diversidade e Pluralidade Cultural (LDB, PCNs, etc.);
- V- Diversidades econômicas e pluralidade cultural na escola;
- VI- Ética na escola;
- VII- Movimento Feminista;

3º Unidade

- VIII- A construção e a compreensão da sexualidade para criança na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: como atuar em sala de aula;
- IX- O abuso, a violência e a exploração sexual infantil dos gêneros;
- X- A erotização infantil e a mídia;
- XI- As representações de gênero nos contos de fadas;

4º Unidade

- XII- Os valores, tabus e concepções das/os docentes acerca da diversidade e pluralidade cultural;
- XIII- Os livros didáticos e a metodologia docente: instrumentos de reprodução ou de transformação social?;
- XIV- A formação docente para a Educação em Diversidade;

XV- Possibilidades de novas metodologias para a Educação voltada para a ética e para a pluralidade cultural no contexto escolar : TIC e Sexualidade (Blogs, Documentários, filmes de um minutos, publicidades, redes sociais, etc.);

5º Unidade

XVI- Atividades práticas em escolas públicas (ed. infantil e anos iniciais);

XVII- Exposição e discussões das experiências pedagógicas e relatórios para sistematizar os conhecimentos adquiridos;

XVIII- Construção pela TIC, de ações, para atuação em sala de aula da sexualidade e relações de gêneros;

XIX- Avaliação dos conteúdos abordados e auto-avaliação.

5 - Metodologia de Ensino

A metodologia utilizada pelo docente para a organização da mediação entre o sujeito (graduando) e o objeto de conhecimento (conteúdos da disciplina) se dará por meio dos seguintes procedimentos:

- Tempestade de idéias (conhecimento inicial do aluno sobre o conteúdo).
- Aulas expositivas dialogadas.
- Leituras orientadas de textos selecionados.
- Trabalhos individuais e/ou grupais.
- Estudos de casos.
- Pesquisas sobre o tema.
- Seminários.
- Entrevistas com pessoas-fonte.
- Palestras.
- Discussões e debates dirigidos.
- Observações da realidade.
- Aulas Práticas.
- Tarefas de assimilação de conteúdos.
- Novas tecnologias em sua forma presencial (física) e virtual (à distância).
- Análise de vídeos ou filmes.
- Leitura de aprofundamento (livro).

6 - Recursos Didáticos

Lousa. Data-show. Equipamentos de reprodução de vídeo. Recursos de internet.

7 - Sistema de Avaliação

O processo de avaliação obedece ao Sistema Formal de Avaliação Discente da instituição, a partir do qual, a avaliação do rendimento escolar é composta basicamente por dois instrumentos: Avaliação Livre e Avaliação Final.

Avaliação Livre

A Avaliação Livre é o resultado da média aritmética simples das notas atribuídas pelo professor no 1º bimestre e no 2º bimestre de cada Semestre Letivo, conforme a equação abaixo:

$$A_L = \frac{N_1 + N_2}{2}$$

em que:

A_L = Nota da Avaliação Livre (0,0 a 10,0 pontos);

N_1 = Nota do 1º Bimestre (0,0 a 10,0 pontos);

N_2 = Nota do 2º Bimestre (0,0 a 10,0 pontos).

Para compor as notas de cada bimestre o professor é quem definirá quantos e quais instrumentos de avaliação serão utilizados para a sua disciplina, bem como o critério de cálculo para cada nota bimestral N_1 e N_2 .

Como instrumentos de avaliação podem ser utilizados provas escritas e orais, trabalhos, visitas técnicas, exercícios em classe, pesquisas, relatórios, seminários, estudos de casos, trabalhos interdisciplinares, projetos experimentais e outros, realizados individualmente ou em grupo. Entretanto, os instrumentos escolhidos e os critérios adotados para o cálculo das Notas Bimestrais devem ser divulgados e discutidos com os alunos no início do período letivo.

Avaliação Final

A Avaliação Final (A_F) corresponde a uma prova escrita individual, a ser aplicada, sem consulta, no final do Semestre Letivo para cada disciplina. A prova será elaborada e aplicada conforme as regras estabelecidas no Sistema Formal de Avaliação Discente da Instituição.

Prova Substitutiva

A Prova Substitutiva é uma prova escrita individual a ser aplicada caso o aluno não atinja, após a realização da Avaliação Final, a pontuação mínima exigida para aprovação (6,0 pontos). Neste caso, a nota da Prova (N_s) substituirá a menor nota obtida pelo aluno no respectivo semestre, entre as opções A_L ou A_F .

O Quadro 1 apresenta um resumo do sistema de avaliação:

Avaliação	Objetivos Principais
<p>Livre 0,0 a 10,0 pontos Peso 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos na disciplina; • Verificar, de maneira diagnóstica, se os objetivos propostos estão sendo ou não alcançados; • Estimular a criatividade e proporcionar flexibilidade ao professor no processo de avaliação.
<p>Final (0,0 a 10,0 pontos) Peso 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que o aluno se familiarize com questões dissertativas e de múltipla escolha do tipo situações-problema; • Estimular a assiduidade e a participação do aluno desde o início até o final de cada aula; • Verificar, de maneira interdisciplinar e conjunta, o nível de assimilação dos conteúdos estudados durante o período letivo.

Critério de Avaliação

A Nota Final do aluno no Semestre (N_F) é o resultado da média aritmética ponderada entre a Avaliação Livre (peso 5) e a Avaliação Final (peso 5), de acordo com a seguinte equação:

$$N_F = 0,5 \times A_L + 0,5 \times A_F$$

em que:

N_F = Nota final do aluno no semestre;

A_L = Nota da Avaliação Livre;
 A_F = Nota da Avaliação Final.

Se após a realização da Prova Substitutiva (quando for o caso), a nota final do semestre (N_F) for igual ou superior a 6,0 (seis) e a frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária da disciplina, o aluno está aprovado na disciplina. Se a nota final do semestre (N_F) for maior ou igual a 4,0 (quatro) e inferior a 6,0 (seis) e a frequência igual ou superior a 75%, o aluno está reprovado por nota na disciplina e poderá se matricular na Dependência Especial. Se a nota final do semestre (N_F) for inferior a 4,0 (quatro) e/ou a frequência for inferior a 75% da carga horária da disciplina (qualquer que seja o valor de N_F), o aluno está reprovado na disciplina e deverá cursá-la novamente em regime de Dependência (Normal).

8 – Bibliografia Básica

AUGUSTINI, E. R. do N. Contos de fadas no ensino fundamental I: analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 234 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORTELLA, M. S. Educação, convivência e ética: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, I. Educação sexual na escola: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade (org.). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TIBURI, M. Filosofia prática: ética, vida cotidiana, vida virtual. Rio de Janeiro: Record, 2014.

UNESCO. Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Paris: UNESCO, 2010.

9 – Bibliografia Complementar

AQUINO, J. G. (org.) Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CATONNÈ, J. P. A Sexualidade ontem e hoje. 2. ed. Cortez, ed. S.P., 2001.

CHAUÍ, M. Repressão sexual. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: à vontade de saber. – Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARTON, S. História da Sexualidade: da Antiguidade à Revolução Sexual. Lisboa: Estampa, 2009.

LANDINI, T. S. O professor diante da violência sexual. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção educação e saúde; v. 4).

RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual além da informação. São Paulo: EPU, 1990. (Temas básicos de educação e ensino).

SUPLICY, M.. et al. Sexo se aprende na escola. São Paulo: Olho d'água, 2000.

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, Política e Educação. Campinas: Autores Associados, 1998.

7 AS ATIVIDADES ACADÊMICAS SOBRE SEXUALIDADE NA INSTITUIÇÃO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

Para compartilhar algumas das experiências pessoais e produções científicas, leituras analíticas, estudos exploratórios, indagações, reflexões, problematizações, enfim, tudo acerca da disciplina “*Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*”³⁸ e outras práticas acadêmicas relacionadas à Sexualidade, organizou-se algumas atividades, situações didáticas e contextos pedagógicos para serem apresentadas, tomando as devidas precauções em resguardar as identidades das/os alunas/os por motivos éticos e de respeito a sua privacidade.

Como forma de estabelecer alguns critérios organizativos com finalidades didáticas, dividiu-se as seções visando facilitar o acompanhamento das propostas realizadas pela docente ou desenvolvidas pela instituição, por meio de eventos, semanas acadêmicas, formação continuada, publicações, apresentações de trabalhos, orientações de monografias de conclusão de curso, bem como àquelas desenvolvidas no interior da sala de aula.

7.1 Das práticas pedagógicas e outras ações desenvolvidas³⁹

Uma preocupação constante faz parte da rotina pedagógica de toda/o educador/a, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino, que é a qualidade das suas aulas e o compromisso com a formação humana. Esta é a articulação existente com as tendências e abordagens pedagógicas apresentadas anteriormente, pois elas evidenciam as relações entre as estratégias metodológicas, as concepções de ensino e o modelo de sociedade que se espera alcançar. Pode a sexualidade se colocar à margem da formação humana? Não é esta mesma formação tão defendida enquanto necessária por englobar todas as dimensões - cognitiva, afetiva, emocional, física, social - que nos constituem? Será que existe uma articulação entre os componentes curriculares nos cursos de ensino superior, sobretudo, em Pedagogia, que visam essa formação holística?

Estes questionamentos emergiram em meio aos estudos formativos e leituras pontuais sobre sexualidade com inquirições semelhantes. Atendo-se a uma ocasião específica, Britzman (2013), se reporta a Robert Bastien, pesquisador de Montreal, que durante a

³⁸ Mantivemos o primeiro nome da disciplina pela correspondência com o período em que as atividades foram desenvolvidas, respeitando assim, o contexto real conferido aos acontecimentos.

³⁹ As informações aqui apresentadas foram extraídas do site da instituição, da qual preservaremos o seu anonimato.

Conferência sobre HIV/AIDS, realizada em Genebra, apresentou um estudo contendo questões que perpassam sobre a forma de se ensinar a sexualidade; o que os professores pensam sobre ela; se existe uma posição a ser assumida para trabalhar com a sexualidade e quais as relações entre o conteúdo pedagógico com o processo de interação professor/a/aluno/a. Ampliando tais questionamentos, tem-se que:

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, **modos autoritários** de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRIZMAN, 2013, p. 85-86, grifo nosso).

Estes modos autoritários refletem uma determinada visão de mundo calcada em dilemas advindos de processos históricos que permeiam nossos pensamentos, discursos, ações e (re)produções, segregando, limitando e condicionando nossos comportamentos binariamente. Esta é a razão elementar de considerar os fatores e condicionantes educacionais com vistas a mitigar possíveis fragmentações relacionadas aos conteúdos, sobretudo quando estes pertencem a determinadas temáticas que causam resistências de abordagens interativas e interdisciplinares, como é o caso da sexualidade.

Ao buscar desconstruir práticas pedagógicas alicerçadas em modelos autoritários, os esforços para dinamizar e solidificar a disciplina se concentraram em alinhar os conteúdos, as estratégias de ensino e as propostas de atividades de modo a garantir reflexões, interações, debates e fazer novas projeções com base no que fosse sendo (des)construído.

Seguem os cronogramas das aulas, versões 2019 e 2020, com a organização dos conteúdos selecionados para a abordagem da temática. Embora contenha a descrição diária das aulas, elas ficam restritivas e pouco elucidativas de serem idealizadas no tocante a sua operacionalização se tomadas apenas pelo exposto. Apresentar os cronogramas, no entanto, consiste em dar algum tipo de visibilidade aos processos formativos, sem reduzi-los ou engessá-los. Permite também estabelecer comparativos no tocante às mudanças efetivadas e acompanhar tais medidas e seus impactos.

Para subsidiar a obtenção de uma visão mais ampla, apresentou-se em anexo os Planos de Ensinos antes e após a mudança da designação da disciplina. Ambos permitem dimensionar os conteúdos e a proposta formativa.

Curso: Pedagogia		
Disciplina: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola		
Carga Horária Semestral: 40 horas	Ano/Semestre do Curso: Pedagogia 2 / IV	
Professor(a): Érica Rodrigues do Nascimento Augustini		
Descrição dos Critérios das Avaliações Livres – 1º e 2º Bimestres		
<u>1º Bimestre</u>		
Atividade coletiva – 14/08		0 a 1,0 ponto
em dupla – 21/08		0 a 1,0 ponto
Leitura prévia. Atividade - Três grupos - 28/08.....		0 a 2,0 pontos
Avaliação Bimestral - 24/09		0 a 5,0 pontos
Participação.....		0 a 1,0 ponto
<u>2º Bimestre</u>		
Ativ em dupla – sala – 25/09.....		0 a 2,0 pontos
Fórum (grupo)– moodle – até 08/11.....		0 a 2,0 pontos
Apresentação em dupla - 30/10 (plano de aula).....		0 a 2,0 pontos
Participação.....		0 a 1,0 ponto
Avaliação Bimestral 13 e 20/11 (artefatos culturais – resumo crítico)		0 a 3,0 pontos
Semana	Data	Conteúdos
JULHO		
1ª	31.07	Apresentação da Disciplina, da metodologia de ensino e dos critérios de avaliação. Dinâmica e levantamento dos conhecimentos prévios sobre os conceitos: Sexo, Sexualidade e Gênero.
AGOSTO		
2ª	07.08	A emergência do gênero (A mulher visível; Gênero, sexo e sexualidade; Desconstruindo e pluralizando os gêneros). Leitura prévia. Discussões dirigidas. Vídeos para elucidar o conteúdo estudado.
3ª	14.08	A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. Leitura prévia. Discussões dirigidas. Vídeos para elucidar o conteúdo estudado. Até 1 ponto.
4ª	21.08	Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Atividade em dupla. Até 1 ponto.
5ª	28.08	Atividade (três grupos – um para cada texto). Leitura prévia dos textos: A construção do conhecimento: gênero e educação; Um breve histórico do conceito de gênero; Gênero e sexualidade: a construção dos corpos. Debate em sala de aula com formulação de três questões de cada grupo para os demais. Entregar as questões. Até 2 pontos.
SETEMBRO		
6ª	04.09	Retomar os conteúdos estudados para esclarecer possíveis dúvidas.
7ª	11.09	Avaliação Bimestral. Até 5 pontos.
8ª	18.09	As principais formas de manifestação da sexualidade das crianças

		na vivência escolar - até - O que entender por gestos obscenos. (leitura prévia) Nunes e Silva.
9ª	25.09	Atividade em dupla: Analisar situações hipotéticas do livro: Meninos e meninas na escola: um encontro possível? – Fabiana Cristina de Souza – e refletir (por escrito) sobre elas. Até 2 pontos. Vídeo: Artefato cultural.
OUTUBRO		
10ª	02.10	A violência sexual infantil. Documentário.
11ª	09.10	SEMANA ACADÊMICA
12ª	16.10	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. O movimento feminista e suas diversas correntes teóricas. Discussões dirigidas.
13ª	23.10	Ideologia de Gênero (Junqueira). Discussões (grupos) no fórum das aulas referentes aos dias 16/10 e 23/10 (ficará aberto até 08/11. Peso: até 2 pontos.
14ª	30.10	Atividade em dupla. Expor uma atividade aplicada com crianças da Educação Infantil sobre o combate à Violência Sexual Infantil. Entregar um plano de aula. Até 2 pontos.
NOVEMBRO		
15ª	06.11	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
16ª	13.11	Atividade em grupo (máximo de quatro integrantes). Apresentação de artefatos culturais identificados nos contextos escolares. Resumo crítico. Até 3 pontos.
17ª	20.11	Atividade em grupo (máximo de quatro integrantes). Apresentação de artefatos culturais identificados nos contextos escolares. Resumo crítico. Até 3 pontos.
18ª	27.11	Revisão dos conteúdos semestrais.
DEZEMBRO		
19ª	04.12	AVALIAÇÃO FINAL
20ª	11.12	Devolutiva da Avaliação Final. Comunicação da Substitutiva.
21ª	18.12	AVALIAÇÃO SUBSTITUTIVA.(Prazo final para lançamento das provas substitutivas/ Prazo final para lançamento de notas e conteúdos do 2º semestre).

Observação: Este cronograma é flexível, portanto, poderá sofrer alterações no decorrer do semestre.

Curso: Pedagogia

Disciplina: Diversidade Social e Cultural na Escola

Carga Horária Semestral: 40 horas

Ano/Semestre do Curso: III / 3º

Professor(a): Érica Rodrigues do Nascimento Augustini

Descrição dos Critérios das Avaliações Livres – 1º e 2º Bimestres

1º Bimestre

Atividade em dupla – 20/02.....	0 a 2,0 pontos
Leitura prévia. Atividade - Três grupos – 27/02.....	0 a 2,0 pontos
Avaliação Bimestral – 26/03.....	0 a 5,0 pontos
Participação.....	0 a 1,0 ponto

2º Bimestre

Ativ em dupla – moodle – até 07/05.....	0 a 2,0 pontos
Ativ em dupla – moodle – até 14/05.....	0 a 2,0 pontos
Apresentação em dupla - 07/05 (plano de aula).....	0 a 2,0 pontos
Participação.....	0 a 1,0 ponto
Avaliação Bimestral (artefatos culturais – resumo crítico)	0 a 3,0 pontos

Semana	Data	Conteúdos
JANEIRO		
1ª	30/01	Apresentação da Disciplina, da metodologia de e dos critérios de avaliação. Dinâmica e levantamento dos conhecimentos prévios sobre Diversidade Social e Cultural.
FEVEREIRO		
2ª	06/02	Pedagogias da sexualidade - Louro. Leitura prévia. Discussões dirigidas. Vídeos para elucidar o conteúdo estudado.
3ª	13/02	Refletir sobre as desigualdades sociais e culturais na escola e como elas afetam os processos de ensino e aprendizagem. Texto: Diversidade cultural na escola.
4ª	20/02	Atividade em dupla: Analisar situações hipotéticas do livro: Meninos e meninas na escola: um encontro possível? – Fabiana Cristina de Souza – e refletir (por escrito) sobre elas. Até 2 pontos.
5ª	27/02	Atividade (três grupos – um para cada texto). Leitura prévia dos textos: A construção do conhecimento: gênero e educação; Um breve histórico do conceito de gênero; Gênero e sexualidade: a construção dos corpos. Debate em sala de aula com formulação de três questões de cada grupo para os demais. Entregar as questões. Até 2 pontos.
MARÇO		
6ª	05/03	Leitura prévia do artigo: Gênero, Sexualidade e Poder (Louro). Aula expositiva e discussões coletivas. Vídeo:
7ª	12/03	A Diversidade em Sala de Aula: A construção escolar das diferenças. Discussões e sistematizações.
8ª	19/03	Artefato cultural. Vídeos para retomar os conteúdos estudados para esclarecer possíveis dúvidas.
9ª	26/03	Avaliação Bimestral. Até 5 pontos.
ABRIL		
10ª	02/04	Devolutiva da Avaliação Bimestral.
11ª	16/04	Leitura prévia do artigo: Sexualidade e infância: contribuições da Educação Sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos.
12ª	23/04	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. O movimento feminista e suas diversas correntes teóricas. Discussões dirigidas. Registro reflexivo em dupla. Enviar no Moodle. Limite do envio: 07/05. Até 2 pontos.
13ª	30/04	Reflexões sobre as interseccionalidades (diferenças étnicas, econômicas, sociais e culturais que atravessam a sexualidade). Registro reflexivo em dupla. Enviar no Moodle. Limite do envio: 14/05. Até 2 pontos.
MAIO		
14ª	07/05	Atividade em dupla. Apresentar uma exposição de realidades distintas que configurem as desigualdades de gênero, étnicas, sociais, culturais e econômicas e fundamentar sua base estruturante. Até 2 pontos.
15ª	14/05	Atividade em grupo (máximo de quatro integrantes). Apresentação de artefatos culturais identificados nos contextos escolares.

		Resumo crítico. Até 3 pontos.
16 ^a	21/05	Atividade em grupo (máximo de quatro integrantes). Apresentação de artefatos culturais identificados nos contextos escolares. Resumo crítico. Até 3 pontos.
17 ^a	28/05	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PELO DISCENTE Atividade em grupo (máximo de quatro integrantes). Apresentação de artefatos culturais identificados nos contextos escolares. Resumo crítico. Até 3 pontos.
		JUNHO
18 ^a	04/06	Aula reservada para esclarecimento de dúvidas.
19 ^a	18/06	AVALIAÇÃO FINAL
20 ^a	25/06	AVALIAÇÃO SUBSTITUTIVA
	09.04	Recesso Acadêmico
	10.04	Recesso Acadêmico (PAIXÃO DE CRISTO)
	11.06	Recesso Acadêmico (CORPUS CHRISTI)
	12.06	Recesso Acadêmico

Observação: Este cronograma é flexível, portanto, poderá sofrer alterações no decorrer do semestre.

Para exemplificar algumas propostas, foram selecionados dois exemplos diferentes de atividades que poderão ser conferidos a seguir, deste o seu encaminhamento até o resultado dos estudos e discussões realizados em função da disciplina. Estas são produções que não necessariamente se converteram em objeto de análise como feito com outras selecionadas para este fim, as quais serão apresentadas mais adiante. Trata-se aqui de expor resultados dos trabalhos executados pelas/os alunas/os do 2º ano de Pedagogia pelo contato recente que tiveram com a disciplina no 3º semestre do curso. A turma é composta por vinte e sete (27) alunas e dois (02) alunos e todas/os participaram de ambas atividades.

Após algumas dinâmicas introdutórias de conceitos ligados à sexualidade, incluindo o próprio termo, e metodologias valorativas do processo de escuta das/os alunas/os, somadas às leituras dos seguintes textos: “Diversidade cultural na escola”, autoria de Lays da Silva Ramalho; e “Gênero, sexualidade e poder”, autoria de Guacira Lopes Louro, acrescido de um vídeo “Corpos em foco: marcadores, inscrições, subjetivações”⁴⁰, a atividade solicitava que cada trio selecionasse três imagens de corpos e dissertassem, relacionando com os textos e o vídeo assistido.

As alunas foram identificadas como A1 e A2 (alunas). A escolha da atividade se deu de forma randômica entre todas as que atenderam precisamente a proposta solicitada, sendo a atividade apresentada a primeira entre as demais.

⁴⁰ Este vídeo é parte do material formativo exibido no curso on-line “Educação para a sexualidade: dos currículos escolares aos espaços formativos”, de autoria da Raquel Pereira Quadrado. Foi utilizado como material complementar em determinadas aulas. Disponível em: <<https://youtu.be/LjloYnKcLdc>>.

CORPOS EM FOCO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS E AS RELAÇÕES DE PODER

Autoria de: A1 e A2

Turma: Pedagogia 2 / 3º Semestre

Ano: 2020

Professora / Pesquisadora



Foto: Agência Brasil, disponível em: <https://amazonasatual.com.br/apesar-de-menor-fome-ainda-afeta-o-brasil-aponta-orgao-da-onu/>

O Brasil é o país com maior diversidade cultural, ironicamente, também é um dos países com mais preconceito e desigualdade. Na foto vemos uma mãe e uma criança que fazem parte do grupo menos favorecido no Brasil e nos fazem pensar nas relações de poder que o envolvem.

No texto “Gênero, sexualidade e poder” o autor fala das relações de poder e das desigualdades que abrangem os estudos feministas, mas também nos faz refletir sobre o desequilíbrio social em geral. “Na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas equivalentes.” (LOURO, 2003, p.46).

Esse trabalho de reconhecer as diferenças das pessoas, mas torna-las iguais em sua importância cabe a escola e a sociedade, admitirem, portanto, que é “extremamente problemático aceitar que um pólo tem o poder – estavelmente - e outro, não.” (LOURO, 2003, p.38)



Foto: Hypheness Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.hypheness.com.br%2F2018%2F09%2Fo-que-criancas-brasileiras-de-diferentes-realidades-comem-em-uma-semana%2F&psig=AOvVaw0KiDI_71X5Qg1XEJsSb1qX&ust=1585340252267000&source=images&ccd=vfe&ved=0CA0QjhxqFwoTCKjMkfd6uOgCFQAAAAAdAAAAABAH

Uma imagem extraordinária de uma criança, um corpo totalmente envolto de sua cultura, seus saberes, suas raízes. A diversidade no Brasil é imensa, pessoas de diferentes etnias, diferentes culturas, diferentes pensamentos. Tudo isso nos leva a perceber que todos somos diferentes, e essa é a característica mais incrível do ser humano, ser único.

A diversidade cultural sempre existiu e sempre vai existir na sociedade, e conseqüentemente nas escolas o que vai mudando ao longo do tempo é a necessidade da abertura das salas de aulas para as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano. (RAMALHO, 2015, p.30)

Se na escola sempre houve e sempre haverá diversidade é nosso dever olhar além de qualquer preconceito e enxergar além do organismo, enxergar realmente corpos, independentemente de seu gênero, cor, características. Como diz Ramalho (2015, p. 30) “A diversidade cultural se faz presente na sociedade, sendo que cada grupo, cada povo, tem suas peculiaridades, e expressam das formas mais variadas os seus valores culturais”. O amor e o respeito devem estar tão incorporados em nós a ponto de enxergarmos a beleza de todos os corpos.



Foto: Mulher magnética disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.mulhermagnetica.com.br%2Fressignificando-o-problema%2Fmulher-livre%2F&psig=AOvVaw0aVijYCOMJi_A5uKzmMpo&ust=1585339327965000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjhqxqFwoTCMjD-b_3uOgCFQAAAAAdAAAAABAD

Uma imagem assim pode ser uma ofensa aos olhos de alguns, uma mulher mostrando sua liberdade, mostrando sua autonomia confronta uma sociedade machista e esse pensamento está inculcado na mente e não só dos homens, mas de muitas mulheres também. Segundo Carraca (2009 *apud* RAMALHO 2015, p.32) “se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude”. Ou seja, está enraizado no ser humano atitudes de discriminação, desigualdade, e são paradigmas assim que essa imagem permite quebrar. A mulher é um ser livre e independente sim.

Segundo Guacira (2003, p.43) “Dizer que as mulheres são diferentes dos homens se constitui, a princípio, numa afirmação irrefutável.” Quer dizer, que não pode ser contestada,

mas essa afirmação não pode dizer outra coisa senão sobre a diferença biológica. Ou seja, não pode haver quaisquer outros desequilíbrios entre homens e mulheres, nem sobre domínio, superioridade ou autoridade, mas deve haver igualdade e respeito.

Como sistematização dos conteúdos trabalhados, adotou-se para esta disciplina a socialização das atividades e intervenções da docente / pesquisadora. Em função da pandemia, entretanto, essa estratégia não foi possível de ser realizada do modo convencional, presencialmente. Assim sendo, a devolutiva das atividades ocorreu na plataforma *Moodle*, espaço virtual utilizado pela instituição. Após o envio dos arquivos no prazo determinado, a docente / pesquisadora fez as devidas observações e reenviou às/aos alunas/os. Um fórum de discussões foi aberto na sequência, caso houvesse dúvidas ou necessidades de aprofundamentos. As participações revelaram potencialidades como a capacidade de fazer observações e análises críticas que fomentam novas reflexões porque partem dos corpos e suas relações com o mundo e com o outro, construindo significados e sendo construído pelos significados atribuídos pela humanidade.

Partindo de uma leitura analítica das obras de Foucault, em *História da Sexualidade e Microfísica do poder*, Teixeira e Magnabosco (2010, p. 26) reforçam em suas palavras o processo das relações humanas inscritas no e pelo corpo por meio das produções discursivas que possuem como tema central a sexualidade. “Nesse desenvolvimento em que a sexualidade foi colocada como dispositivo central, na qual o corpo constrói sentido mediante os múltiplos discursos, o sujeito irá sujeitando e subjetivando-se. Esses discursos normatizam e instauram saberes, e produzem a/s verdade/s”.

A segunda atividade proposta foi com base no livro da autora Fabiana Cristina de Souza, intitulado “Meninos e meninas na escola: um encontro possível”? Após algumas aulas, leituras, estudos, debates e discussões acerca da sexualidade, este livro ilustrou situações cotidianas ocorridas no âmbito escolar e que refletem a desigualdade de gênero, as quais foram analisadas e debatidas em aula. Como complemento da aula, foi solicitado que, em dupla, as/os alunas/os relatassem por escrito algum episódio vivenciado ou presenciado no ensino fundamental semelhante àqueles apresentados pela autora. Na sequência do relato, deveriam elaborar sucintamente qual poderia ter sido a atitude da professora ao testemunhar cenas como as relatadas.

Relatos

A1: Lembro-me que quando estava na pré-escola eu gostava muito de brincar de pega-pega na hora no intervalo. Um dia estávamos um grupo de amigos brincando, meninos e meninas, mas aos poucos todas as meninas foram saindo, pois estavam cansadas ou foram brincar de outra coisa, e quando eu vi estava apenas eu de menina e vários meninos, eu não queria sair, não estava cansada e não queria brincar de outra coisa, mas eu sai, pois não queria ser a única menina em um grupo de meninos. Eu pensava que o certo era garotos brincarem com garotos e garotas com garotas. Esse padrão de comportamento pode ter sido algo que alguém me disse ou algo que eu percebi conforme a vivência no meio social.

A2: Minha vida toda sofri um pouco de preconceito por ser apaixonada por futebol. Lembro que no tempo de escola os meninos jogavam futebol e as meninas pulavam corda, e eu sempre gostava de ficar perto dos meninos. Então muitas vezes me questionaram sobre meu comportamento e diziam que eu agia como menino. Quando cresci me apelidaram de maria chuteira, então como pode ver, na infância eu parecia “moleque” e quando cresci virei maria chuteira. As pessoas a minha volta nunca aceitaram que na realidade eu era simplesmente uma menina que gostava de futebol.

Como a professora poderia ter agido para combater a desigualdade das relações entre meninos e meninas?

Primeiramente a professora necessita ter conhecimento sobre as implicações das imposições de comportamentos desiguais entre meninos e meninas, ter um pensamento crítico sobre o assunto e pensar em estratégias para a desconstrução desses estereótipos.

A professora deve oferecer oportunidades para que as crianças possam brincar, desenvolver-se e expressar-se, independentemente de seu sexo, destacar a importância do respeito ao outro, evitar padrões de comportamento, beleza ou formas de pensar e o mais importante: cuidar para não impor seus valores.

Interessante notar que os relatos expressaram a relação entre os conhecimentos construídos com as leituras e as experiências vividas pelas alunas em diferentes épocas e contextos que (des)caracterizam suas marcas identitárias e valores ligados à subjetividade individual e coletiva. Padrões comportamentais que levam à compressão, ao rótulo, à invisibilidade e a hierarquização dos corpos precisam ser contestados e reavaliados para que outras formas de expressões corporais e relações humanas possam ser reconhecidas e legitimadas.

Uma terceira proposta de atividade ocorreu após o estudo sobre o movimento feminista, previsto para o final da segunda Unidade de Conteúdos. Para introduzir o conteúdo, a pesquisadora/docente da disciplina utilizou a técnica da tempestade de ideias para que as/os alunas/os compartilhassem seus conhecimentos prévios ou o que acreditavam ser o feminismo. Com as respostas elencadas na lousa, foi concedido espaço para uma conversa informal, porém, com inclinações para futuros aprofundamentos. Havia entre as/os alunas aquelas que se posicionavam contra o feminismo por acreditar que se tratava de um movimento radical das mulheres associado a depravação, liberação do corpo, legalização do aborto (dentro de uma perspectiva judaico-cristã), e assim por diante – expressões colhidas das/os alunas/os. Nas aulas seguintes, realizou-se estudos sobre as obras de autoras conhecidas como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Joan Scott, Heleieth Saffioti, Djamila Ribeiro, dentre outras, por meio de leituras, vídeos e documentários, com estratégias de atividades diversificadas como: grupo de observação e de verbalização, atividades individuais, registros reflexivos, pesquisas complementares, questionários, debates, etc.

Com o advento da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas dando lugar às aulas remotas por meio do aplicativo Microsoft Teams e da plataforma de apoio ao ensino à distância - Moodle. Reorganizou-se, portanto, as propostas das atividades em que uma delas

era produzir, em dupla, um vídeo no Youtube sobre uma mulher que simbolizasse a luta pela emancipação feminina, de qualquer época e nacionalidade.

Quadro 6 - Pesquisa sobre mulheres-símbolos para o movimento feminista

Pesquisa sobre mulheres-símbolos para o movimento feminista		
Duplas/trio	Personagem/mulher	links
EA1	Nísia Floresta, Bertha Lutz, Mietta Santiago, Carlota Pereira de Queiroz, Patrícia Rehder Galvão (Pagu), Laudelina de Campos Melo, Rose Marie Muraro	https://youtu.be/rWdniin34tU
EA2 e EA3	Frida Khalo	https://youtu.be/vU0787jbDqM
EA4 e EA5	Djamila Ribeiro	https://youtu.be/sjerseZVKcQ
EA6 e EA7	Dilma Rousseff	https://youtu.be/jfEuHh9vwp4
EA8 e EO9	Joana D’Arc	https://youtu.be/XQAkV6mr4rE
EA10 EA11 EA12	Olympe de Gouges, Cleópatra, Hildegarda de Binger	https://youtu.be/OWtjTPTNaww
EA13 e EA14	Simone de Beauvoir	https://youtu.be/tYcTqlWclFo
EA15 e EA16	Joana D’Arc, Irmã Dulce, Madre Teresa de Calcutá, Raimunda Putani Yawnawá, Dilma Rousseff, Coco Chanel, Malala Yousafzai	https://youtu.be/VuoyfuJxB00
EA17	Malala Yousafzai	https://youtu.be/BaXLxaSO_MM
EA18 e EA19	Marielle Franco	https://youtu.be/SsAeNqYerMg
EA20	Nísia Floresta	https://youtu.be/wZ9teZ1FasI
EO21	Patrícia Rehder Galvão (Pagu)	https://youtu.be/7DQ0Bw6AL1c

Fonte: A Autora

Durante a fase de escolha, muitas alunas manifestaram dúvidas em relação à personagem. “Será que representaria bem a luta das mulheres”? “Será que vamos dar conta de sintetizar o quanto ela marcou sua época”? Será que suas lutas simbolizam as lutas das mulheres e/ou do movimento feminista”? Como visto no quadro, algumas duplas e mesmo o trio não se restringiram a falar de uma mulher, pois relataram que ao tomarem contato com

suas histórias, foram seduzidas pela força, perseverança e pelas conquistas das mulheres pesquisadas, tornando-se difícil selecionar somente uma delas. Nos dias 14 (quatorze), 21 (vinte e um) e 28 (vinte e oito) do mês de maio, os vídeos foram exibidos na Plataforma Microsoft Teams e a cada exibição, realizou-se comentários, observações e complementações relacionadas às contribuições direta ou indiretamente das personagens ao movimento feminista.

Além disso, as/os alunas/os foram associando com as leituras que haviam feito, com os períodos dos movimentos de mulheres e o movimento feminista e com as reivindicações que marcavam cada movimento, todos eles buscando a garantia de direitos para homens e mulheres, sendo o movimento da década de noventa aquele que amplia as discussões para além dos direitos jurídico-legais, civis e políticos, ou ainda, por questionarem os conformismos e determinismos das diferenças culturais associados ao pensamento binário das diferenças biológicas. Continuou abrangendo estes e incluiu fatores relacionados às diferenças entre as próprias mulheres, bem como entre os homens, permitindo-lhes outras formas de ser e estar no mundo, sendo este o marco histórico que inseriu as discussões de gênero na luta dos movimentos feministas (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010; SCOTT, 1980).

Vale ressaltar os depoimentos das/os alunas/os que, a princípio, haviam se mostrado resistentes a estudar o movimento feminista e já demonstravam ter uma opinião formada. Um depoimento marcante foi de um aluno bastante crítico que disse ter mudado de visão após a proposta da atividade, pois a pesquisa fez com que ele compreendesse as reivindicações das mulheres e passasse a concordar com o movimento, considerando a luta legítima.

Trabalhos similares podem ser desenvolvidos desde o ensino fundamental, com metodologias diversificadas, adequações ao currículo, faixa etária e com objetivos bem definidos que tenham, acima de tudo, compromisso com os valores e direitos humanos, que respeitem as diferenças e as incluam no amplo debate sobre a diversidade. Nessa perspectiva, a/o docente já deve ter compreendido o ambiente escolar como o proeminente local do “arco-íris de culturas” e, mesmo reconhecendo a sua complexidade, enxerga o fator multicultural e plural como elementos propiciadores de aulas mais estimulantes e desafiadoras (STOER; CORTESÃO, 1999). Dessa maneira, torna-se imprescindível as discussões acerca das construções das identidades sociais do ponto de vista político, pois implica o reconhecimento de grupos sociais que têm sido alvos de exclusão, preconceito e discriminação.

Segundo autores/as ligados/as a perspectiva multicultural, a diferença se associa intimamente com a identidade, construindo fronteiras ou estreitando as relações humanas. Na atual conjuntura, o que temos assistido é um aterrorizante estado decadente de ataques a estes

grupos minoritários em seus direitos civis, legais e jurídicos. A escola, por sua vez, pode significar um ambiente de reversão destes processos históricos na busca pela afirmação das diferenças e da inclusão destes grupos que lutam por visibilidade, vez e legitimidade.

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as **mulheres** e os **homossexuais**⁴¹. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 39).

Identificados como grupos subalternizados X grupos privilegiados, os primeiros necessitam, por meio de ações pedagógicas inclusivas, ganhar espaços em discussões que revelem a injustiça relativa a estrutura social que os levaram a acreditar e assumir a responsabilidade de uma posição inferior, quando se trata da perpetuação das relações de poder construídas histórica e socialmente.

Visando a desconstrução deste cenário, os autores sugerem atividades pedagógicas, dentre elas, semelhante a que foi apresentada pelo grupo das/os estudantes de Pedagogia, partindo, antes, da seguinte indagação: “Não seria pertinente incentivar nossos/as alunos/as a realizarem um estudo sobre as mulheres brasileiras que se têm destacado em diferentes setores do panorama nacional? (literatura, música, pintura, política, ciência, etc.)” (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 49). Houve, nesta proposta específica, um recorte de pesquisa das mulheres brasileiras, o que deve ficar a critério do/a professor/a e de seus objetivos. E continuam suas sugestões com propostas interdisciplinares ao afirmar ser possível

[...] organizar discussões sobre o movimento feminista, trazendo à escola uma líder de um dos grupos, que abordasse ganhos, dificuldades e retrocessos na luta das mulheres. Seria oportuno que docentes de diferentes disciplinas se congregassem para o sucesso de uma iniciativa como essa, voltada para a promoção do respeito pela mulher (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 49).

Outra conquista que mereceu destaque diz respeito às pesquisas científicas em nível de graduação. Mesmo antes da inserção da disciplina de sexualidade na grade curricular, alguns trabalhos de conclusão de curso – TCC – já traziam como tema central a sexualidade. Após a disciplina o interesse pela temática enquanto objeto de estudo e investigação científica aumentou consideravelmente, passando da condição de temas esporádicos para, no mínimo,

⁴¹ Os destaques se justificam em razão do enfoque no objeto de estudo desta pesquisa científica.

um por turma. Segue um quadro dos TCC relacionados à temática e o ano em que foram concluídos, bem como os que se encontram em andamento.

Quadro 7 - Temas dos trabalhos de conclusão de curso

TEMAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
A percepção de docentes diante da erotização infantil: que fenômeno é esse?	2015
Os estereótipos de gênero nos desenhos animados e seus impactos no contexto escolar.	2015
O bullying e as relações de gênero no contexto escolar: percepções de docentes do 5º ano.	2016
A perspectiva de gênero nos contos de fadas: reflexões sobre os estereótipos sexistas no contexto escolar	2016
A sexualidade e a Educação Infantil: mitos e verdades.	2017
A formação docente e a violência sexual na Educação Infantil: os desafios da prevenção.	2017
A predominância feminina na docência da Educação Infantil e as desigualdades de gênero.	2018
As relações de gênero na Educação Infantil: reflexões acerca dos estereótipos e sexismos.	2018
A formação docente, a sexualidade e o autista no contexto de uma instituição especializada.	2019
A sexualidade na Educação Infantil.	Em andamento
A Educação em Sexualidade como prevenção à violência sexual nos anos iniciais.	Em andamento
O aborto paterno e suas implicações na continuidade da vida escolar.	Em andamento
Formação dos professores de ensino fundamental I no município de Ibitinga sobre o abuso sexual.	Em andamento

Fonte: A autora.

As alunas do TCC intitulado *As relações de gênero na Educação Infantil: reflexões acerca dos estereótipos e sexismos* adentraram no Programa de Mestrado em Educação Sexual da UNESP, campus de Araraquara, em 2019.

Nos dias 9, 10 e 11 de dezembro de 2016, a UNESP de Araraquara, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina - UEL e a Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC promoveram o IV Congresso Brasileiro de Educação Sexual, realizado no prédio da UNIP de Araraquara.

A programação contou com a presença ilustre de Educadores/as das áreas de educação em sexualidade com atuação nacional e participação de educadoras/es da temática com atuação internacional que se dedicam em pesquisar e trabalhar com o tema, abordando os mais diversos aspectos da sexualidade, os quais perpassam cotidianamente o ambiente escolar.

Organizado em mesas redondas, salas de pôsteres e de comunicações orais, o evento também contou com a participação de uma aluna da instituição, estudante de Pedagogia, que com o auxílio da Professora/Pesquisadora, teve o aceite de seu trabalho intitulado “Hiperssexualização da mulher em jogos digitais: como a formação de professores de educação em sexualidade pode contribuir na desconstrução de estereótipos”, apresentado numa das salas de comunicação oral e elogiado pela Mediadora de Sala, a Profa Dra Célia Regina Rossi, e demais participantes.

A instituição também recebeu em suas dependências, no dia 09 de maio do ano subsequente - 2017 -, duas mestradas portuguesas, orientadas da Professora Doutora Filomena Teixeira, para palestrarem abordando o tema “Educação Sexual: um olhar da Gerontologia⁴² em Portugal”.

A visita das estudantes à instituição ocorreu por intermédio da pesquisadora que considera o tema indispensável para a formação das/os discentes, sobretudo do curso de Pedagogia, uma vez que a humanização é um dos componentes primordiais do programa e deve ser trabalhada numa perspectiva interdisciplinar.

As convidadas, à época, estavam fazendo uma pesquisa no âmbito do trabalho final do mestrado de Educação para a saúde, lecionando na escola superior de Educação e na Escola Superior de Saúde da Tecnologia de Coimbra, aliando a sua formação base à sexualidade, saúde e envelhecimento. Atualmente se encontram em intercâmbio na UNESP – FCLAr, campus de Araraquara, desenvolvendo atividades com o Mestrado de Educação Sexual para aprimorarem seus conhecimentos sobre a temática e experienciarem uma realidade cultural distinta, respectiva à sexualidade e à velhice.

⁴² A Gerontologia é um campo de estudo ainda pouco conhecido no Brasil, porém de extrema relevância social, como se pode comprovar na fala das convidadas.

Para encerrar o ano letivo de 2017, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro, realizou de 29/30 de novembro a 02 de dezembro do mesmo ano, o IV Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Olhares, Saberes e Fazeres em Sexualidade e Educação Sexual. Uma aluna do sexto período da instituição, a convite da pesquisadora, participou do Congresso e teve o seu trabalho aprovado na modalidade Comunicação Oral, intitulado: O caso MAM: precisamos refletir sobre este fenômeno e sua repercussão nas redes sociais. A apresentação ocorreu no dia 30/11, sendo bastante elogiada pelas/os pesquisadoras/es presentes e mediadores/as da sala.

Este é um evento bianual que se realiza alternadamente em Portugal e no Brasil, no intento de intensificar as discussões e debates acerca da Sexualidade e da Educação Sexual, de forma interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento, contando com a parceria e colaboração das seguintes instituições: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil; Universidade de Lisboa - UL, Universidade de Aveiro - UA, Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC, Universidade do Minho - UM, Portugal. A participação da aluna consiste em incentivar as/os discentes na produção científica, de modo a aliar teoria e prática pedagógica acerca dos interditos ligados à Sexualidade que perpassam o cotidiano escolar.

Além desta, outra aluna participou do evento com o artigo intitulado: Reflexões acerca das percepções discentes do curso de Pedagogia em Educação Sexual. O artigo foi produzido pela aluna do quarto ano de Pedagogia da Instituição, pesquisadora e pela Profa. Dra. Célia Regina Rossi - UNESP/Rio Claro. O evento ocorreu em nov/dez de 2017, na Unesp, Campus de Rio Claro, em parceria com a Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/FCLAr, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Brasil, Universidade de Lisboa - UL, Universidade de Aveiro - UA, Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC, Universidade de Minho - UM – Portugal.

Estes eventos representaram uma importante abertura para o processo de democratização da Educação em Sexualidade, pois ao participarem, as/os alunas/os construíram a ideia de pertencimento enquanto professoras/es/pesquisadoras/es, sendo este o propósito maior da instituição ao primar pelas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, alinhados ao Projeto Político-Pedagógico da instituição e seus princípios de uma formação acadêmica voltada para o exercício da cidadania.

Na subseção a seguir podem ser conferidos mais eventos com a mesma abordagem teórica, consistindo na formação continuada oferecida às/aos docentes da rede municipal de ensino e alunas/os da instituição dessa pesquisa.

7.1.1 Cursos de formação continuada para docentes da rede municipal de ensino

Em outubro de 2014, por meio do Convênio estabelecido entre a instituição e a UNESP⁴³, ocorreu um curso extensão em caráter de formação continuada, intitulado *Escolas Democráticas: Um Enfoque nas Práticas de Ensino e Temas Atuais*, que teve como público alvo professoras/es dos anos iniciais da rede municipal de ensino. Sua proposta era ampla e multidisciplinar, mediante a perspectiva de novas ofertas de cursos com outros direcionamentos formativos, sendo o objetivo desta primeira proposta, investigar as necessidades da comunidade docente. Portanto, foram montados minicursos com diferentes abordagens teórico-metodológicas, todas relacionadas às práticas educativas das/os professoras/es da rede, visando melhorar a qualidade do ensino dentro de uma concepção inclusiva, democrática e participativa.

Assim sendo, a linha condutora dos minicursos versou sobre a oferta de uma formação continuada em caráter investigativo-reflexivo da realidade escolar vivenciada por estas/es docentes, ou seja, dos seus conhecimentos prévios em relação às técnicas do trabalho pedagógico, das dificuldades atravessadas pelo cotidiano da escola, enfim, de todas as situações que ocorrem no interior das instituições de ensino e das possíveis fragilidades sentidas pela formação acadêmica, tanto em nível inicial quanto de formação continuada.

Para tanto, cada temática trabalhada pelas/os professoras/es ministrantes do curso previu com antecedência a metodologia de ensino, os materiais pedagógicos, os recursos didáticos e os textos científicos a serem trabalhados e discutidos com o público alvo, tudo por meio de aulas expositivas, dialogadas, atividades individuais e/ou em grupos, ou ainda, com o desenvolvimento de outras estratégias que alcançassem os propósitos esperados.

Embora não fosse obrigatório, houve uma boa adesão por parte das/os docentes, sendo interpretada como um fator relevante o qual demonstrou o interesse pela busca por novas técnicas, reflexões e aprofundamentos teóricos, de forma que pudessem reverberar em suas rotinas de trabalho. Também não houve nenhum tipo de custo para as/os cursistas, constituindo um segundo fator considerado relevante, a julgar pela situação econômica da categoria profissional, o que poderia representar um elemento dificultador para a realização do curso.

⁴³ Este convênio foi firmado em 2014 e tem vigência de 5 cinco anos, sendo 2019 o ano do seu rompimento ou da sua renovação por mais cinco anos, desde que ambas as instituições manifestem interesse. Não houve, no entanto, a renovação do convênio.

O total de carga horária para o Projeto de Extensão foi de 84 horas, sendo quatro horas entre Encontro de abertura e encerramento, sessenta e quatro horas de minicurso e dezesseis horas de leituras e preparação prévia para participação dos minicursos em questão, considerando as especificidades de cada tema da matriz multidisciplinar, conforme o exposto.

Toda esta contextualização nos conduz à temática da sexualidade, uma dentre as demais oferecidas pelo curso Escolas Democráticas. O texto que seguirá nas próximas linhas é de autoria do palestrante⁴⁴ responsável por esta temática. É possível apreendermos a proposta de sua abordagem teórico-metodológica e os seus objetivos em relação à formação pretendida com as/os docentes.

Curso de Extensão - Escolas democráticas: um enfoque nas práticas de ensino e temas atuais em educação

TEMA: *Uma educação sexual possível no espaço da educação: gênero e diversidade sexual como espaços de reflexão*

“As questões ligadas à sexualidade humana sempre estiveram em debate e mesmo quando se acredita que estão ligadas ao foro íntimo e espaços privados, eis que se irrompe em uma urgente visibilidade essas questões em diferentes espaços. A escola não está alheia a essas discussões e, mesmo quando acha que não fala, está sim a produzir referenciais sobre o que se pensar sobre os corpos e suas sexualidades que por ali transitam. Partindo de referenciais como Michel Foucault, Judith Butler e Joan Scott e a educadora brasileira Guacira Lopes Louro, pensar o espaço escolar como um lugar orgânico e potencialmente positivo para lidar com as diferentes percepções acerca de gênero e as diferenças que tencionam a diversidade sexual e seu livre exercício entre os muros da escola. Pensar esse espaço como o possível das visibilidades e do trabalho com a diferença em prol da equidade e do conflito visto de maneira positiva. As tensões de poder não podem ser pensadas, e o processo de desnaturalização daquilo que já parece estabelecido, tornam-se premência para o educador que se queira produtor de reflexões e aprendizagens. Assim, a educação sexual, em um sentido amplo,

⁴⁴ Hamilton Édio dos Santos Vieira. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Bolsista CNPq 2015-2019). Atualmente Professor Substituto no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (Campus São Carlos). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Tem experiência na área de Educação, Ensino Básico e Superior (público e privado) e atuação profissional com ênfase nos seguintes temas: produções de discursos e sentidos em Bakhtin, políticas educacionais, formação de professores, saberes docentes, educação sexual, relações de gênero, homossexualidades, diversidade sexual e sexualidades. Informações extraídas da plataforma lattes.

constrói novos paradigmas dentro da educação formal e nos convoca a pensá-la a partir do efetivo sentido da democracia”.

Fonte: A autora.

Todas as palestras foram registradas em forma de relatórios por uma integrante da equipe organizadora do curso de extensão designada a acompanhar os/as respectivos/as palestrantes de cada temática. Ao término do curso, os relatórios foram entregues para a comissão organizadora, procedendo ao arquivamento destas e outras documentações referentes ao evento. O relatório no tocante à sexualidade pode ser conferido a seguir.

Curso de Extensão - Escolas democráticas: um enfoque nas práticas de ensino e temas atuais em educação

RELATÓRIO: *Uma educação sexual possível no espaço da educação: gênero e diversidade sexual como espaços de reflexão*

O palestrante iniciou perguntando aos presentes o que entendiam sobre sexualidade. Em seguida, propôs uma dinâmica com o objetivo de levá-los a refletir sobre as impressões que construímos em relação ao outro por meio do nosso olhar.

Exibiu alguns documentários visando discutir os padrões de modelos estéticos que a nossa sociedade nos impõe a todo momento, reforçados pela mídia e por instituições como a escola, por exemplo.

Para fundamentar tais argumentos, contou com o auxílio de autores como Foucault, Louro, Butler, Figueiró, Scott, dentre outros, utilizando slides e fazendo algumas intervenções práticas por meio de novas dinâmicas ou expondo casos reais. Alguns participantes também quiseram relatar situações envolvendo questões de gênero e sexualidade que ocorrem no interior das escolas.

No período da tarde, exibiu um filme “Orações para Bobby”, sensibilizando a todas/os com as mensagens baseadas em fatos reais. A história se passa nos Estados Unidos e relata o drama vivenciado por uma mãe extremamente religiosa que é surpreendida pela homossexualidade de seu filho mais novo. Acreditando que conseguirá curá-lo, submete-o a sucessivas orações, porém todas elas sem obter sucesso nenhum no sentido de libertá-lo de seus desejos homossexuais. Carregado pelo sentimento de culpa e transtornado por decepcionar a imagem de filho perfeito construída por seus pais, Bobby resolve por fim a vida atirando-se de uma ponte. A mãe busca respostas na igreja e, por não encontrar, decide se unir

a um movimento a favor dos homossexuais, transformando-se numa das principais representantes.

Para finalizar, o palestrante enfatizou o fato de aprendermos a lidar com a diversidade humana, sobretudo a sexual, que era o tema da palestra. Reforçou ainda que nossas escolhas não devem ser tomadas como parâmetro ideal sobre as escolhas alheias, e deixou uma última provocação: Qual escola queremos: a escola seletiva ou a escola para todos/as?

Houve também um espaço para a avaliação final de cada minicurso, uma forma de obtermos um *feedback* das impressões dos cursistas para investir na qualidade das formações posteriores ao considerar a possibilidade de manter os temas e suas abordagens.

No segundo semestre de 2016, ano da inserção da disciplina na matriz curricular do curso de Pedagogia, realizamos o segundo curso de formação continuada, igualmente, oferecido para as/os docentes da rede municipal de ensino. Este foi um curso em caráter de projeto piloto. Cada docente da instituição, de acordo com a sua formação e linha de pesquisa, assumiu um segmento para fornecer o curso. Enquanto docente responsável pela disciplina que envolve a temática, a pesquisadora ficou incumbida pelo eixo de estudos intitulado *A sexualidade no contexto infantil*.

Projeto Piloto: Formação Continuada de Professores do Município

Semelhante ao curso anterior, a proposta deste também versou pela formação multidisciplinar, em que cada docente da instituição, especialmente do curso de Pedagogia, ficou responsável por uma temática que se destinou a um determinado público alvo, por segmento de ensino.

A temática da Sexualidade, especificamente, foi destinada às/aos docentes do maternal II e teve por objetivo promover estudos, leituras amparadas em reflexões e mudanças na prática pedagógica no tocante às questões relacionadas à Sexualidade, Diversidades e Relações de Gênero, especialmente na Educação Infantil.

A proposta incluiu a reflexão sistemática acerca de uma Educação em Sexualidade com vistas a ampliar o discurso para além do aspecto biológico, abarcando os fatores psicológicos, culturais, históricos, educacionais e sociais que envolvem a temática. A abrangência dos debates se pautou em situações vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino com as temáticas da sexualidade e relações de gênero.

Totalizando seis encontros presenciais, o cronograma com a organização dos conteúdos abordados ficou da seguinte maneira.

1º encontro: A equipe de docentes da instituição, em parceria com a UNESP - apresentou para os professores do Município a proposta do Projeto Piloto de Formação Continuada de Professores no Município de Ibitinga.

2º encontro: Apresentação dos conteúdos que envolvem a temática da sexualidade, especialmente para a Educação Infantil. Introdução aos conceitos relacionados à Sexualidade.

3º encontro: Estudo sistemático das perspectivas teóricas no campo da Sexualidade e da legislação vigente.

4º encontro: Análise e estudo sobre o desenvolvimento psicosssexual da criança pelas contribuições de Freud e Piaget.

5º encontro: Reflexão analítica da violência sexual infantil no contexto brasileiro e das políticas públicas para o seu enfrentamento.

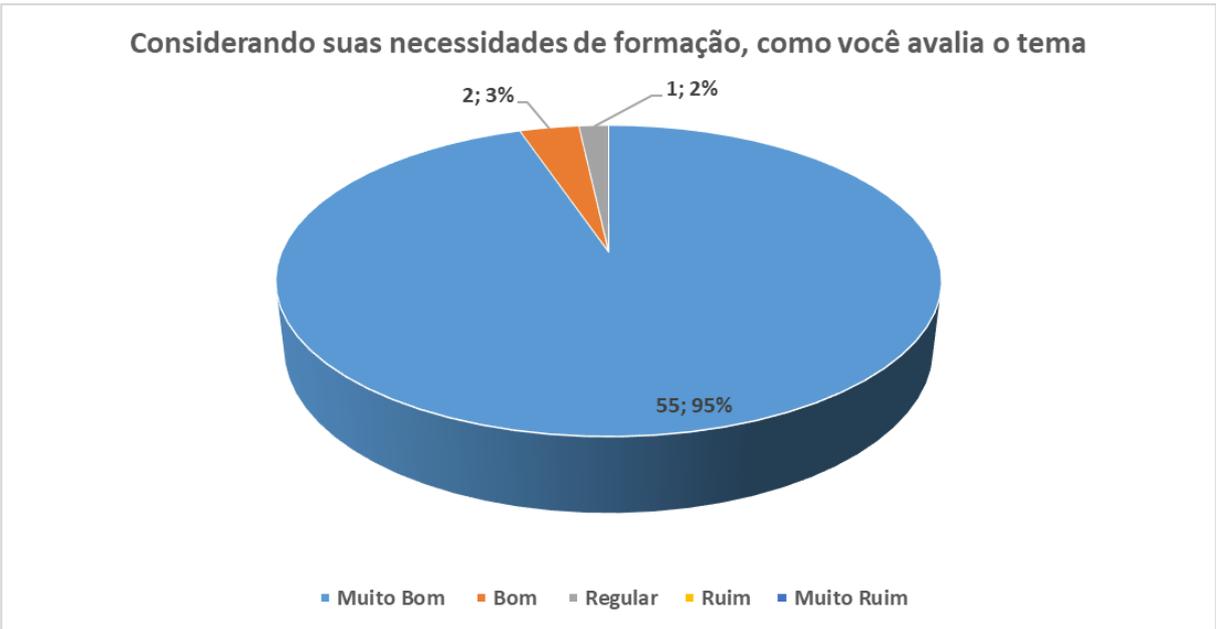
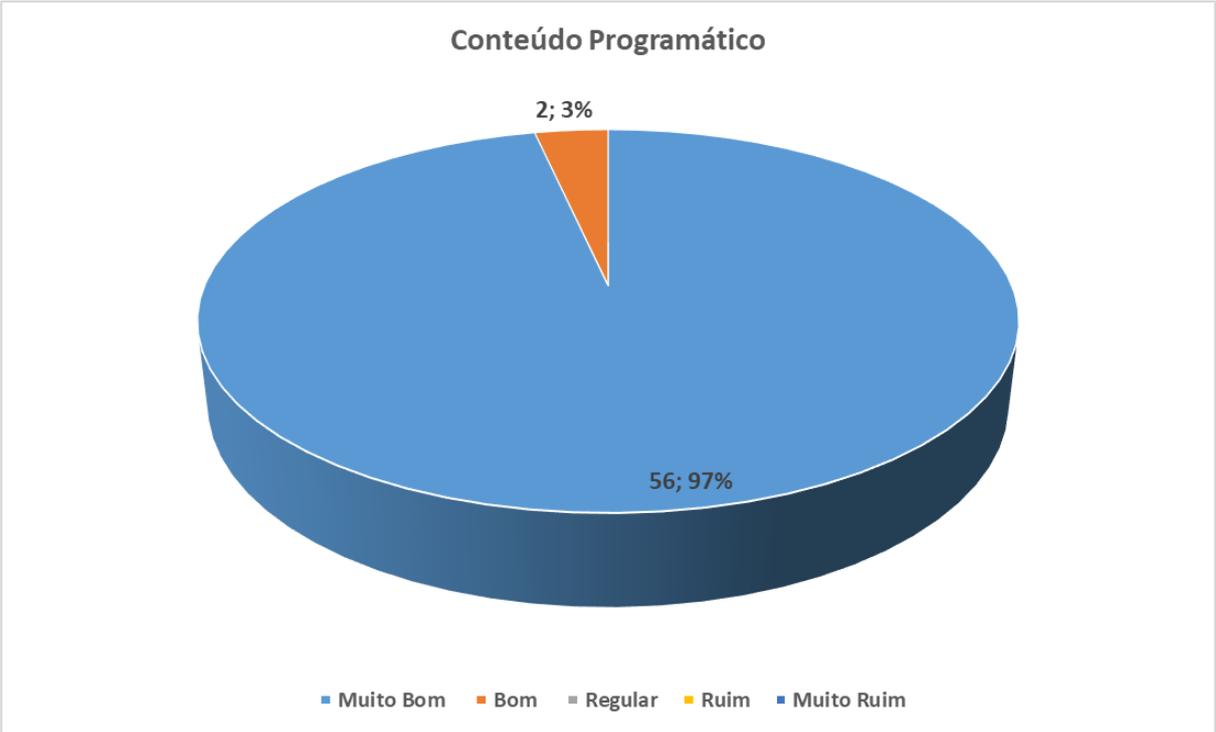
6º encontro: Ressignificação da sexualidade infantil no contexto escolar, considerando-a como uma dimensão humana. Socialização de atividades didático-pedagógicas que trabalhem a diversidade, o combate ao sexismo e ao preconceito nas relações que se constroem no âmbito da Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

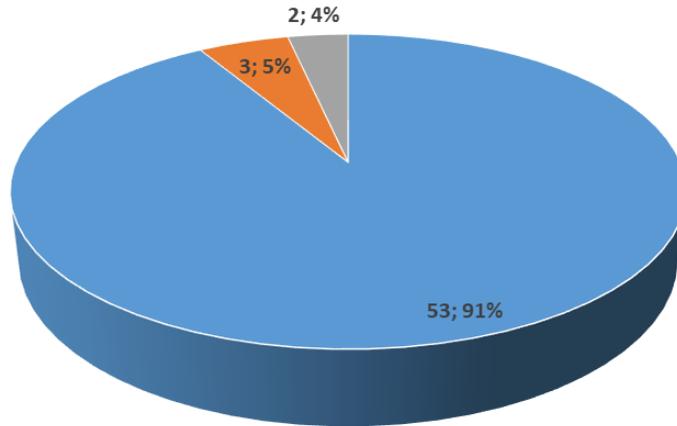
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**— pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1997.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Na sequência, a avaliação do curso realizada pelas/os participantes.

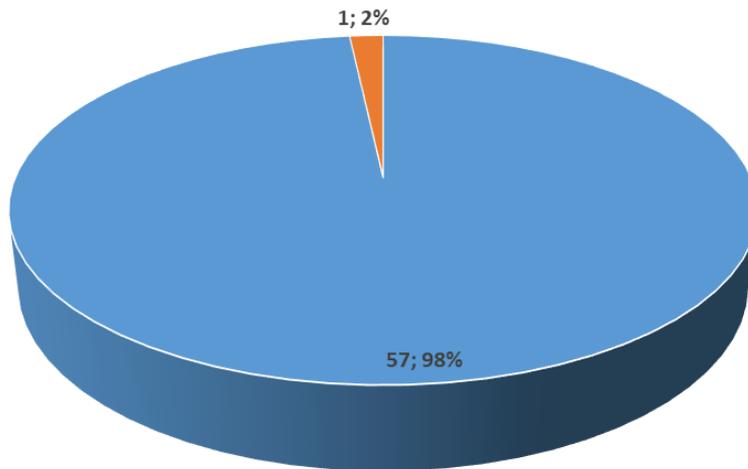


Como você avalia as instalações físicas do local



■ Muito Bom ■ Bom ■ Regular ■ Ruim ■ Muito Ruim

Como você avalia o desempenho do professor formador



■ Muito Bom ■ Bom ■ Regular ■ Ruim ■ Muito Ruim

**Projeto Piloto: Formação Continuada de Professores do Município de Ibitinga
Entre as Instituições 1 e 2.**

Plano de Trabalho - 2016

Eixo de Estudos: A Sexualidade no contexto da Educação Infantil

Público Alvo: Professores do Maternal II

Professor (a) responsável: Érica Rodrigues do Nascimento Augustini

Período: Agosto a Novembro de 2016

Dia da Semana: Terça-Feira

Horário: Das 17h15 às 18h50

Ementa:

Este curso tem por objetivo promover estudos, leituras amparadas em reflexões e mudanças na prática pedagógica no tocante às questões relacionadas à Sexualidade, Diversidades e Relações de Gênero, especialmente na Educação Infantil. A proposta inclui a reflexão sistemática acerca de uma Educação em Sexualidade com vistas a ampliar o discurso para além do aspecto biológico, abarcando os fatores psicológicos, culturais, históricos, educacionais e sociais que envolvem a temática. A abrangência dos debates se pautará em situações vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino com as temáticas da sexualidade e relações de gênero.

CRONOGRAMA

DATA	ASSUNTO
1º Encontro 02/ 08	HTPC – A equipe de professores da parceria entre as instituições 1 e 2 - apresentou para os professores do Município a proposta do Projeto Piloto de Formação Continuada de Professores no Município de Ibitinga.
2º Encontro 30 / 08	Apresentação dos conteúdos que envolvem a temática da sexualidade, especialmente para a Educação Infantil. Introdução aos conceitos relacionados à Sexualidade.
3º Encontro 13 / 09	Estudo sistemático das perspectivas teóricas no campo da Sexualidade e da legislação vigente.
4º Encontro 27 / 09	Análise e estudo sobre o desenvolvimento psicosssexual da criança pelas contribuições de Freud e Piaget.
5º Encontro 11 / 10	Reflexão analítica da violência sexual infantil no contexto brasileiro

	e das políticas públicas para o seu enfrentamento.
6º Encontro 25 / 10	Ressignificação da sexualidade infantil no contexto escolar, considerando-a como uma dimensão humana. Socialização de atividades didático-pedagógicas que trabalhem a diversidade, o combate ao sexismo e ao preconceito nas relações que se constroem no âmbito da Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

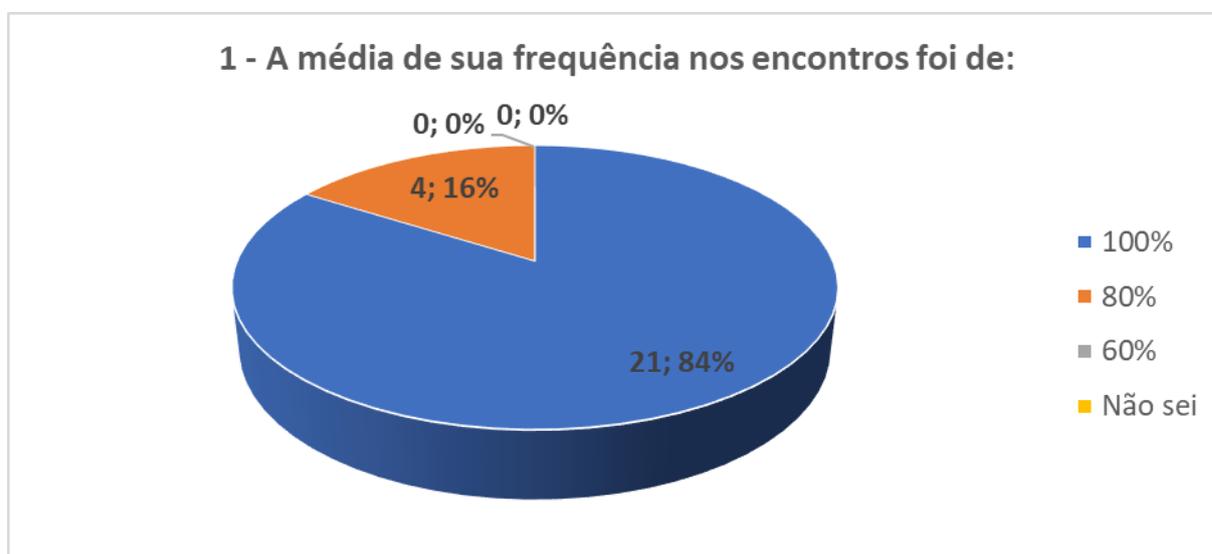
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**— pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, 1997.

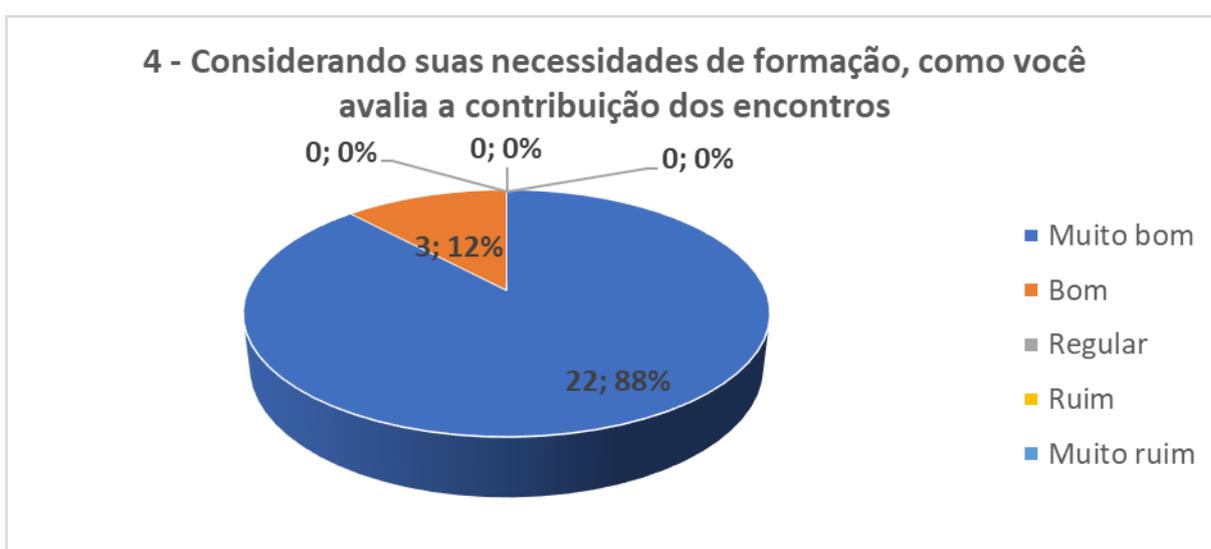
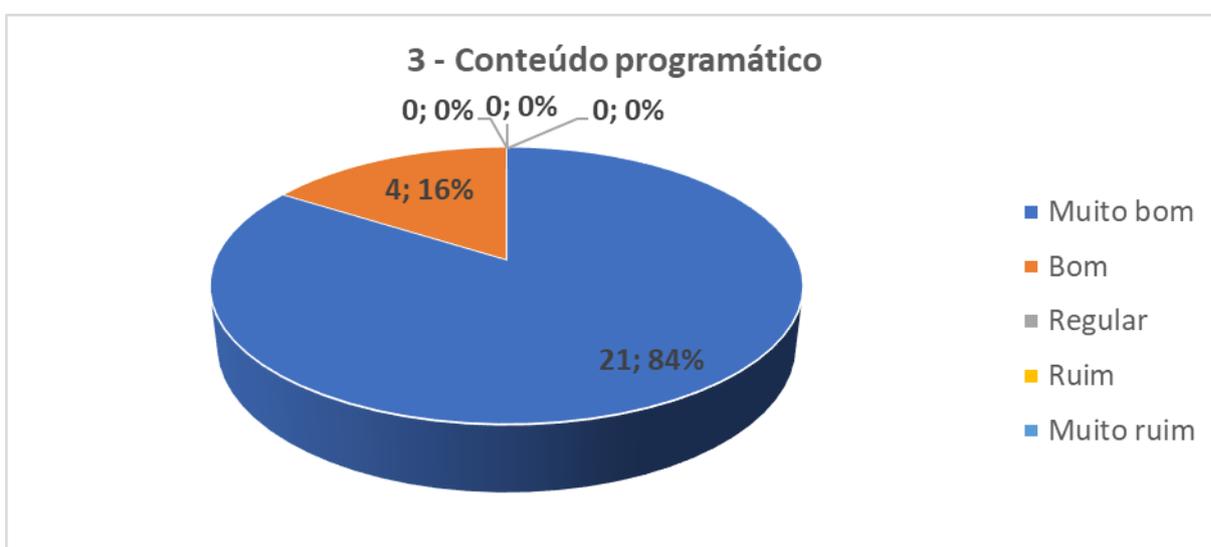
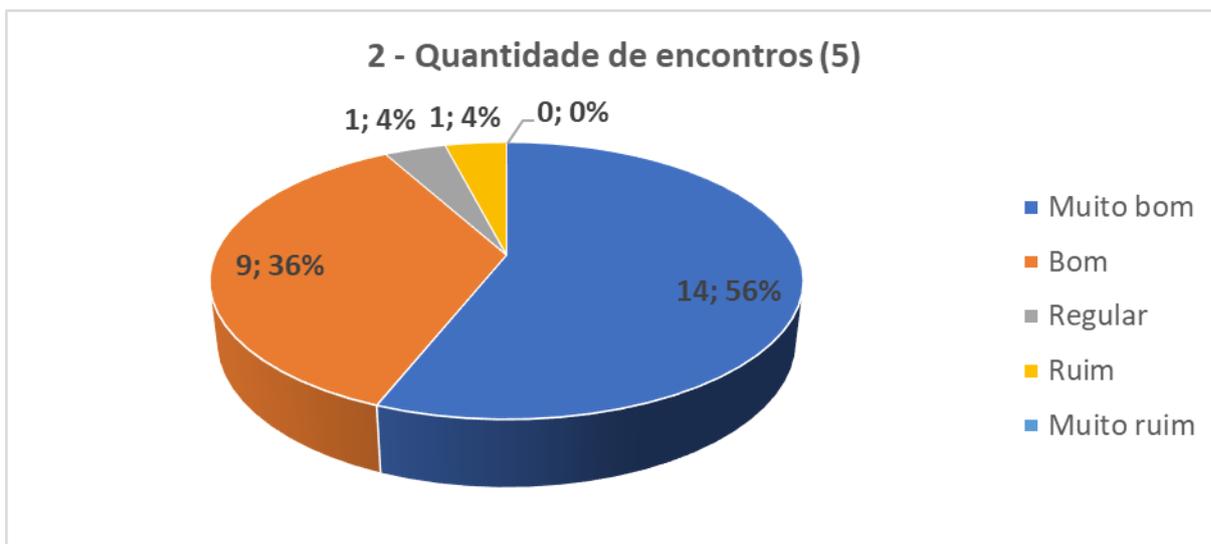
LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

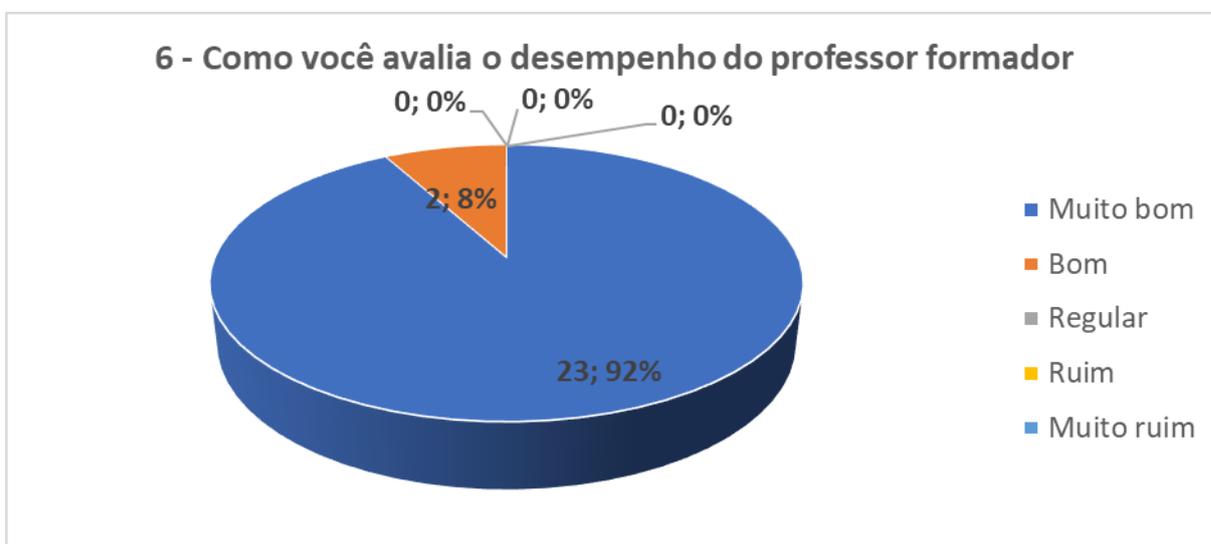
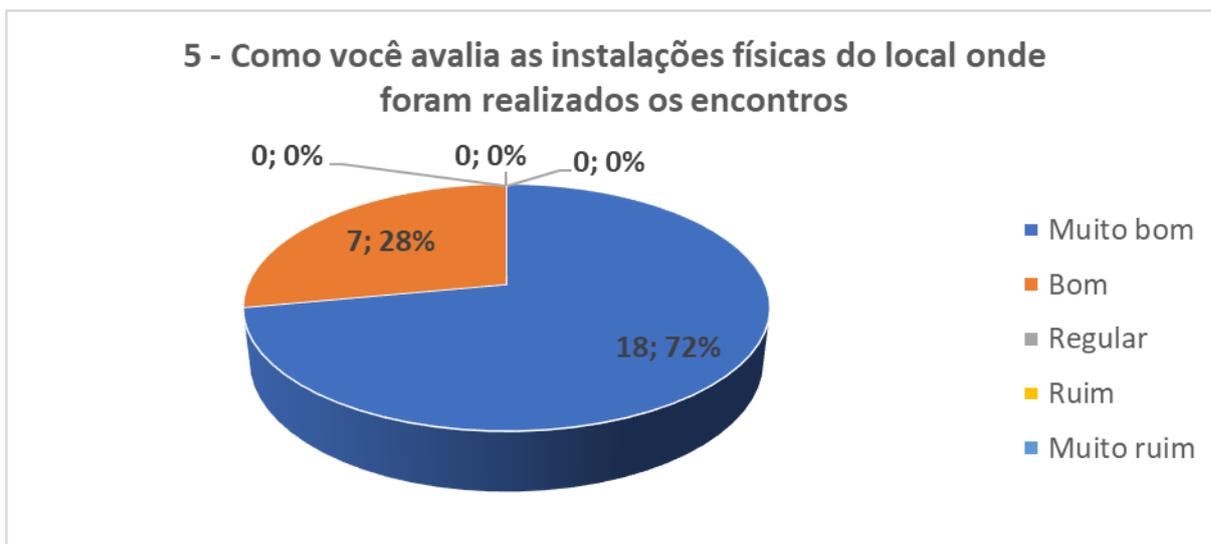
NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

Na sequência, a avaliação do curso realizada pelas/os participantes.







7.1.2 Palestras na Semana Acadêmica

O Mestrado em Educação Sexual, logo na fase inicial, trazia à pesquisadora um olhar crítico sobre a inexistência da temática na formação acadêmica, especialmente no curso de Pedagogia. Esta inquietação se dava, sobretudo, pelas leituras e estudos científicos que estavam sendo propostos e realizados, anteriores ao próprio programa, mais propriamente por meio da disciplina optativa oferecida pela UNESP, a qual a pesquisadora frequentava como aluna especial, intitulada: “*Construção do feminino: dos primórdios à contemporaneidade*”, ministrada pela Professora Doutora Célia Regina Rossi. Este embasamento teórico confluiu com a bagagem cultural e profissional da pesquisadora.

No primeiro ano de docência da pesquisadora na instituição *locus* da pesquisa, em 2013, a Professora Doutora Andreza Marques de Castro Leão palestrou sobre a importância

da Educação Sexual Infantil, a convite da própria pesquisadora. O índice de aprovação foi bastante surpreendente, tanto durante a palestra, quanto pela avaliação escrita realizada posteriormente.

Legenda das notas a serem atribuídas às questões de avaliação:

1 – Muito Ruim 2 – Ruim 3 – Regular 4 – Bom 5 – Muito bom

a) Avalie a palestra quanto ao conteúdo.

1 2 3 4 5 Não
participei

b) Avalie o palestrante quanto ao desempenho / didática / domínio de assunto.

1 2 3 4 5 Não
participei

c) Avalie a organização do evento.

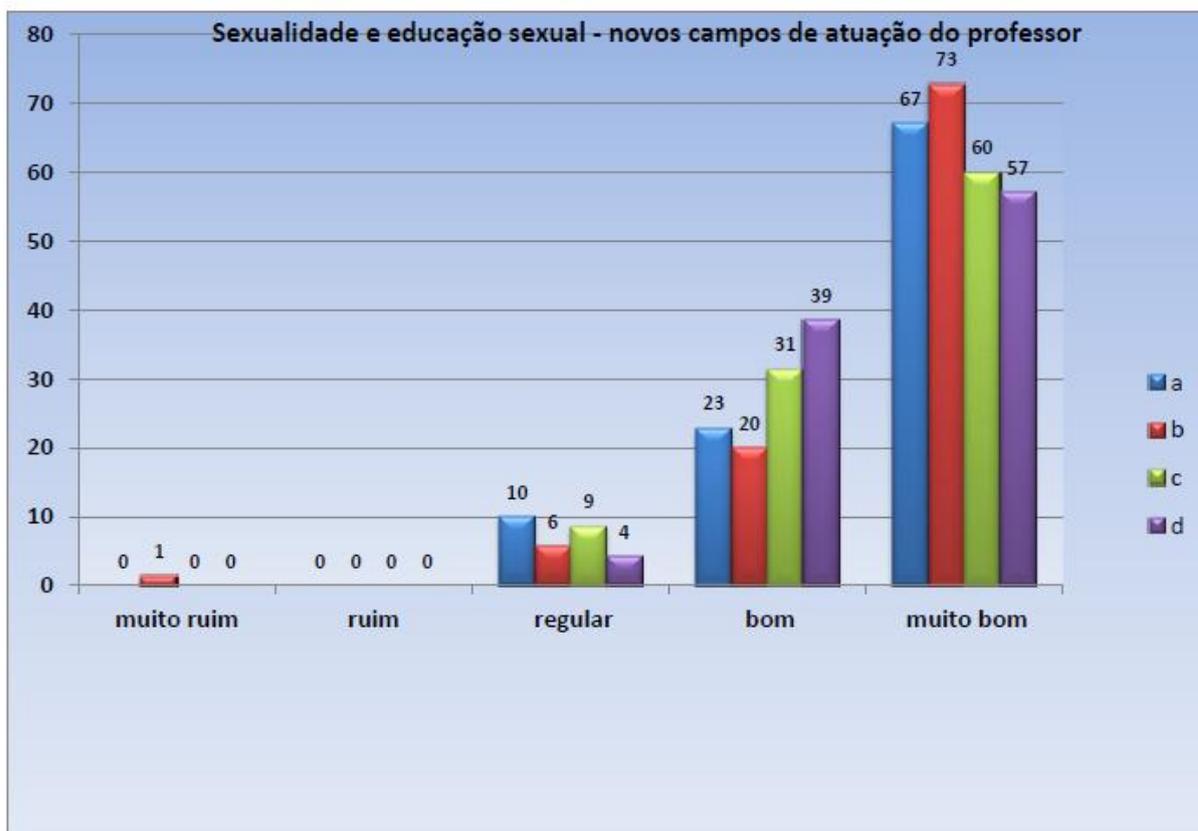
1 2 3 4 5 Não
participei

d) O que você achou do evento como um todo?

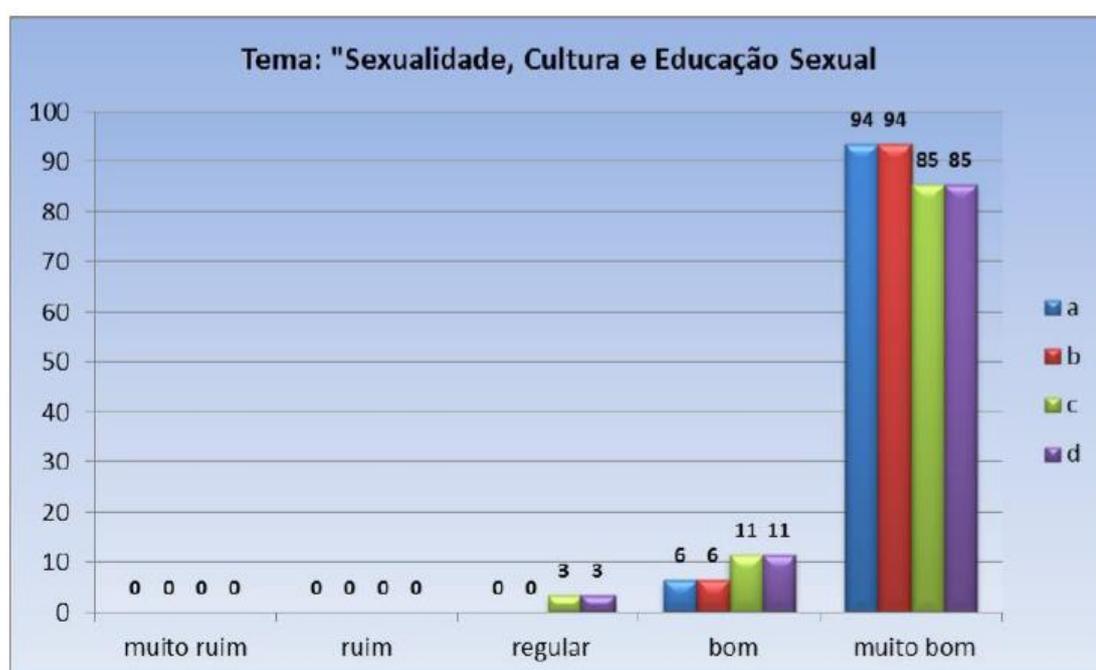
1 2 3 4 5 Não
participei

e) É aluno da FAIBI?

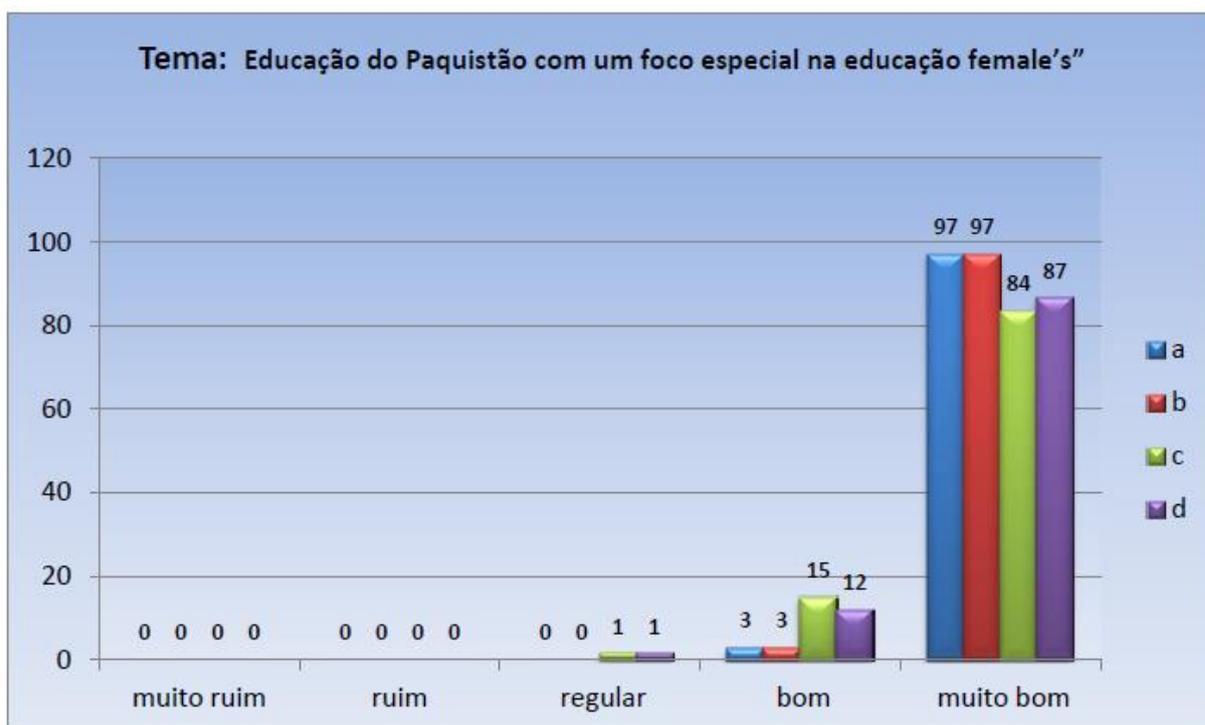
Sim Não



No ano seguinte, em 2014, foi a vez do palestrante Professor Doutor Ricardo Desidério. Na ocasião, o tema abordado teve como enfoque a formação docente em Educação Sexual, também bastante apreciado pelas/os ouvintes nas duas modalidades de avaliação – presencial e escrita.



Em 2015, o palestrante Sabir Khan⁴⁵ abordou a história das mulheres paquistanesas, por ser este o seu país de origem. Sua vivência contribuiu para o interesse das/os participantes, que repercutiu de forma emblemática gerando discussões polêmicas e comparativas referente às relações de gênero e as desigualdades produzidas nas diferentes culturas.



Todos estes eventos contribuíram e vêm contribuindo significativamente para a formação humana e em sexualidade das/os alunas/os oriundos desta instituição, bem como daquelas/es que tem a oportunidade de conhecer, ampliar, desmistificar e se conscientizar sobre a importância de se trabalhar sistematicamente esta temática nos espaços de formação acadêmica e escolar. A subseção seguinte apresentou uma proposta de formação continuada e seus entraves para ser implementada.

7.1.3 A Educação em Sexualidade como formação continuada: da proposta ao silenciamento

⁴⁵ Possui graduação em Ciências - Universidade de Peshawar (2002), Mestrado em Química na Área de Química (2007) no Instituto de Química da Universidade de Peshawar no Paquistão. Doutorado em Química (2013) no Instituto de Química da UNICAMP. Realizou o primeiro pós doc no departamento de Química Analítica da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita - UNESP (2013-2014).

No primeiro ano de mandato da atual administração pública⁴⁶, a pesquisadora foi procurada pela Coordenadora do Núcleo Pedagógico Municipal - CNPM - para dar referências a respeito de uma teórica ligada ao campo da sexualidade - caso a conhecesse - para palestrar no primeiro planejamento pedagógico de 2017. Além das referências prestadas, a pesquisadora compartilhou com a Coordenadora a sua formação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e se dispôs a realizar um curso de formação continuada sobre a temática com as/es professoras/es da rede municipal de ensino, atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Na ocasião, a palestra foi substituída pelo tema ligado à proficiência da leitura como parte do conteúdo referente ao Programa Ler e Escrever adotado pelo estado de São Paulo, sendo ministrada por uma Coordenadora aposentada da rede estadual de ensino e que também é docente da instituição de ensino superior, *lócus* da pesquisa.

Passado algum tempo, a pesquisadora procurou a Coordenadora Municipal para propor formalmente o curso de formação continuada voltado para a Educação em Sexualidade, o qual se configuraria também em objeto de estudo desta produção científica.

O curso seria oferecido em função do convênio firmado entre a faculdade e a UNESP, que prevê a oferta de cursos de formação em nível superior.

Após o convite estendido às/aos docentes⁴⁷ que ministrariam o curso de formação, montou-se o cronograma de atividades e elaborou-se o Termo Aditivo para ser apresentado ao, então, Secretário da Educação. No dia marcado, o projeto foi exposto e algumas solicitações foram feitas pelo próprio Secretário da Educação, dentre elas, a substituição de algumas terminologias como Sexualidade, Educação Sexual, Gênero, Identidade de Gênero, por Diversidade Cultural, Direitos Humanos, Relações Humanas, Afetividade e outras similares.

Ao indagar o Secretário da Educação vigente a respeito do motivo de tais mudanças, a justificativa recaiu sobre o posicionamento político-ideológico de uma parcela do poder legislativo que estava fiscalizando as escolas e vindo a público, nas sessões da Câmara Municipal de Ibitinga e nos meios de comunicação local, alertar professoras/es, escolas, famílias e comunidade em geral contra a “Ideologia de Gênero”. Portanto, esta seria a razão das alterações, as quais evitariam especulações, ou mesmo, perseguições políticas.

⁴⁶ Após concorrer e vencer as eleições de 2016, a primeira mulher prefeita da cidade onde está localizada a instituição assume o seu mandato, iniciando suas atividades político-administrativas em 1º de janeiro de 2017, .

⁴⁷ O curso seria ministrado por Professoras/es Doutoradas/es da UNESP, Câmpus de Rio Claro e Araraquara, todas/os com extenso conhecimento e produções científicas no campo da Sexualidade.

Embora não caiba a uma pesquisa científica lançar juízo de valor sob o risco de deslegitimá-la, não há como negar a formação religiosa como um elemento constitutivo da nossa subjetividade, esta, correspondendo ao eixo central da abordagem qualitativa. Justifica-se, portanto, mencionar a formação católica do então Secretário da Educação e sua intensa atuação junto ao ministério eclesiástico enquanto membro representante da comunidade cristã local.

Retomando o encontro, encerrou-se a reunião acordando que o próximo passo, antes da abertura oficial do curso, seria marcar uma data para apresentar oficialmente o projeto à Prefeita da cidade do interior do Estado de São Paulo, de modo que ela pudesse dar o veredito final em relação às adequações do documento encaminhado, à priori, ao Secretário da Educação. Na mesma semana, em meados de abril, o projeto foi enviado por e-mail, conforme a orientação recebida, e não houve mais retorno e nem respostas às mensagens enviadas.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, delimita e permite barra-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 111).

Diante do exposto, é preciso refletir sobre os motivos que levam a tais intermitências, refreamentos e objeções acerca da temática. Embora este seja um importante e necessário exercício a ser praticado, sobretudo, ao se tratar de um espaço acadêmico, a promoção reflexiva requer cautela no sentido de considerar as variáveis implicadas em decisões reacionárias e anti-emancipatórias, pois são constituídas por subjetividades, muitas vezes, contraditórias no tocante às relações, valores e práticas cotidianas. Mesmo diante de todas as dificuldades inseridas neste contexto e em função desta diversidade cultural, é a própria instituição que, concomitantemente, postula por transformações inclusivas, democráticas e participativas. Neste sentido, a ciência é quem deverá promover essa dialogicidade no processo acadêmico de formação docente, tanto na fase inicial quanto na continuada.

Tais circunstâncias refletem as relações das instâncias sociais analisadas por Foucault (1979, p. XIV), sobretudo com o surgimento do cristianismo e de suas técnicas que constituíram o que ficou conhecido como “poder pastoral” representado por um pastor com a missão de conduzir seu rebanho de fiéis à salvação eterna, situação análoga com a descrita,

em que o representante educacional e religioso protege seu “rebanho” dos efeitos colaterais da “ideologia de gênero”.

Mesmo diante de todo esse aparato tecnológico que, segundo Foucault, instaurou uma nova ordem sexual, versando principalmente sobre a sexualidade das mulheres e das crianças, há também uma análise sobre a descentralização dos poderes. Para Foucault (1979, p. XIV), eles

Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados.

Referir-se a essa descentralização dos poderes consiste em reconhecer um conjunto de estratégias criadas pelas diversas instâncias sociais que se articulam para o controle da sexualidade, evitando, com isso, culpabilizar um único pilar hierárquico dentro da nossa estrutura social responsável por ditar as regras morais do novo regime sexual sem que haja cúmplices, direta ou indiretamente.

Vale lembrar os quatro conjuntos estratégicos a partir do século XVIII elencados por Foucault (1988) que desenvolveram dispositivos a respeito do sexo relacionados ao saber e ao poder. O saber, com seu efeito de produtividade; e o poder, pela sua eficácia. São eles:

A histerização do corpo da mulher: tomado pelo campo das práticas médicas, a análise do seu funcionamento obedece a um tríplice processo de sexualidade em comunicação “[...] o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação)” (FOUCAULT, 1988, p. 99).

A pedagogização do sexo da criança: ao entender a atividade sexual da criança “natural” e, ao mesmo tempo, “contra a natureza”, os adultos/instituições incumbidos/as da sua educação – família, educadores, médicos, pais, psicólogos, precisam protegê-la dos perigos físicos e morais, coletivos e individuais que a atividade sexual pode oferecer. Um dos motivadores para essa compreensão foi o combate ao onanismo que durou quase dois séculos no Ocidente.

A socialização das condutas de procriação: consiste em três tipos de socialização: a econômica, que diz respeito ao controle da fecundidade dos casais através de medidas fiscais ou sociais (campanhas, etc.); a política, relativa à responsabilidade do casal pelo corpo social,

tanto na limitação quanto no reforço dos comportamentos sexuais; e a socialização médica, relacionadas à patologização e ao controle do nascimento.

Por último, a psiquiatrização do prazer perverso: buscou-se as tecnologias corretivas para combater a patologização e normalização da conduta sexual a partir da análise clínica que levantou as possíveis formas de anomalias capaz de afetar o instinto sexual, o qual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo. Todo esse cabedal teórico-analítico definiu a sexualidade como

[...] O nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Com a análise dessas produções, atestou-se não se tratar de culpabilizar o sujeito isoladamente pela falta de apoio às políticas formativas ligadas à Educação em Sexualidade, esteja ele/a na posição hierárquica que estiver. As tecnologias mudam e se realocam para manter o domínio dos corpos adestrando-os, silenciando-os, domesticando-os, culpabilizando-os e docilizando-os, utilizando-se do *modus operandi* da biopolítica e do biopoder.

O balanço que se faz dessa situação específica é que a moralidade sexual se tornou centro de ação política, um reflexo do cenário político-ideológico nacional e internacional que vem permeando este objeto de estudo.

8 DOS RESULTADOS

A seguir, apresentou-se os dados da pesquisa e as análises, realizadas à luz das fundamentações teórico-metodológicas inseridas nos campos da Educação e da Sexualidade, bem como da Análise do Discurso e das teorias sobre o lugar de fala, a perspectiva multiculturalista e sobre aspectos da interseccionalidade, conforme exposto no capítulo anterior. É aqui, durante as discussões que tais teorias ganharam sentido e, concomitantemente, deram sentido às respostas apresentadas⁴⁸.

Designou-se, portanto, seções e subseções específicas para os grupos de respondentes, obedecendo a seguinte ordem: 8.1 Resultados das/os Discentes Egressas/os; 8.2 Resultados das/os Discentes dos 4º 3º e 2º anos; 8.3 Propostas de Atividade para os 4º, 3º e 2º anos de Pedagogia; 8.4 Resultados da Equipe Gestora.

Na subseção 8.1.1 foi apresentado os dados pessoais e profissionais do grupo do pré-teste. Nas subseções 8.2.1 foram apresentados os dados pessoais e profissionais dos demais discentes e na subseção 8.4.1, da equipe gestora. Todas essas informações foram relevantes para compreendermos os contextos e o lugar de fala das/os participantes.

Organizou-se as respostas das subseções 8.1.2, 8.2.2 e 8.4.2 - *Questões sobre o tema* - em duas subcategorias para todos os grupos - discentes e equipe gestora -, sendo elas: 8.1.2.1, 8.2.2.1 e 8.4.2.1, *Formação de Professoras/es: lugar de conflito*; 8.1.2.2, 8.2.2.2 e 8.4.2.2, *Educação em Sexualidade: campo teórico*. As análises e discussões apresentadas nessas seções se propuseram a estabelecer interseções com toda a fundamentação teórica construída até o momento, sendo este um processo objetivo e racional ocorrido mediante a leitura sistemática e analítica dos fatos históricos levantados nesta pesquisa científica. Tratou-se de questões abertas e fechadas. Em relação às últimas, os dados foram tabulados e apresentados quantitativamente em números reais e traduzidos em porcentagem.

A seção 8.3 se dividiu nas subseções 8.3.1, 8.3.2 e 8.3.3 e evidenciou algumas atividades produzidas pelas/os discentes durante o período da pesquisa, começando pelo 4º ano, 3º e 2º de Pedagogia, uma subseção para cada ano.

Formou-se também a seção 8.4.3, referente às entrevistas com os membros da Equipe Gestora, iniciada na subseção 8.4.3.1 com gestor da instituição; 8.4.3.2 com a coordenadora geral dos cursos, e 8.4.3.3 com a coordenadora do curso de Pedagogia.

⁴⁸ A escrita das/os participantes contém erros gramaticais, de acentuação, pontuação e concordância verbal porque foi mantida em sua versão original para evitar falhas que comprometessem a fidedignidade do conteúdo. Todas as respostas foram organizadas nos quadros, os quais foram distribuídos nas categorias de análise. O mesmo critério foi adotado em relação às entrevistas concedidas.

Os quatro públicos de discentes - egressas/os, 4º, 3º e 2º anos – eram constituídos majoritariamente por mulheres, contendo 1 (um) homem no grupo de egressos; 1 (um) no 4º ano; 2 (dois) no 3º ano e 5 (cinco) no 2º ano.

O grupo das/os gestoras/es foi constituído pelo gestor e duas coordenadoras. Na fase da aplicação do questionário, a vice-diretora vigente à época participou da pesquisa. Já na fase da entrevista, por não ocupar mais a função, preferiu se abster, sendo este um direito garantido pelo código de ética contido nesta investigação científica.

8.1 Resultados das/os Discentes Egressas/os do Curso de Pedagogia (GPE) – Pré-Teste

Esta seção se referiu às/aos discentes egressas/os, concluintes em 2018, as/os quais tiveram formação em sexualidade por meio da disciplina específica incorporada à matriz curricular. Salienta-se que a disciplina sofreu algumas modificações didático-metodológicas de um ano para o outro, procedimento necessário e condizente com uma prática docente reflexiva e comprometida com uma educação de qualidade, sem deixar de corresponder aos determinantes legais externos e internos relativos ao processo educativo de ensino superior – LDB, diretrizes, resoluções, Regimento Interno, Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

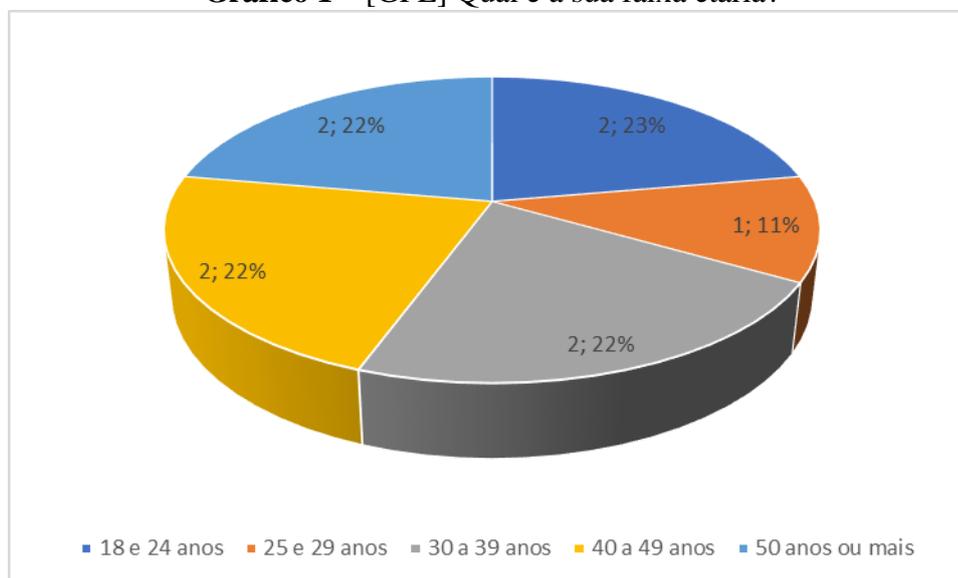
8.1.1 Dados Pessoais e Profissionais

O intuito em levantar algumas informações pessoais e profissionais consistiu em considerá-las necessárias para caracterizar parcialmente os grupos participantes. Dentre as informações estão: a idade, sexo/gênero, a formação acadêmica, a orientação religiosa, a experiência em educação e o tempo de experiência. Mantido o código de identificação para este grupo, reitera-se GPE (Grupo de Pedagogia Egressas/os). Na identificação individual permanece o código D (Discente), acompanhado dos artigos A e O para distinguir mulheres de homens, e a numeração sequencial entre os grupos. Ressalta-se que este grupo é formado por 8 (nove) mulheres e 1 (um) homem, totalizando 9 (nove) participantes. Para este grupo, portanto, as identificações serão DA1 a DO9, sendo o homem, o último participante.

Para a leitura e análise dos gráficos, as respostas foram classificadas e organizadas em um quadro colocado na sequência de cada gráfico, de modo que seja possível articular as

respostas com o perfil de cada respondente mediante o cruzamento das informações e/ou opiniões concedidas.

Gráfico 1 – [GPE] Qual é a sua faixa etária?

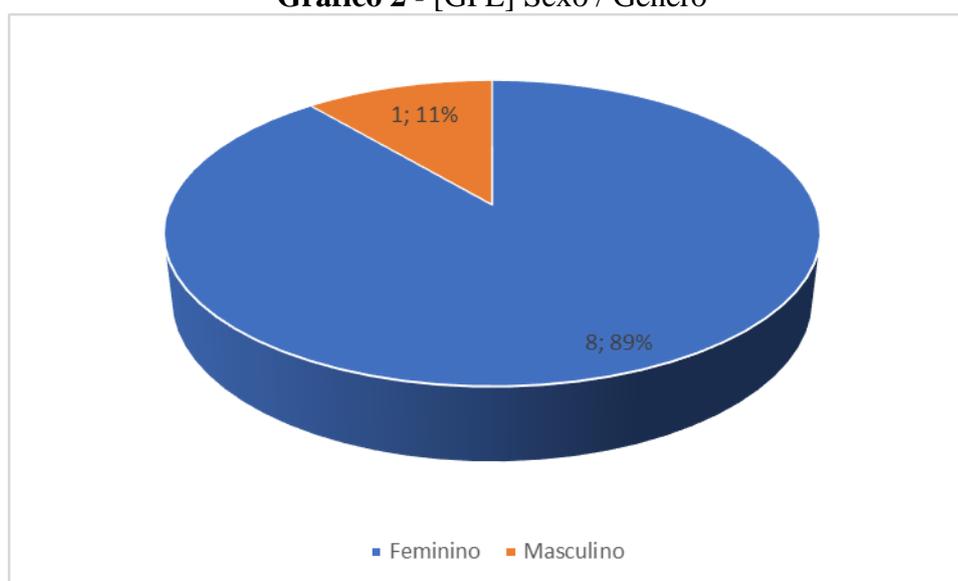


Quadro 8 – [GPE] Qual é a sua faixa etária?

Resp.	Qual é a sua faixa etária?
DA02	18 a 24 anos
DA06	
DA08	25 a 29 anos
DA05	30 a 39 anos
DA07	
DA03	40 a 49 anos
DO09	
DA01	50 anos ou mais
DA04	

Essa turma foi composta por uma mescla de gerações com idades bem distintas, mas bem equilibradas, como se pode constatar no gráfico. Essa composição pressupõe também uma diversidade de opiniões advindas das suas relações sociais constituídas em diferentes épocas e contextos. Assim sendo, as respostas possibilitaram um comparativo com os demais grupos participantes em relação a esta variável - o fator idade - para perceber as similitudes e as discrepâncias, sem a pretensão de estabelecer uma relação linear entre idade e opinião.

Gráfico 2 - [GPE] Sexo / Gênero



Quadro 9 – [GPE] Sexo / Gênero

Resp.	Sexo / Gênero
DA01	Feminino
DA02	
DA03	
DA04	
DA05	
DA06	
DA07	
DA08	
DO09	Masculino

O resultado não foi surpreendente, visto ser um dado bastante evidenciado e até instituído culturalmente, causando espanto entre as/os próprias/os estudantes quando a porcentagem de matriculados/as homens se eleva ultrapassando os 20%.

Conforme discutido nos capítulos teóricos, as mulheres nem sempre tiveram acesso à educação formal. Essa gradativa conquista trouxe em seu bojo o retrato de uma sociedade machista que ainda apresenta seus resquícios, pois como se viu, tratou-se de um processo histórico demarcado por essa divisão dos papéis que cabiam a homens e mulheres em universos paralelos e assimétricos, que os/as distinguiam em competências naturalizadas, posicionando homens nos setores públicos e mulheres nos privados.

Por conta dessa naturalização, a educação do homem consistia em conteúdos ligados às áreas das ciências exatas e noções de geometria. À mulher cabia dominar habilidades relacionadas às prendas domésticas, como culinária, bordado, costura, etc. Vale acentuar que não se tratou de um reconhecimento voltado para o lugar da mulher na sociedade enquanto cidadã de direitos, mas pelas questões políticas e econômicas da época que ansiavam por isso. Nas palavras de Louro (2015, p. 447) “As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens”. Ou seja, tudo para atender a demanda da sociedade capitalista e dos meios de produção exigidos por ela.

Quanto a esse aumento das mulheres na educação, pesquisas ao longo das décadas revelaram, além desse dado, uma prevalência de 62% das suas ocupações concentradas em carreiras ligadas às “[...] Ciências Humanas, nos ramos auxiliares das Ciências da Saúde e nos **cursos de formação de professores**” (CARVALHO, 2012, p. 95, grifo nosso). Embora este não seja um dado recente, atualmente os índices permanecem praticamente inalteráveis, indicando para a sociedade as desigualdades nos bancos escolares e acadêmicos com repercussões no mercado de trabalho.

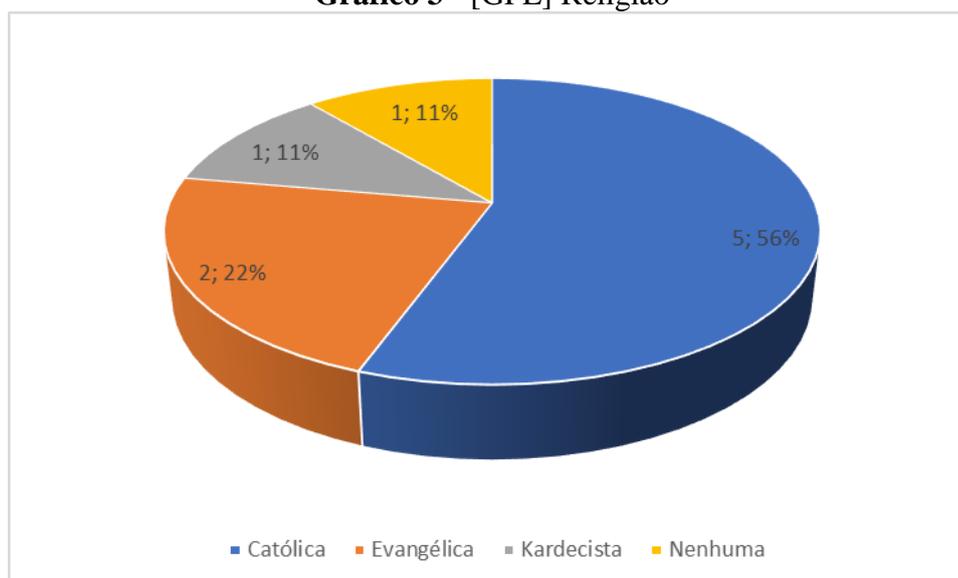
Além disso, existe uma relação direta com essa informação e com os grupos participantes nesta pesquisa, pois o fato de serem majoritariamente mulheres comprova que, ao menos no curso de Pedagogia, essa realidade é bastante patente. E por habilitar a lecionar na Educação Infantil e Anos iniciais, outro dado do curso encontra sua lógica estrutural nessa relação desleal de gênero e, ao mesmo tempo, é produzido por ela. Um estudo realizado por Alceu Ferraro (2006) evidencia que quanto menores as crianças, maior a presença das mulheres na Educação, preceito muito arraigado ao ato de cuidar e ao “instinto maternal”.

Esse é um reflexo da educação sexista que precisa de investimentos em sua base formativa, tanto nos cursos de formação de professoras/es que vão atuar nos primeiros segmentos – Educação Infantil e Anos Iniciais – quanto na prática docente que suscitará por uma formação continuada. É um tipo de Educação que afeta os homens nos contextos vivenciados em suas rotinas de trabalho como docentes nesse segmento da Educação, desde a

desconfiança na capacidade de cuidar das crianças e garantir as suas necessidades básicas até questões mais complexas envolvendo abusos sexuais. Proporcionalmente as estatísticas apontam para um número maior de abusadores homens. Dentre outros condicionantes, este agrava a rejeição da atuação masculina no contexto infantil. Embora a associação seja justificável porque gera insegurança e incerteza nas famílias, o excesso de confiança nas mulheres pelo vínculo ao ato de cuidar como inerente da sua condição feminina pode encobrir a violência praticada por elas e deixá-las mais confortáveis para continuarem cometendo, uma vez que tais características afastam as suspeitas.

Enquanto esses pré-determinismos continuarem imperando, dificilmente haverá uma resposta contrária nas e das relações de gênero construídas nos espaços educativos. O investimento na formação de professoras/es parte do pressuposto de que a transformação deve incidir na base da construção intersubjetiva.

Gráfico 3 - [GPE] Religião



Quadro 10 – [GPE] Religião

Resp.	Religião
DA01	Católica
DA03	
DA04	
DA06	
DA07	Evangélica
DA05	
DA08	Kardecista
DO09	
DA02	Nenhuma

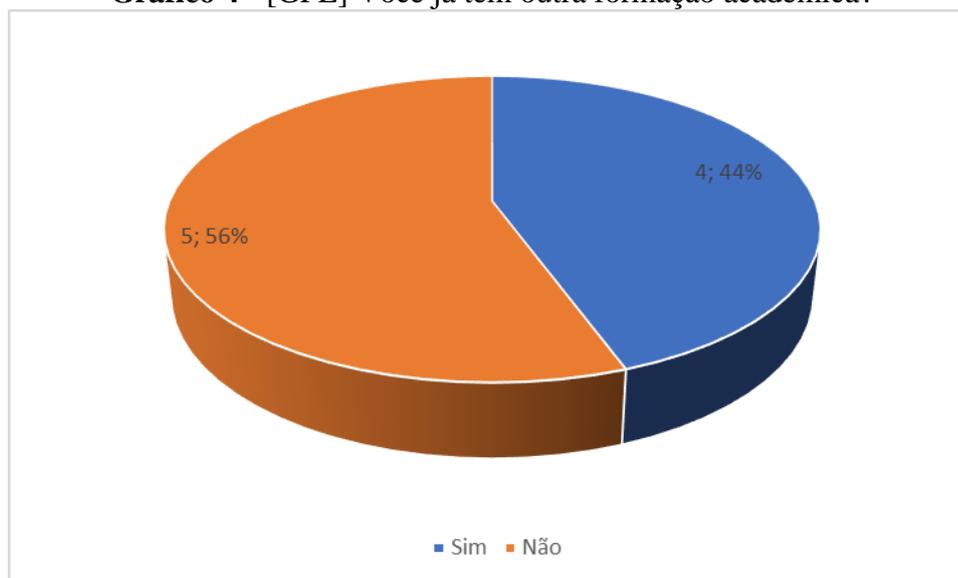
Com um viés altamente religioso, prevalecia a ideia de que “[...] Não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2015, p. 446, grifo da autora).

Um dado já aguardado em função da predominância religiosa que rege a nossa cultura, sobretudo, referente ao catolicismo, revelou na pesquisa que mais de 50% das discentes são católicas e apenas uma diz não seguir nenhuma religião. No período republicano, tinha-se que

Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão *cristã* tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo (LOURO, 2015, p. 447, grifo da autora).

Constatou-se que esta formação era um atributo bastante valoroso do ponto de vista político-social e religioso, em que a carga moral era um predicado indispensável à mulher, com forte apelo “[...] tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (LOURO, 2015, p. 447).

Coube, dentre tantos questionamentos possíveis, a indagação sobre o quanto esta herança moralista tem se arrastado durante décadas e repercutido nos cursos de Pedagogia, espaço de formação e perpetuação dessa concepção naturalizada. Em meio a essa naturalização, as abordagens de ensino citadas nos capítulos teóricos podem ser relembradas aqui para retratar as transformações no campo educacional ou as tentativas delas. Constatou-se que em cada uma delas havia uma perspectiva de ensino que, ao serem descritas por Mizukami (1986), em relação às concepções de “homem”, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, revelava-se o projeto político-educativo que se pretendia alcançar. Assim sendo, cada uma delas traz consigo um tipo de concepção ideológica e, por essa razão, nenhuma delas pode ser considerada neutra.

Gráfico 4 - [GPE] Você já tem outra formação acadêmica?**Quadro 11 – [GPE] Você já tem outra formação acadêmica?**

Resp.	Você já tem outra formação acadêmica?
DA01	Não
DA02	
DA05	
DA06	
DA08	
DA03	Sim
DA04	
DA07	
DO09	

Quadro 12 – [GPE] Especificação da formação acadêmica

Resp	Especificação da formação acadêmica
DA03	Pedagogia
DA04	Turismo
DA07	Administração
DO09	Lic. Filosofia

Diferentemente de outras épocas, atualmente a mulher tem o seu direito à educação garantido por lei. Coloca-se na contemporaneidade o complexo desafio preexistente nesses outros períodos que consistiu na disputa do poder entre o Estado e a Igreja na busca pela dominação da Educação. No período pré-republicano, as duas correntes oposicionistas representadas pelos católicos de um lado e pelos liberais de outro partiam de um discurso

liberal que podia até confundir, mas que se diferenciava em seus interesses sustentados pelo conceito antagônico de verdade que defendiam.

Para os liberais, o verdadeiro é essencialmente relativo; para o católico, a verdade se situa, de modo absoluto, no terreno do bem. Em decorrência disto, a liberdade significa, para os primeiros, a busca incessante da verdade, enquanto que, para os segundos, estava contida pela moral religiosa (SAFFIOTI, 2013, p. 295).

Volta-se ao conceito de instrução discutido nos capítulos teóricos e a intenção por parte de grupos conservadores de confundir o seu sentido. Quando envolvia a mulher, o conceito gerava controvérsias porque para cada corrente liberal – clássica, católica ou cientificista, ganhava diferentes contornos e significados, dentre eles, o de distinguir ou não a educação de homens e mulheres. Para algumas correntes mais do que para outras, acreditava-se que em função das distinções biológica, mental e social, ambos – mulheres e homens – eram seres complementares, uma ideia que parece resistir ao tempo e reacender com força na atualidade.

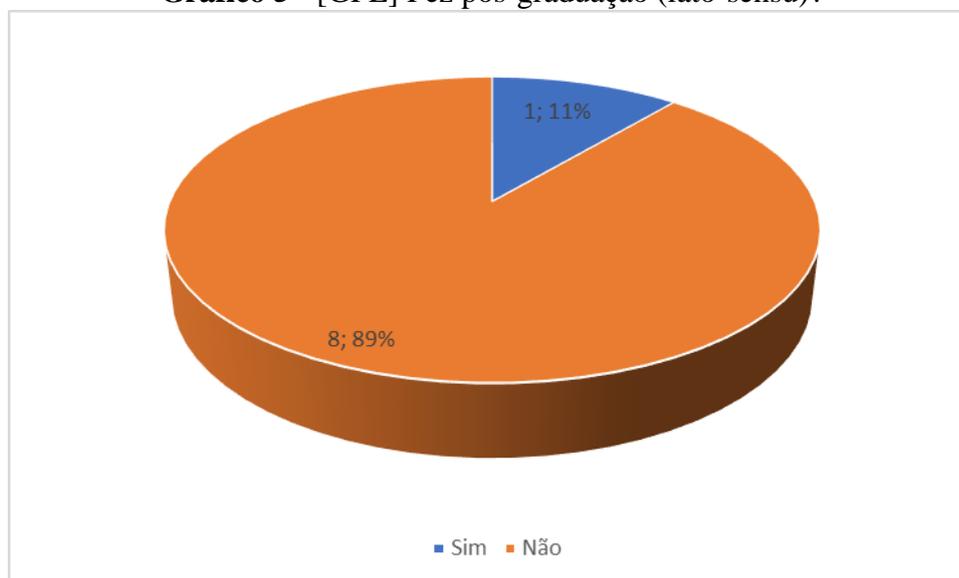
Embora houvesse algumas ligeiras distinções entre tais correntes que ensejavam uma perspectiva menos rígida ou castradora para as mulheres, todas traziam como premissa o lugar da mulher atrelado ao espaço doméstico, reservado às funções de esposa e mãe e, por essa razão, a instrução consistia em preservar a sua natureza humana. A sociedade da época, portanto, tratou de assegurar essa preocupação com o papel da mulher “[...] Em seu Plano Geral de organização do ensino, de 1882, no qual tenta contrabalançar a instrução com as prendas domésticas e a coeducação com certos artifícios de segregação sexual” (SAFFIOTI, 2013, p. 296).

A Pedagogia, curso tradicionalmente procurado pelas mulheres, carrega um forte apelo emocional e moral do ato de cuidar vinculado ao instinto materno, mesmo com todas as descobertas empíricas que fizeram dela uma ciência respeitada por sua finalidade ampla relacionada à formação humana. Decorre dessa concepção essencialista calcada desse e de outros períodos um estado proeminente e reprodutor da educação sexista que se pratica nas instituições de ensino.

Por outro lado, muitos homens manifestam interesse pelo curso e não se sentem acolhidos, ambientados ou “vocacionados” para exercer a profissão docente, sobretudo na base da educação, período em que o curso de Pedagogia habilita para lecionar. Muitos, após cumprir os anos exigidos para “evoluir” na carreira nos casos em que a lei estabelece, aspiram cargos e posições administrativas que denotam poder.

Uma única resposta de formação em Pedagogia diz respeito a uma aluna que voltou para completar a carga horária do curso e optou pela disciplina em Sexualidade.

Gráfico 5 - [GPE] Fez pós-graduação (lato-sensu)?

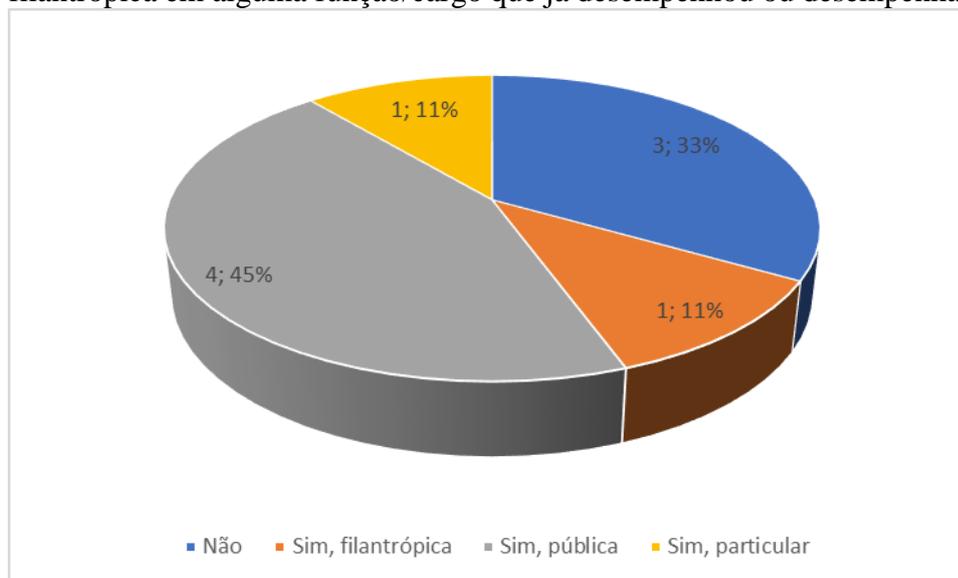


Quadro 13 – [GPE] Fez pós-graduação (lato-sensu)?

Resp.	Fez pós-graduação (lato-sensu)?
DA01	Não
DA03	
DA04	
DA05	
DA06	
DA07	
DA08	
DO09	
DA02	

O objetivo da pergunta consistiu em analisar se o grau de instrução, independentemente da especificação, oferece uma visão mais ampla para as questões de gênero e sexualidade, uma vez que, de alguma maneira, os documentos oficiais relacionados à Educação, os quais partem da CF (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), garantem princípios de isonomia que primam pelo respeito, pela dignidade e pelos direitos humanos como base para o exercício da cidadania.

Gráfico 6 - [GPE] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?



Quadro 14 – [GPE] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?

Resp.	Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?
DA06	Não
DA07	
DA08	
DO09	Sim, filantrópica
DA02	Sim, particular
DA01	Sim, pública
DA03	
DA04	
DA05	

Quadro 15 – [GPE] Especificação com a realidade escolar

Resp.	Especificação com a realidade escolar
DA01	Secretário de escola
DA02	Professora Educação Infantil
DA03	Exerço o cargo de Agente de Organização escolar em escola municipal de Educação Infantil.
DA04	SIM, FUI MERENDEIRA EM CRECHE
DA05	Já fui estagiária em escola pública
DO09	Residência Escolar realizada na função de Professor de Educação Especial, atendendo autistas e PCs com idades entre 4 e 7 anos e Deficientes Intelectuais com idade entre 10 e 15 anos de idade.

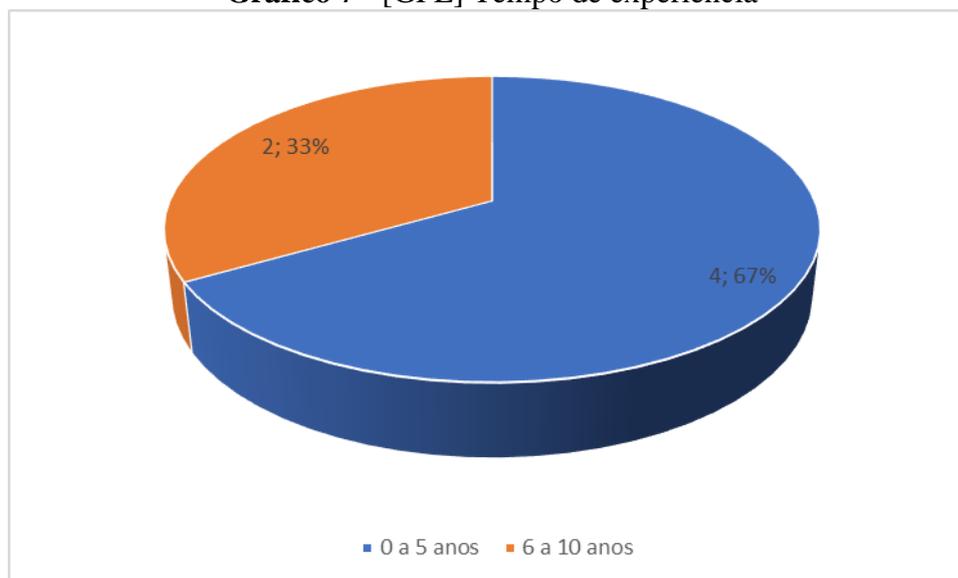
Nesta questão, o objetivo recaiu sobre uma possível associação entre a in experiência no campo de trabalho e, conseqüentemente, das interrelações ali ocorridas/construídas, e a tendência em acreditar na narrativa falaciosa da “ideologia de gênero” que sugere o desconhecimento desta realidade.

Supor que essas temáticas são “levadas” para a escola por materiais didáticos ou atividades pontuais é demonstrar total desconhecimento do contexto escolar e de seus conflitos, que existem justamente porque a escola – especialmente a escola pública brasileira – é plural e diversa (MATTOS, *et al.*, 2017, p. 94).

Acreditar que os artefatos culturais como brinquedos, roupas, acessórios, mobiliários e outros objetos estáticos dos quais necessitam da interação humana são capazes de incidir sobre os nossos comportamentos é no mínimo uma atitude ingênua. Alguns artefatos culturais, entretanto, como filmes, músicas, novelas, séries, dentre outros, carregam mensagens capazes de gerar juízos de valores acerca dos comportamentos sexuais, identidades sociais e de gênero porque interagem com o público. Os modelos e estereótipos de gêneros contidos neles refletem os valores de quem os produziu, quase sempre, reproduzindo a heteronormatividade, moldando e naturalizando nossas ações associadas a estes padrões sociais tidos como normais.

A vivência nestes espaços torna as discussões mais produtivas por gerar problematizações com base no que é visto, falado, praticado e até negado. Diante do vivido, a negação pode revelar outros tipos de intenções passíveis de investigação por se aproximarem de concepções anti-democráticas e até fascistas, e não de desconhecimento da temática da sexualidade, como se sugeriu a priori.

Nos dados com os GP4, GP3 e GP2 as discussões foram aprofundadas e relacionadas às demais questões, passando a ter um sentido maior dentro do contexto da pesquisa.

Gráfico 7 - [GPE] Tempo de experiência**Quadro 16 – [GPE] Tempo de experiência**

Resp.	Tempo de experiência
DA02	0 a 5 anos
DA04	
DA05	
DO09	
DA01	6 a 10 anos
DA03	

O tempo de experiência abaixo dos 5 (cinco) anos se sobressaiu, representando 67% da sala. Essa informação não traz nenhuma precisão relacionada ao entendimento das relações interpessoais envolvendo os aspectos ligados à sexualidade e a diversidade cultural. Ela pode, no entanto, trazer elementos advindos das experiências e, nesse sentido, o tempo pode não só elencar exemplos vivenciados como também possibilitar o estabelecimento de comparativos temporais, relacionais, etc. Essas experiências podem facilitar a conexão entre teoria e prática e fazer com que as/os participantes reflitam com mais convicção sobre os artefatos culturais (re)produzidos nos espaços educativos incluindo o contexto escolar.

8.1.2 Questões específicas sobre o Tema

Conforme esclarecido anteriormente, as subseções foram categorizadas de modo a atender o propósito da pesquisa no tocante ao enfoque pretendido com as discussões, mediante a seleção do nosso escopo teórico metodológico. Na subseção 8.1.2.1 - *Formação*

de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito, as questões foram abertas e organizadas em quadros, totalizando 4 (quatro). Seguem as questões:

- O que você entende por sexo?
- O que você entende por Identidade de Gênero?
- O que você entende por Ideologia de Gênero?
- O que você entende por Sexualidade?

Na subseção 8.1.2.2 - *Educação em Sexualidade: campo teórico*, as questões foram diversificadas entre abertas e fechadas, organizadas em quadros e gráficos. Seguem as questões:

- Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?
- Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s): família; estado; família + escola; família + estado + escola.
- Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:
 - Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.
 - Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.
- Para você, essa disciplina deve:
 - Continuar sendo obrigatória
 - Ser oferecida como disciplina optativa
- Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?
- Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?
- Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?

8.1.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito

A formação docente consiste em qualificar a/o estudante do ensino superior para atuar junto às/aos suas/seus discentes, preocupando-se com questões que englobam temas transversais, como é o caso da Educação em Sexualidade. Isto se dá pela necessidade em tornar o processo educativo cada vez mais inclusivo e democrático, que vise assegurar os direitos humanos.

Quadro 17 - [GPE] O que você entende por sexo?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Homem / mulher
DA02	Feminino e Masculino, reprodução, prazer
DA03	Sexo é a união carnal, física entre duas pessoas em que através do ato sexual perpetuam a espécie e se realizam proporcionando prazer uma ao outro.
DA04	Uma relação entre duas pessoas consensualmente.
DA05	Sexo de um indivíduo esta ligado á questões biológicas, apesar de pessoas pensarem e sentirem o contrario.
DA06	Masculino e feminino
DA07	Sexo é o conjunto de características estruturais e funcionais segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea, com alguns indivíduos sendo classificados como intersexuais.
DA08	O sexo biológico masculino e feminino
DO09	Penso ser um componente de caráter comportamental da sexualidade humana.

Fonte: a autora.

Como foram poucas/os participantes e por se tratar de um pré-teste, a análise foi mais geral, sem a preocupação com agrupamentos das respostas que levassem a dimensionar em termos quantitativos, transformados em porcentagem, a posição das/os discentes. O objetivo desta aplicação consistiu em refletir sobre a formulação das questões, se haveria algum tipo de resistência, dificuldade de interpretação e, portanto, necessidade de reformular a pergunta de modo a ficar mais clara para a obtenção de maior transparência e fidedignidade nas respostas.

Adotar uma concepção não significa, para mim, abolir nas análises o uso do conceito de sexo, mas evitar um uso ingênuo e não problematizado. Alertar ao fato que se trata de uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas, nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres, machos e fêmeas, que organiza

relações desiguais e hierárquicas no conjunto da sociedade (CARVALHO, 2012, p. 94).

Observando as respostas, tem-se que a maioria delas traz incutida uma visão essencialista e binária do entendimento do termo, algumas vezes, restrita ao órgão genital, outras, associada à relação sexual, porém, para perpetuar a espécie.

Quadro 18 - [GPE] O que você entende por Identidade de Gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Masculino /feminino
DA02	Entendo que é como você pensa a respeito de si mesmo (mulher, homem, transgênero)
DA03	Identidade de gênero é a maneira como ao indivíduo se vê, sente e se apresenta perante a sociedade.
DA04	A escolha que a pessoa faz em relação ao seu gênero.
DA05	Ou a pessoa é homem ou é mulher. O que foge disso é distorção da natureza física e biológica
DA06	Como a pessoa se identifica
DA07	É a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para as demais pessoas como masculino ou feminino, ou ainda pode ser uma mescla, uma mistura de ambos.
DA08	Como a pessoa se reconhece seja masculino ou feminino independente do sexo biológico
DO09	Penso referir-se à percepção que o indivíduo possui de sua condição (biopsicossociológica) sexual

Fonte: a autora.

Percebeu-se que mesmo após as aulas, algumas respostas revelaram a permanência de um forte viés religioso que dificulta a compreensão conceitual do termo, como é o caso da DA 05. Isso confirma o que diz a literatura no tocante aos efeitos dos processos de dominação dos corpos atravessados por discursos que trabalham para o autogoverno ou governo de si, imbuídos de princípios morais que condenam práticas consideradas hereges, desviantes da natureza humana e, portanto, passíveis de aversão.

Mesmo nas demais respostas em que se percebe a tentativa de escapar de uma visão propensa ao preconceito, como é o caso da DA1, DA7 e DA8, o binarismo homem/mulher está intrínseco e tido como única opção de expressão da identidade de gênero.

Quadro 19 - [GPE] O que você entende por Ideologia de Gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Idéias formada e fixa em definir ou mudar algo que já foi definido pela natureza
DA02	Entendo como um termo que coloca o destino biológico como inquestionável, onde as identidades masculinas e femininas já estão postas.
DA03	Para mim a expressão "ideologia de gênero" é usada por alguns críticos que traz a ideia em que os gêneros são construídos socialmente. Segundo eles os seres humanos nascem iguais, sendo a definição do masculino e do feminino um produto histórico- cultural desenvolvido de modo tácito pela sociedade.
DA04	É a discussão da ideia da escolha de gênero das pessoas
DA05	Quando buscam por argumentos frágeis e confusos Impor concepções a respeito de gênero nos alunos.
DA06	Héterossexual, bissexual, homossexual e hemofrodita
DA07	É quando cada indivíduo constrói sua própria identidade, isto é, seu gênero, ao longo da vida, escolhendo seus papéis sociais de acordo com o que vivem, não sendo somente homem ou mulher.
DA08	Questão levantada erroneamente por “líderes evangélicos” não existe ideologia de gênero
DO09	Penso referir-se às convenções sociais estabelecidas a partir de objetivos claros das classes dominantes em relação ao modo de pensar, sentir e agir da população.

Fonte: a autora.

Diante da variedade de respostas e dificuldade para definir, bem como, diferenciar identidade de gênero e “ideologia de gênero”, pode-se constatar, ao analisar os quadros 3 e 4, a incipiência e o desconhecimento sobre o assunto, o que facilita o empreendedorismo mercadológico conservador. Nas palavras de Frigotto (2017, p. 24)

A manutenção de um sistema social cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvaguardar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência.

A confusão também recai sobre a “opção” orientação sexual e a identidade “ideologia de gênero”, visto que, sendo as duas últimas, sinônimos para alguns respondentes, se misturam as primeiras, revelando o agravamento decorrente da propagação ideológica e midiática tomada de maneira irresponsável e inconstitucional nos últimos anos. Conforme explicitado nos capítulos teóricos, o sintagma “ideologia de gênero” foi empregado para dissipar e instalar o pânico moral. Ressonante de uma perspectiva essencialista, consiste em afirmar o binarismo dos gêneros masculino e feminino pelo determinismo biológico,

excluindo os aspectos culturais desta configuração, ou seja, busca legitimar os estereótipos de gênero, os quais colocam a mulher em condição de inferioridade em relação ao homem. Esta concepção, portanto, faz uso de uma ideologia moralista e conservadora para manter o *status quo*, apropriando do mesmo termo com vistas a transformá-lo numa espécie de antídoto, porém, da sua própria sobrevivência e soberania.

Subjaz às iniciativas como a do ESP as quais contém em seu bojo o combate a “ideologia de gênero”, “[...] uma poderosa teia de relações que surpreende pelo cunho conservador, com várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 49).

Conforme ressaltaram os/as autores/as, o movimento ESP encontrou inspiração em outras organizações com características semelhantes, como a de acusar professoras/es de doutrinadoras/es por serem contrários ao conservadorismo. Citam, na sequência da obra produzida, a iniciativa norte-americana *No indoctrination*, liderada por Luann Wright, criadora do site *noindoctrinationa.org*, após considerar que os textos trabalhados pelo professor do seu filho continham um viés tendencioso sobre o racismo. Outra organização citada no texto foi a Campus Watch, também norte-americana e com a mesma vertente conservadora.

Grupos cristãos norte-americanos se uniram a esse propósito e elencaram os principais temas a serem combatidos nas escolas públicas, como o a teoria da evolução, a perspectiva de gênero e outros ligados ao multiculturalismo.

Não se esperava nas respostas algo tão consubstancial, mesmo porque as incursões mais contundentes dos criadores dessa narrativa são relativamente recentes, o que exigiria uma imersão no tema em que a carga horária da disciplina (40 horas semestrais) se torna insuficiente para esse intento.

Quadro 20 - [GPE] O que você entende por Sexualidade?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Parte da vida de um indivíduo relacionados ao sexo ou o ato em si
DA02	Uma dimensão do ser humano. Envolvendo comportamentos, maneiras de expressão, afetividade, sensualidade, opção sexual, etc..
DA03	Sexualidade é a maneira como o indivíduo se vê e se comporta integralmente. É como ela é com suas características físicas, emocionais, sociais. É o ser humano integral.
DA04	Sexualidade é o comportamento das pessoas que concerne a satisfação da necessidade do desejo sexual.
DA05	Sexualidade está relacionado ao comportamento de cada indivíduo,

	isso não significa que tudo que o indivíduo tem vontade ou desejo de fazer seja o correto a ser feito.
DA06	Engloba vários fatores. Seria tanto o carinho, como o abraço, o afeto,
DA07	É o conjunto de comportamentos que concernem à satisfação da necessidade e do desejo sexual.
DA08	A sexualidade abrange o carinho, afeto, prazer, amizade, relações pessoais entre outros aspectos
DO09	Penso referir-se a uma das dimensões humanas; seria constituída ao longo da existência em correlações diretas com as demais dimensões, como a emocional, a humano-afetiva, a intelectual, a espiritual, a profissional, etc. Se expressaria como um conjunto de comportamentos que mantém algum nível de relação com o comportamento sexual do indivíduo.

Fonte: a autora.

A maioria se arriscou em conceituar a sexualidade para além do ato sexual. Vale observar, entretanto, que relacioná-la ao ato sexual sugere a redução da margem de erro quanto ao risco de uma resposta pouco provável ou “descabida” para uma pergunta tão “óbvia”. Essa costuma ser a ideia circundante no senso comum, uma vez que o sexo é a essência da vida – e origem do pecado. Por essa razão ligada ao ciclo da natureza humana, muitas/os pessoas acreditam ser desnecessário falar sobre sexo/sexualidade e quase não enxergam possibilidade de ser um tema abordado à luz da ciência.

Acredita-se que esse seja o motivo de não existir ausência de respostas, pois seria muito absurdo alguém não saber explicar o que é sexualidade diante de um assunto considerado inerente à natureza humana.

8.1.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico

Quadro 21 - [GPE] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Acho desnecessário e perca de tempo seria melhor uma disciplina que nos ensinasse ensinar, e isso não temos, recebemos um certificado sem saber o que fazer realmente na prática.
DA02	Acho muito importante, pois temos que preparar os docentes, pois sabemos que a temática está proposta como temas transversais, e então se está sendo proposta é necessário preparar e oferecer a formação para os futuros professores, assim como nas demais áreas do conhecimento.
DA03	A disciplina vem trazer discussões pertinentes a respeito do assunto e

	com isso faz com que vençamos os paradigmas pré concebidas socialmente pela cultura e faz com que ampliemos o olhar para tristes realidades que acontecem nas escolas acerca das diferenças. O professor precisa estar preparado para exercer o seu papel no âmbito escolar visando a educação integral do ser humano para fazer a diferença nesse meio e para isso é preciso aprofundar os estudos e discussões sobre temas diversificados.
DA04	É de suma importância para que os professores estejam preparados para lidar com as situações que podem ocorrer nas escolas ligadas a este assunto.
DA05	deve ser optativa.
DA06	Totalmente favorável
DA07	Deve ser obrigatório mesmo, dessa forma os professores sairão mais bem preparados para solucionar problemas e resolver questões as vezes constrangedoras por falta de preparação .
DA08	Uma disciplina necessária pois os profissionais da educação tem o dever de se desprender de pré conceitos e olhar mais para a realidade das crianças para melhor atendê-los
DO09	Penso que, diante as condições em que se encontra a educação nacional, seja relevante pensar a inclusão da disciplina em questão; no entanto, penso que a mesma se efetivará a partir da consideração do currículo oculto, da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, haja vista a mesma ser objeto de críticas fundamentadas em diferentes objeções, como a vastidão de conteúdos a serem desenvolvidos na escola.

Fonte: a autora.

As respostas se dividiram entre as que consideraram a disciplina de extrema importância para a formação docente, inclusive ao preparar para a diversidade, posições das quais se sobressaíram dentre as demais. Houve também quem considerou a importância da disciplina, porém, há que saber abordar este tema com conhecimento, qualidade e respeito em relação à divergência de opiniões, convicções e crenças. Este pode representar um importante momento de autorreflexão por parte da ministrante responsável pela disciplina, ou seja, são críticas que, embora possam estar carregadas de conservadorismos, revelam a necessidade de saber lidar melhor com tais posicionamentos.

O ensino de questões sensíveis e controversas requer uma série de providências importantes⁴⁹. Precisamos garantir um ambiente seguro nas salas de aula, onde as e os estudantes sintam-se confortáveis para discutir o assunto e expressar suas opiniões. Em vez de tentar convencê-los de um determinado ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), precisamos buscar instrumentalizá-los para que possam rejeitar tratamentos

⁴⁹ A respeito, ver, entre outros: Salmons (2003), Lorenz (2006) e The Historical Association, (2007). Informações extraídas da própria obra.

simplificados e formar suas opiniões de forma balizada (MATTOS, 2017, p. 96).

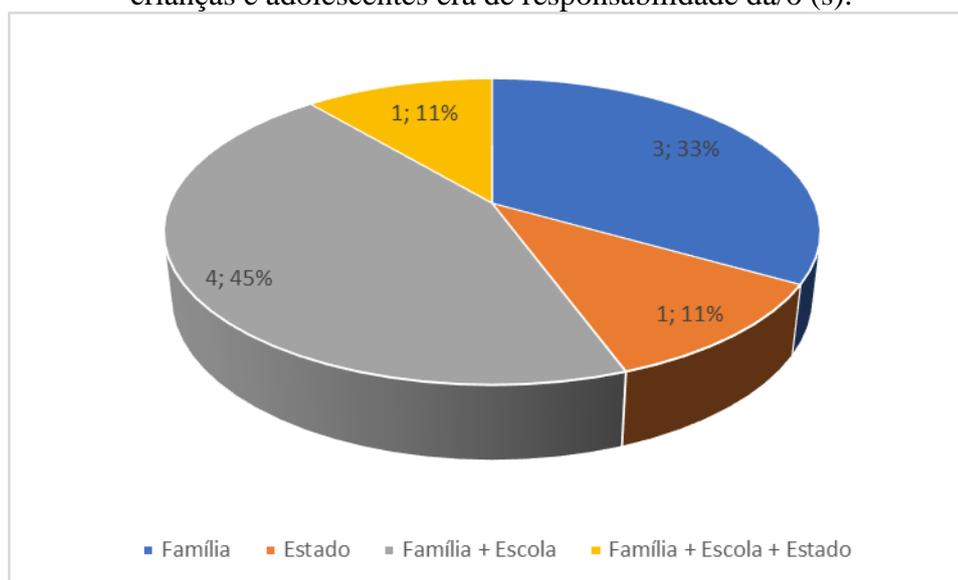
As respostas menos expressivas foram as que se opuseram à disciplina. Embora mereçam respeito no tocante à metodologia e didática empregadas para a sua abordagem, é preciso compreender os motivos que levam a adoção de posturas muitas vezes irredutíveis, das quais negam, inclusive, a abertura para a escuta e se recusam a participar de discussões deste âmbito. Uma das hipóteses reside na crença de que são assuntos da esfera privada, dos quais compete à família decidir o que fazer com a sexualidade de seus membros e como deve orientá-los. Neste sentido, é possível analisarmos sob o aspecto da formação religiosa, em que a maioria das/os respondentes 5 (56%) se autodeclararam católicos; 2 (22%), evangélicos; 1 (11%), kardecista; 1 (11%), não tem religião.

Pelos últimos acontecimentos e pela leitura minuciosa dos diferentes períodos históricos envolvendo a sexualidade, sabemos o quanto as instituições religiosas exercem o poder de regulamentação e controle, inclusive reivindicando o seu lugar na educação. “Quanto ao ensino religioso, sua persistente presença na atual Constituição (1988) e na segunda LDB (1996) indica como grupos cristãos lograram inserir suas reivindicações nas leis” (MATTOS, 2017, p. 92). E atualmente,

Substituem-se os grupos religiosos de pressão - hoje a bancada evangélica apresenta-se com força nas casas legislativas -, mas as estratégias continuam semelhantes, assim como a questão de fundo: a recusa do Estado laico e a defesa de um conjunto de ideias a partir de valores religiosos. Para as leis e espaços públicos, sob a aparência democrática e de defesa da liberdade, são levadas questões de foro privado e íntimo, como é o caso da escolha e pertença religiosa.

Esta análise não abstém outras religiões ou seitas religiosas de, igualmente, compactuar com tais concepções e nem o contrário – que grupos católicos e evangélicos discordem destas posições e assumam outras. É importante, no entanto, reconhecer a hegemonia que estes grupos representam para a sociedade.

Gráfico 8 - [GPE] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s):



Quadro 22 – [GPE] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s)

Resp.	Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s): (pode assinalar mais de uma resposta).
DO09	Estado
DA01	Família
DA03	
DA05	
DA02	Família + Escola
DA04	
DA07	
DA08	
DA06	Família + Escola, Estado

Um tema polêmico como é a sexualidade precisa ser bem compreendido em relação à importância que tem para a constituição das identidades sociais e subjetividades individuais e coletivas, das quais se integram ao ensino formal porque perpassam por ele indiscutivelmente. Apartar temas transversais das escolas e dos cursos de formação inicial reflete um tipo de

concepção que se limita a escolarizar. Segundo Penna (2017, p. 36), o site do ESP dissocia o ato de educar e de instruir, contida na indicação do livro *Professor não é educador*, de Armindo Moreira. “O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso da Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno”.

Desta maneira, o Estado se exime da sua responsabilidade ao mesmo tempo em que age conjuntamente com outras instâncias, além da judiciária, para exercer seu intento ideológico de auto governabilidade por meio de o controle disciplinar. Nessa direção, Bárbara, Cunha e Bicalho (2017, p. 111) assinalam que quando Foucault,

[...] discute as formas de poder e os modos de funcionamento da sociedade disciplinar nos ajuda a pensar o controle dos indivíduos através de suas virtualidades, ou seja, a grande questão passa a ser o que os indivíduos podem vir a fazer ou são capazes de fazer e não tanto o que fizeram. E para dar conta desse controle passam a ser necessárias não somente a instituição judiciária, mas uma rede de instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc.

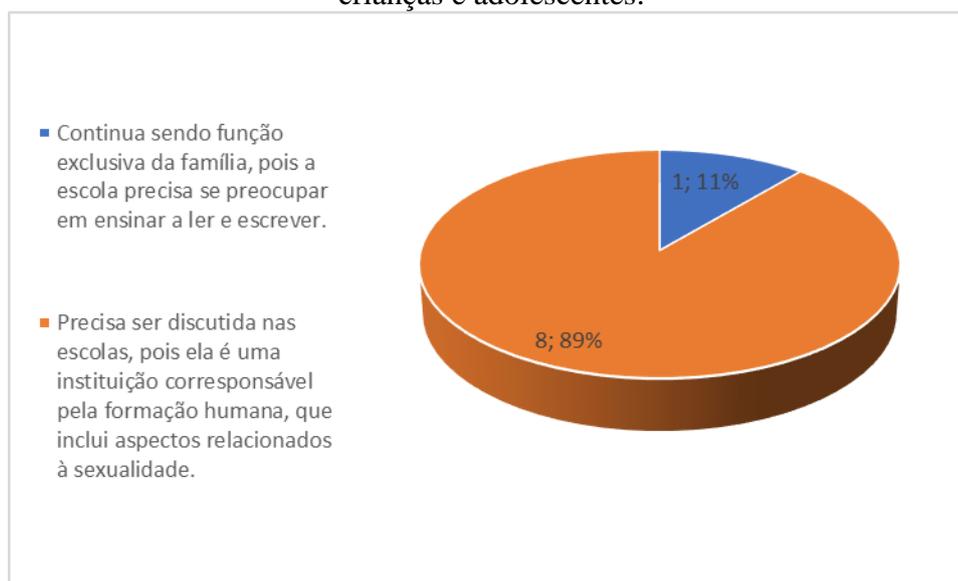
Outro apoio referencial dado pelos mesmos autores e que complementa esta concepção ressoa sobre Guattari e Rolnik (1986) ao explicitarem “[...] os mecanismos de infantilização, culpabilização e segregação como três funções utilizadas na produção da economia subjetiva capitalística” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 111). E complementa ao esclarecer os processos de culpabilização e segregação.

Ambas pressupõem a identificação de qualquer processo com quadros de referências imaginários, o que propicia toda espécie de manipulação. É como se a ordem social para se manter tivesse que instaurar, ainda que da maneira mais artificial possível, sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 41).

As demandas surgem cotidianamente, trazidas por estudantes, familiares e comunidade escolar, e desafiam professoras e professores a propor práticas e discussões que dialoguem com os conflitos emergentes (MATTOS; BERTOL, 2015; JUNQUEIRA, 2009; LIONÇO; DINIZ, 2009).

A próxima questão versou sobre a importância atribuída pelo GPE em inserir a Educação em Sexualidade nas Escolas para crianças e adolescentes. Esta indagação consistiu em refletir sobre os conceitos pré-concebidos ao ter que responder rapidamente, sem formulações, algo que pressupõe um saber já construído.

Gráfico 9 - [GPE] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:



Quadro 23 – [GPE] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes

Resp.	Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:
DA01	Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.
DA02	
DA03	
DA04	
DA05	
DA06	
DA07	
DA08	
DO09	

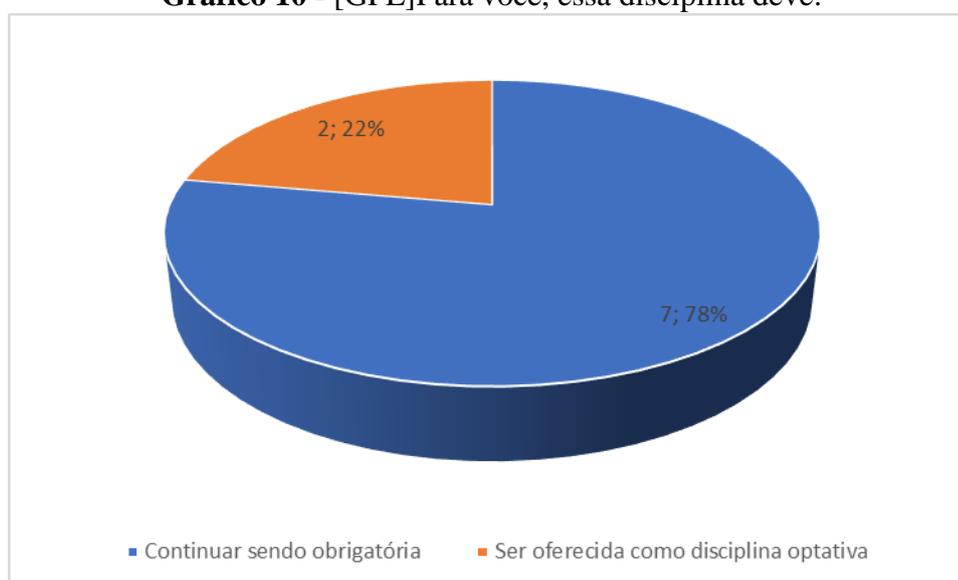
Na análise deste gráfico ficou perceptível que a maioria se posiciona a favor da Educação em Sexualidade nas escolas, vindo ao encontro das orientações estabelecidas pelas organizações nacionais e internacionais que defendem os direitos humanos, incluindo a orientação sexual e a identidade de gênero. Ao consultar o documento elaborado por especialistas em direitos humanos, intitulado *Princípios de Yogyakarta*, verifica-se a obrigação dos vinte e cinco (25) Estados signatários, incluindo o Brasil, de implementarem os direitos humanos e sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero, envolvendo igualmente atores como a mídia, organizações não-governamentais e financiadores para o cumprimento da promoção e proteção destes direitos.

Ao todo são vinte e nove princípios que se complementam para garantir a liberdade e exercício da cidadania, os quais implicam no respeito a diversidade humana e da sexualidade.

Além disso, é possível comparar a perguntar anterior com essa e a mudança na opinião das/os discentes DA3 e DA5, o que indica terem compreendido a importância da escola em incluir a Educação em Sexualidade no seu currículo prescrito e oculto. Sem a pretensão de atribuir exclusivamente tal mudança às aulas e conteúdos da disciplina, não há como desconsiderar a possibilidade de contribuição advinda desta base formativa, uma vez que o objetivo geral da disciplina deve culminar em pensamentos e atitudes críticas, inclusivas e democráticas por meio das reflexões, debates, estudos e dinâmicas de ensino.

Embora essa margem pareça pequena, a repercussão dessas mudanças desembocará na sala de aula da Educação Básica, atingindo, sobretudo, as crianças que estão em processo de formação das suas atitudes e personalidades, transformando suas atitudes e comportamentos sexistas – pela tendência cultural – para empáticos, defensores e promotores da igualdade, tornando-as menos vulneráveis a atos de violência sexual por conhecerem o seu próprio corpo, estabelecerem limites entre o permitido e o não permitido, compreenderem conceitos básicos da Educação em Sexualidade de acordo com suas condições psíquicas e faixa etária, dentre outros benefícios relacionados à sua vivência sexual saudável e no sentido das interações humanas, bem como da convivência social, um dos pilares mais carentes e, portanto, mais cobrados pela Educação na atualidade.

Gráfico 10 - [GPE]Para você, essa disciplina deve:



Quadro 24 – [GPE] Para você, essa disciplina deve

Resp.	Para você, essa disciplina deve:
DA02	Continuar sendo obrigatória
DA03	
DA04	
DA06	
DA07	
DA08	
DO09	
DA01	Ser oferecida como disciplina optativa
DA05	

Quando não há esta discussão devidamente inserida no contexto do ensino de nível superior, sobretudo nos cursos de formação docente, a tendência é a reprodução de comportamentos e atitudes sexistas, heteronormativas e discriminatórias de tudo o que é considerado desviante dos padrões binários impostos ou induzidos pela sociedade. Isso ocorre desde a Educação Infantil e se estende por toda a formação escolar e acadêmica dos/as estudantes, em que todos/as sofrem e perdem com a ausência de discussões e debates acerca dos estudos de sexualidade e gênero. Essa problemática é identificada por autoras/es como Ruiz e Delgado (2018, p. 101) bem como por Flores (2005) e Castelar (2014) ao endossarem que “Del mismo modo, podría decirse que esta tendencia se traslada al ámbito universitario cuando en él no se abordan ciertas temáticas, como puede decirse en el caso de la identidad, orientación y diversidad sexual em los planes de estudio estatales del Grado de Educación Social”.

A defesa pela disciplina obrigatória por quase 80% das/os estudantes revelou a importância dada à temática, consistindo em uma possível mudança de paradigma que parte do reconhecimento pela necessidade desta abordagem nos cursos de formação inicial. Complementando a ideia dos prejuízos que a inexistência dessas discussões pode acarretar, as mesmas autoras atestam que,

la naturalización del sistema sexo-género de un enfoque heteronormativo impone la Asunción de una construcción social afectada por el poder social em el que se expone una concepción única y dual del género, de la que deriva una única identidad genérica masculina y femenina (FLORES, 2005) a las que se atribuye una sexualidad concreta silenciada (RUIZ; DELGADO, 2018, p 101).

Um dos conteúdos estudados coloca a impossibilidade de neutralidade ideológica, ou seja, deixar de incluir a disciplina na grade curricular não fará a sexualidade desaparecer, pois ela é intrínseca ao processo de construção dos/as sujeitos. Como visto, sem a abordagem emancipatória o que persiste é a dualidade de gênero. Dessa forma, ser a favor da disciplina revela assumir um posicionamento político-ideológico de combate ao preconceito, à discriminação e à cultura do ódio.

Quadro 25 - [GPE] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
DA01	Não tenho nome
DA02	Acho que houve mudança para que haja menos "resistência" por parte das pessoas que possuem visões deturpadas sobre a discussão de gênero na escola. Espero que não mude os conteúdos abordados...
DA03	Acredito que a mudança de nome muda um pouco o foco das discussões entre "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola", pois o tema "Diversidade Cultural e Social" parece amplo fazendo com que dificulte as discussões relacionadas ao âmbito escolar, embora os tabus podem ser construídos culturalmente e socialmente. Penso que o primeiro tema tem mais a ver com as peculiaridades da disciplina e da realidade escolar.
DA04	Se continuar falando dos temas anteriores a troca do nome não interfere em nada.
DA05	O nome da disciplina ficou melhor pois da a entender que trata cada tema separadamente para melhor compreensão.
DA06	Favorável, é um assunto de fato cultural e social
DA07	Talvez a mudança do nome teria uma melhor aceitação por parte dos pais e sociedade.
DA08	O antigo nome abrange mais os quesitos da sexualidade, com a nova nomenclatura trás uma responsabilidade social em torno do tema
DO09	Vejo com bons olhos. Ampliaria-se o campo de investigação, tornaria maior a receptividade dos diferentes sujeitos ligados a escola e permitiria direcionamentos específicos de acordo com a realidade social do ambiente escolar.

Fonte: a autora.

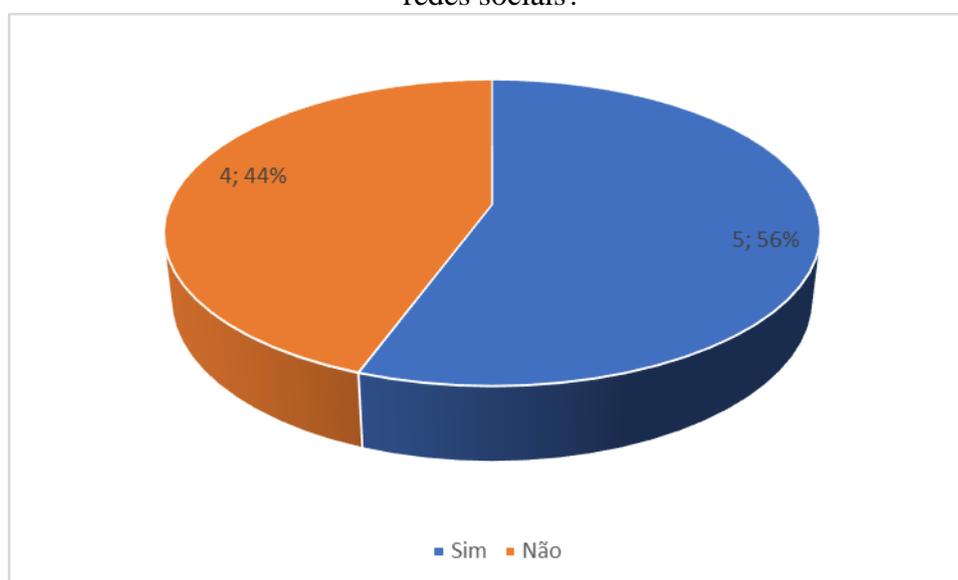
Nota-se a permanência de multiplicidades nas respostas, ou seja, elas se apresentam inconsistentes, alicerçadas no senso comum. Nesta questão, são poucas as respostas que percebem o impacto e a descaracterização da temática ocasionada pela mudança do nome da disciplina. Conforme analisamos em outras oportunidades, não há neutralidade nestas ações,

ao contrário, elas “[...] Emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutras, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento” (RAMOS, 2017, p. 76). Podemos analisar as consequências dos discursos falaciosos que resultam nessas ações tomando como exemplo as bases nacionais de educação. Segundo Espinosa e Queiroz (2017, p. 51)

Aqui no Brasil, o movimento da Escola sem Partido cresceu mesmo e angariou muitos adeptos quando começou a combater com bastante energia o que denominam de “ideologia de gênero”, a ponto de, em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero”, (PENNA, 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional.

Todas as questões mostraram estar relacionadas de alguma maneira, visto que este é um dos objetivos da pesquisa e demonstra a coerência na articulação, tanto dos questionamentos, quanto do que se aguarda das respostas, não como pré-julgamento, mas como confirmação dos enfrentamentos que o campo de estudos da sexualidade e gênero ainda precisa percorrer.

Gráfico 11 - [GPE] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?



Quadro 26 – [GPE] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?

Resp.	Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?
DA04	Não
DA05	

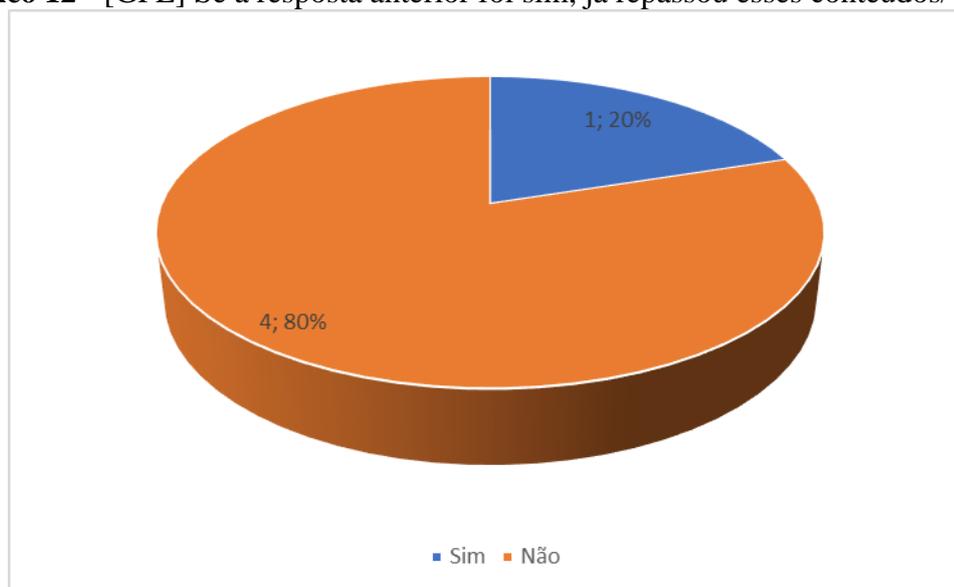
DA06	Sim
DA07	
DA01	
DA02	
DA03	
DA08	
DO09	

O fato de receber conteúdos desconhecidos em relação à origem da fonte pode, por vezes, ocorrer, visto que junto com os benefícios da globalização, somos acometidos pelos perigos das Fake News. A exclusão digital ainda é uma realidade e, mais do que a inacessibilidade ao mundo tecnológico, uma grande parcela da população, segundo as pesquisas, é considerada analfabeta digital. Este fenômeno e suas variáveis – fatores econômicos, sociais, culturais, dentre outros -, tornam os/as usuáries/os vulneráveis e presas fáceis, não só pelo convencimento instantâneo que os conteúdos promovem, como para repassar e convencer uma legião de usuários com características semelhantes, dentre elas, a interpretação crítica e analítica adquirida com o hábito da leitura. A Educação, portanto, é a exímia ferramenta para combater a ignorância e, conseqüentemente, inibir esta prática criminosa.

Verificando os escritos de Foucault (2012, p. 8-9) para a obtenção de uma análise mais crítica, uma vez que se prega a sua importância e urgência, o autor salientou

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A atitude de se comprometer com o senso crítico no combate aos conteúdos de procedência duvidosa com intenções políticas e ideológicas precisa acontecer o tempo todo e com cientificidade e argumentos sólidos.

Gráfico 12 - [GPE] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?**Quadro 27 – [GPE] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?**

Resp.	Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?
DA01	Não
DA02	
DA03	
DA08	
DO09	Sim

Articulada à questão, Ribeiro (2019, p. p 85-86) alertou que “Com todos os limites, o espaço virtual tem sido um espaço de disputas narrativas; pessoas de grupos historicamente discriminados encontraram aí um lugar de existir, seja na criação de páginas, sites, seja em canais de vídeos, blogs.

No Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior (Fundação Carlos Chagas/SP, 2013), a coordenadora da mesa professora Maria Cristina Cavaleiro - UENP, encerrou os trabalhos retomando os principais pontos discutidos na mesa: a carência da discussão em gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura; a necessidade da discussão de uma política mais ampla de formação docente; a percepção clara de que, apesar de uma década de investimentos em material e formação continuada sobre a temática, à discussão não tem chegado à formação inicial docente; a necessidade de a universidade deixar de ser operacional; a noção de que a abordagem desses temas nas universidades tem ficado a cargo dos professores, pois não há programas que os

contemplem; e a contradição entre a importância da temática e a incapacidade de discussão em sala de aula por diversos motivos.

Esta porcentagem representa metade de um universo que, se expandido com esta proporcional obtenção, engessa as proposições dos estudos em gênero e sexualidade no ambiente escolar em todos os níveis. Tomando este resultado como ponto de partida para a análise, pode-se inferir, portanto, que o objetivo do empreendedorismo antigênero atingiu o seu auge ao alcançar e convencer os representantes dos altos escalões da sociedade ligados aos setores públicos e/ou privados, encarregados de “blindar” a sociedade civil das investidas dos grupos “destruidores” da “família tradicional” e da “natureza humana”. Para tanto

Os elementos de uma simplificada e depauperada “teoria de gênero” devem ser distorcidos, caricaturados e revestidos de tons grotescos para serem, enfim, denunciados e repelidos. Em vez do confronto acadêmico ou da busca de convencimento de seus adversários, esses cruzados demonstram-se sequiosos em alcançar, aliciar e conquistar adesão de outro público-alvo: **gestores públicos**, parlamentares, juristas, jornalistas, **dirigentes escolares**, eleitores/as (GARBAGNOLI, 2015 *apud* JUNQUEIRA, 2018, p. 462, grifo nosso).

Esse convencimento, no entanto, se fez e ainda se faz com o uso de instrumentos e meios digitais popularizados e sem fiscalizações suficientes quanto a lisura dos conteúdos disseminados e as fontes de produção. Por essa razão, cresce o domínio dos grupos reacionários com propagação da narrativa ideologia de gênero, disseminando o preconceito, o ódio e cultivando a alienação política, constantemente, produtora da autoexclusão.

Nesse processo, tem sido importante o papel da mídia não religiosa e das redes sociais, que, não raro por adesão, captura ou emulação, adotam acriticamente termos, *slogans*, posições e narrativas do discurso antigênero, operando como caixa de ressonância de seus preceitos, concepções e interesses (HUSSON, 214 *apud* JUNQUEIRA, 2018, p. 462).

Atualmente existe um conjunto de ações investigativas encampadas pelos promotores de justiça a fim de inibir e punir os/as autores/as desse tipo de conteúdo com vistas a coibir a propagação de fake news por incorrer em crime de improbidade previsto no Código Penal.

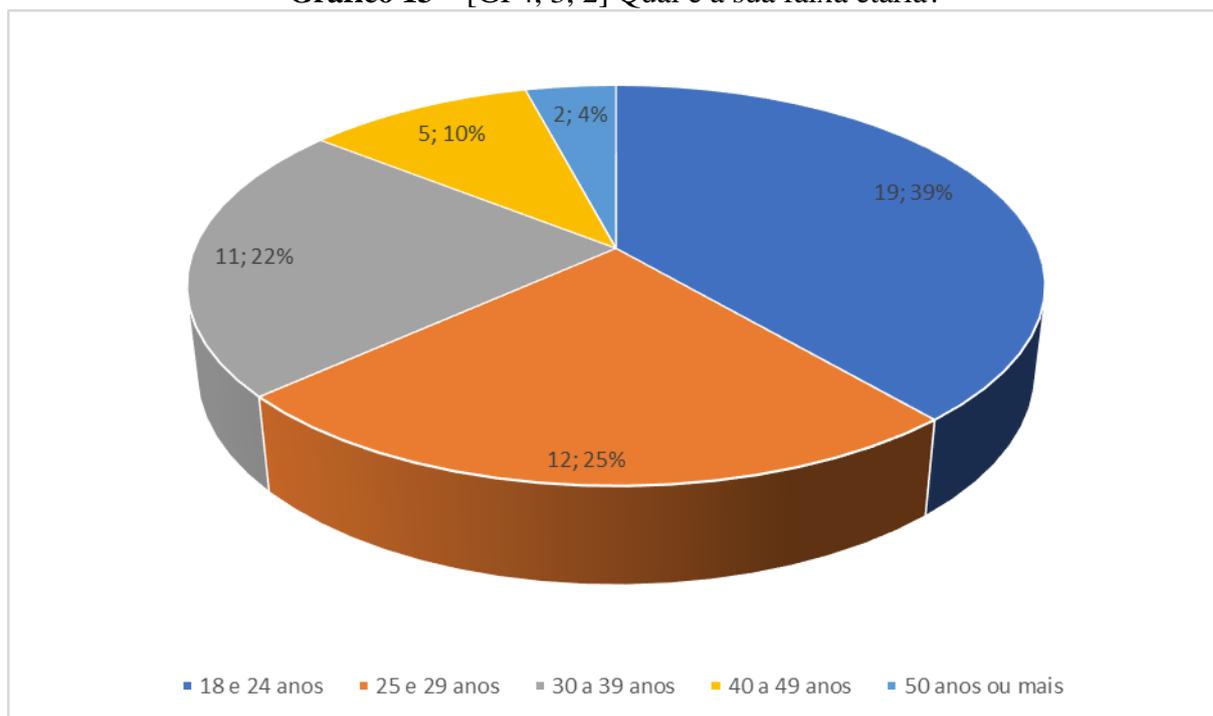
8.2 Resultados das/os Discentes do 4º, 3º e 2º Anos do Curso de Pedagogia

Esta seção se referiu às/aos discentes do 4º, 3º e 2º ano de Pedagogia, concluintes e/ou que concluirão em 2019, 2020 e 2021, respectivamente, as/os quais tiveram formação em

sexualidade no 4º semestre de 2017, 2018 e 2019, mantendo-se a mesma ordem sequencial, por meio da disciplina específica incorporada à matriz curricular. Este grupo também teve acesso aos conteúdos atualizados, visto que o Plano de Ensino é revisitado e ajustado sempre que necessário, sobretudo de um ano para o outro, ainda sob a primeira denominação da disciplina. Assim sendo, novos procedimentos e estratégias metodológicas foram desenvolvidos, visando a melhoria da qualidade das aulas e, conseqüentemente, da formação acadêmica para dar e ganhar novos sentidos, estando em movimento e interação com as/os estudantes. A relação professora e alunas/os ressalta a premissa do saber-fazer fundado no diálogo e na participação ativa das/os envolvidas/os no processo de ensino e aprendizagem, observados os determinantes legais externos e internos relativos ao processo educativo de ensino superior – LDB, diretrizes, resoluções, Regimento Interno, Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

8.2.1 Dados Pessoais e Profissionais

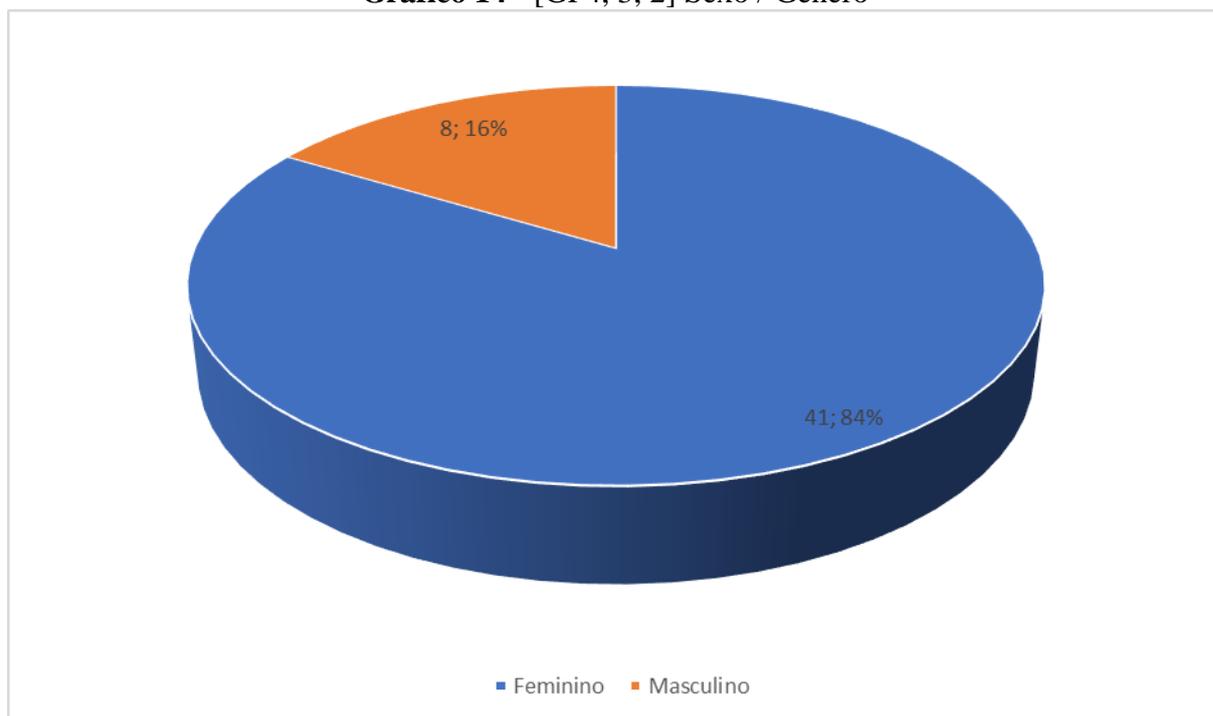
Esta seção se propôs a levantar algumas informações pessoais e profissionais consideradas necessárias para caracterizar parcialmente os grupos participantes, dentre elas, a *idade*, *sexo/gênero*, a *formação acadêmica*, a *orientação religiosa*, a *experiência em educação* e o *tempo de experiência*, seguindo a mesma lógica e estrutura orgânica aplicada no pré-teste. As identificações das/os participantes seguiram a sequência do grupo das/os egressas/os, portanto, de DA10 a DA58. A quantidade de mulheres por turmas foram: 14 (quatorze) – GP4 ano; 10 (dez) – GP3 ano e 17 (dezesete) – GP2 ano, totalizando 41 (quarenta e uma) mulheres. Os homens participantes foram identificados como DO12 – GP4 ano; DO26 e DO 33 – GP3 ano; DO54, DO55, DO56, DO57 e DO58 – GP2 ano, totalizando 8 (oito) homens. Somando mulheres e homens por turma, participaram 15 (quinze) – GP4 ano; 12 (doze) – GP3 ano e 22 (vinte e dois) GP2 ano. Totalizou-se, portanto, entre homens e mulheres, 49 (quarenta e nove) participantes.

Gráfico 13 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua faixa etária?**Quadro 28** – [GP4, 3, 2] Qual é a sua faixa etária?

Resp.	Qual é a sua faixa etária?
DA17	18 a 24 anos
DA22	
DA24	
DA25	
DA32	
DA34	
DA35	
DA37	
DA38	
DA39	
DA40	
DA41	
DA42	
DA43	
DA44	
DA47	
DA48	
DA51	
DO54	
DA15	25 a 29 anos
DA21	

DA27	
DA28	
DA45	
DA46	
DA49	
DA52	
DA53	
DO12	
DO33	
DO55	
DA10	
DA11	
DA14	
DA16	
DA18	
DA19	
DA30	
DA31	
DA36	
DA50	
DO57	
DA20	40 a 49 anos
DA23	
DA29	
DO56	
DO58	
DA13	50 anos ou mais
DO26	

Percebeu-se aqui que a maior parcela de alunas/os está entre os 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove), ou seja, são pessoas consideradas jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos), seguindo a tendência internacional e a Agência de Notícias do Direito da Infância – ANDI. Diante da porcentagem de 64% da sala, este dado - faixa etária - auxiliará nas análises seguintes ao cruzá-lo com as posições relacionadas à sexualidade e gênero.

Gráfico 14 - [GP4, 3, 2] Sexo / Gênero**Quadro 29 - [GP4, 3, 2] Sexo / Gênero**

Resp.	Sexo / Gênero
DA10	Feminino
DA11	
DA13	
DA14	
DA15	
DA16	
DA17	
DA18	
DA19	
DA20	
DA21	
DA22	
DA23	
DA24	
DA25	
DA27	
DA28	
DA29	
DA30	
DA31	
DA32	
DA34	

DA35	
DA36	
DA37	
DA38	
DA39	
DA40	
DA41	
DA42	
DA43	
DA44	
DA45	
DA46	
DA47	
DA48	
DA49	
DA50	
DA51	
DA52	
DA53	
DO12	
DO26	
DO33	
DO54	
DO55	
DO56	
DO57	
DO58	

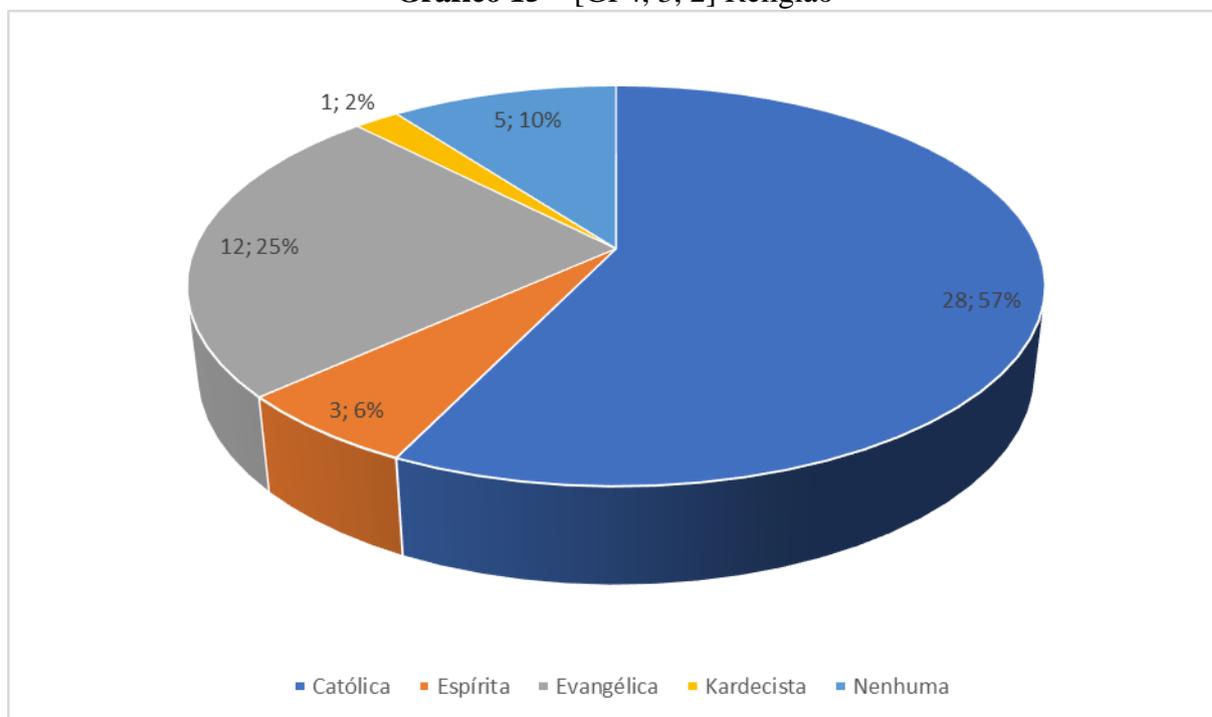
O curso de Pedagogia é majoritariamente constituído por mulheres. A “feminilização do magistério” é decorrente de um processo histórico, e o curso de Pedagogia é a nova denominação para o antigo magistério ou curso normal, atualmente, oferecido em nível superior, enquanto a antiga oferta em nível médio foi extinta. Acena Louro (2015) que o fato da feminilização do exercício docente, também ocorrido em outros países, pode ter vínculo com o processo de urbanização e industrialização instaurados nos séculos XVIII e XIX que ampliou as oportunidades para os homens nos diversos setores de trabalho, contou com a presença de imigrantes nestas atividades e transformou as relações e os sujeitos sociais. Sabe-se, entretanto, “[...] que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período

compreendido entre 1549 e 1759” (LOURO, 2015, p. 448-449, grifos da autora). Por essa razão, a autora adverte que essa inversão não ocorreu sem resistências ou críticas.

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro⁵⁰, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (LOURO, 2015, p. 449-450).

Em contrapartida, vozes em oposição também se ergueram e argumentaram que as mulheres, “por natureza”, tinham uma inclinação para executar atividades educativas com as crianças por serem as primeiras “naturais educadoras”. Nesse sentido o magistério seria “a extensão da maternidade”, destino das mulheres atrelado à função de procriar e ao ato de cuidar. Adveio com essa ideia a eminência do amor sacerdotal, de doação, de entrega e de “vocação” (LOURO, 2015).

Gráfico 15 – [GP4, 3, 2] Religião



⁵⁰ Em seu artigo intitulado: *Mulheres na sala de aula* (2015), Louro utiliza uma nota para oferecer maiores informações sobre o personagem pela obra de Heleieth Saffioti (2013), *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. A base da referida citação se encontra, especialmente, na página 292.

Quadro 30 – [GP4, 3, 2] Religião

Resp.	Religião
DA15	Católica
DA17	
DA22	
DA24	
DA27	
DA28	
DA30	
DA31	
DA32	
DA34	
DA35	
DA36	
DA37	
DA38	
DA39	
DA40	
DA41	
DA42	
DA44	
DA45	
DA47	
DA48	
DA50	
DA52	
DO33	
DO54	
DO56	
DO58	
DA16	Espírita
DA29	
DO57	
DA11	Evangélica
DA13	
DA14	
DA18	
DA20	
DA21	
DA23	
DA25	

DA46	
DA49	
DA51	
DO12	
DO26	Kardecista
DA10	Nenhuma
DA19	
DA43	
DA53	
DO55	

O objetivo desta questão consistiu em considerar todos os aspectos que constituem a formação da pessoa, seus posicionamentos, crenças e valores, inclusive àqueles relacionados à formação religiosa, por sua nevrálgica ocupação nesta temática. De volta ao período pré-republicano, o Brasil sofria pressões que exigiam mudanças estruturais advindas das ideias inspiradas no liberalismo e cientificismo. Isso fez com que as mulheres assumissem outros papéis ligados à necessidade de instrução decorrente das reformas sociais e políticas que se expandiam. A igreja católica, no entanto, tentava preservar a estrutura patriarcal da família “[...] alegando as diferenças básicas entre o homem e a mulher, uma correspondente desigualdade no plano das capacidades civis e políticas” (SAFFIOTI, 2013, p. 291).

Mesmo com toda a resistência, não houve muita alternativa para a igreja, restando a ela admitir as mudanças com todos os cuidados possíveis para que a composição familiar e suas tradições fossem preservadas ao máximo, mantida a ideia de inferioridade e incapacidade intelectual da mulher.

Segundo a política de dosagem das mudanças sociais iminentes adotada pelos católicos, a mulher poderia continuar operando, mantidas as suas condições de vida, como freio às tentativas de transformações mais ousadas. O baixo nível de educação feminina é, assim, defendido em nome da necessidade moral e social de preservação da família, como se esta fosse incapaz de persistir através das mudanças que a evolução social lhe impõe frequentemente (SAFFIOTI, 2013, p. 291).

Não se tratou de julgar a formação religiosa das/os alunas/os, mas de analisar as raízes de suas opiniões e até contradições que as/os impelem a comportamentos conservadores negligentes da própria história das mulheres. Direcionando a fala às docentes, o que as impossibilitam de reconhecer a trajetória excludente e invisível da mulher com forte influência da igreja, sobretudo a católica? Seria a ausência de uma composição curricular mais crítica e reflexiva desse lugar de silenciamento e subordinação que foi reservado à mulher durante tanto tempo?

Assim como em outros países, a Espanha também atravessou momentos históricos de derrotas e conquistas no tocante aos movimentos feministas e de gênero. Pesquisas não recentes, porém, significativas para uma análise mais global, revela que

Por lo que respecta a las cuestiones religiosas, las encuestas muestran que el 53,4% de los españoles considera la religión como poco o nada importante en sus vidas (Bescansa y Jerez, 2013:9), aunque más del 73% de los españoles declaran ser creyentes, y más del 70% se considera católico (CIS, 2013). A pesar de estos datos, la gran mayoría del pueblo español, incluyendo muchos de los que se identifican como católicos, ignoran la posición de la Iglesia en temas como el sexo prematrimonial, la orientación sexual o los anticonceptivos⁵¹ (VALLE; PICHARDO, 2017, p. 12-13).

Com uma porcentagem ultrapassando a marca dos 50%, as respostas das/os discentes representaram uma pequena amostra insuficiente para generalizações, não obstante, revela uma prevalência numérica que pode se contrapor à prática religiosa, os/as chamados/as católicos praticantes. Seria conveniente, neste caso, desdobrar a pergunta para obter maior precisão de análise capaz de fornecer dados mais específicos. Na continuidade das informações apresentadas por Valle e Pichardo (2017, p. 13) em relação ao catolicismo espanhol, tem-se tais resultados mais precisos, possibilitando outro tipo de leitura analítica, alinhada com o objetivo da pesquisa que desenvolveram.

En esta línea, sólo el 15% de los católicos españoles asisten a ceremonias religiosas de forma regular (CEE, 2012) y el Eurobarómetro de 2012 muestra que sólo el 3% de los españoles considera la religión como uno de los principales valores en su vida (la media europea es del 5%). Así, según Toharia, sólo el 17% de toda la población se considera católica prácticamente, mientras que un 33% de la población se considera católica poco practicante (celebrar navidad y otras fiestas religiosas: ir a bodas, comuniones, bautizos y otros rituales religiosos) y un 15% se considera católico no practicante (TOHARIA, 2011, p. 191).

Refletir sobre estas esguelhas contribuiu para a dissipação de equívocos que associam as tradições religiosas com posições reacionárias. Especialmente no catolicismo, a celebração do batismo costuma ser oficializada e sacramentada nos primeiros anos de vida, o que não significa a prática fiel da doutrina católica. Sabe-se, entretanto, que a revelação de pertencimento a esta ou aquela religião cria estigmas nem sempre condizentes com nossos modos de subjetivação. Entretanto, são estas as marcas sociais, culturais e religiosas que seguem demarcando territórios, inscrevendo os modos de sujeição e gerando formas de opressão que levam a exclusão social.

⁵¹ Flamini, R. "Zapatero accused of rejecting religion", Worldwide Religious News, 15-10-2004.

Diante destas circunstâncias, a escola tem um importante papel na desconstrução de nossas suposições implícitas que nos impede de conhecer e nos aproximar da realidade dos “outros”.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas **identidades culturais** se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, **religioso**, etc. (CANDAUI, 2012, p. 31, grifo da autora e grifos nosso).

É preciso questionar, portanto, se esta identidade cultural reflete modos de sujeição que leva à regulação dos comportamentos ou modos de subjetivação que leva à prática da liberdade. No primeiro caso, os condicionantes socioculturais nos inserem na dominação capitalista e vice-versa, incidindo sobre os nossos corpos e produzindo os sujeitos por relações de poder. Assim, os costumes vão sendo assimilados ou somente nomeados, rotulados e interiorizados, nos fazendo “pertencer” a grupos com os quais nem sempre nos identificamos. Desta forma, as instituições vão nos constituindo e nos assujeitando às suas tecnologias de produção. Por isso a pesquisa espanhola a qual se fez referência acentua que em relação ao catolicismo “[...] la autodefinition como persona católica parece entonces tener más que ver con una **identidad cultural** (se es católico porque no se es musulmán, ni judío, ni budista...) que con una creencia religiosa fuertemente arraigada en la persona” (VALLE; PICHARDO, 2017, p. 13).

Na sequência dos católicos aparecem os evangélicos, representando 25% das/os alunos. A história das religiões e disputas dos seus representantes, sobretudo, católicos e protestantes para aumentar sua legião de fiéis reflete uma tensão que traz em seu bojo consequências desastrosas. É importante conhecer o que se passou na história das religiões para saber conduzir as discussões em Sexualidade à luz da história e da ciência, sem proselitismos.

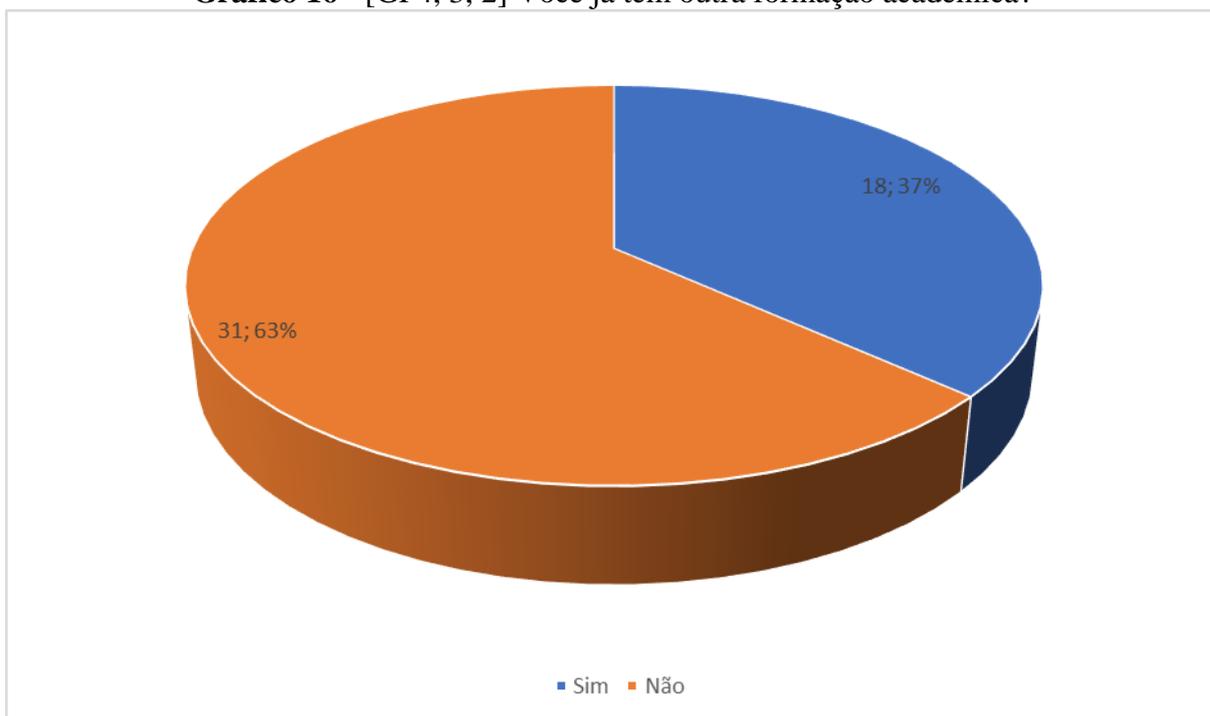
Estudos recentes ensejam a necessidade de ampliação do debate acerca da relação entre gênero e religião e propõem a ascensão das produções acadêmicas, ainda muito incipientes e com um viés reducionista. Para tanto, não o gênero em si, mas a academia com sua tradição pelo saber oriundo das ciências “duras” emperra o avanço dos estudos de gênero enquanto categoria de análise atrelada a uma perspectiva relacional. A nível nacional,

reivindica-se que os estudos no campo da Sociologia da Religião versem sobre a produção do conhecimento

[...] A partir da interlocução e do reconhecimento da legitimidade epistemológica dos sujeitos religiosos. Pensar, por exemplo, na recomposição das relações entre religião e modernidade, implica, necessariamente, trazer os sujeitos religiosos para o centro da discussão sociológica (SOUZA, 2008, p. 14).

Sob esse prisma, é preciso mudar o foco, ou melhor, incluir o gênero nos estudos que envolvem religião e vice-versa. Isso porque a religião, enquanto sistema simbólico, é uma das amplificadoras dos sistemas de sentido que refletem um sistema cultural pulsante. É imprescindível, portanto, discutir estes sistemas porque englobam “[...] Transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia; é adentrar num sistema complexo de representações, de trocas simbólicas, de jogos de interesse [...]” (SOUZA, 2008, p. 15). Nesse sentido, a religião exerce um importante papel na construção da subjetividade humana, impossível de eximi-la do universo acadêmico da perspectiva de gênero, o que pode gerar desconfortos quando visto sob a lente da tradição religiosa, a qual, embora secularizada, continua atuando sobre como os sexos devem se reconhecer socialmente.

Refletir sobre a formação religiosa das/os discentes implicou em conhecer o lugar de fala quanto aos seus valores religiosos e provocá-las/os a pensar essa diversidade de crenças ou até descrenças que permeiam o ambiente escolar.

Gráfico 16 - [GP4, 3, 2] Você já tem outra formação acadêmica?**Quadro 31 - [GP4, 3, 2] Você já tem outra formação acadêmica?**

Resp.	Você já tem outra formação acadêmica?
DA14	
DA15	
DA17	
DA18	
DA19	
DA20	
DA21	
DA23	
DA24	
DA25	
DA27	
DA31	
DA34	
DA35	
DA36	
DA37	
DA39	
DA40	
DA41	
DA42	
DA43	

Não

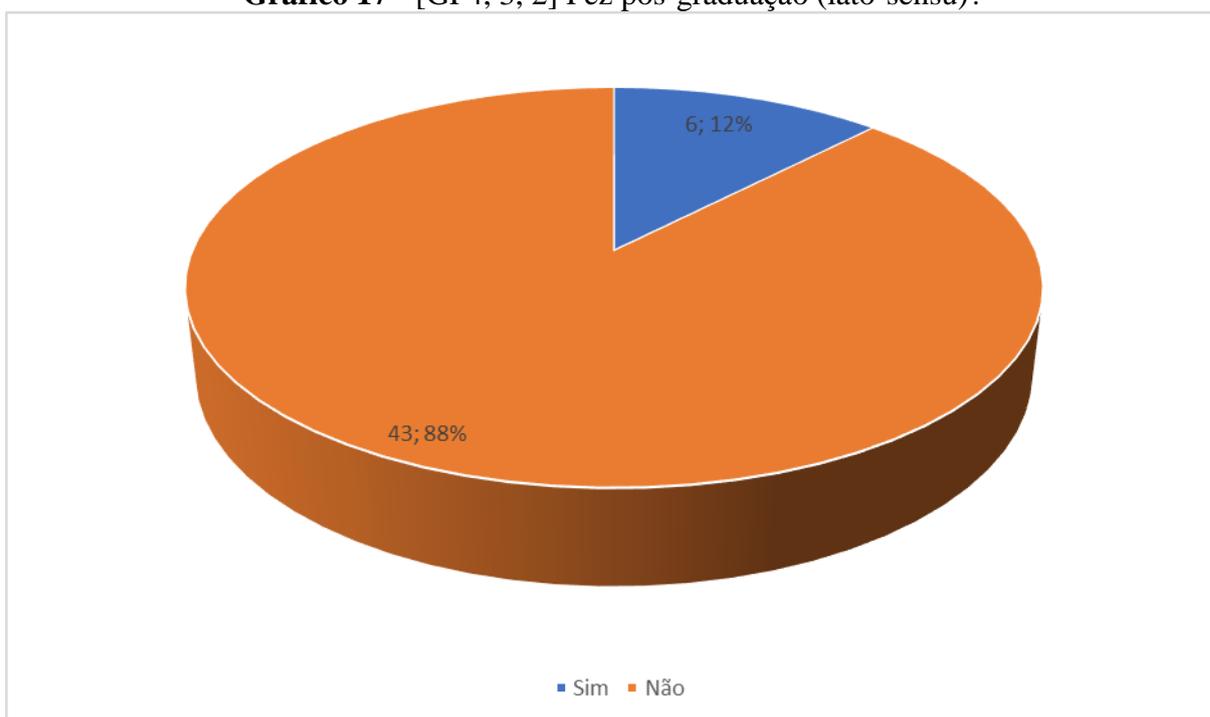
DA44		
DA46		
DA47		
DA48		
DA51		
DA52		
DA53		
DO12		
DO33		
DO57		
DA10		Sim
DA11		
DA13		
DA16		
DA22		
DA28		
DA29		
DA30		
DA32		
DA38		
DA45		
DA49		
DA50		
DO26		
DO54		
DO55		
DO56		
DO58		

Quadro 32 – [GP4, 3, 2] Especificação da formação acadêmica

Turma	Resp.	Especificação da formação acadêmica
GP4 ANO	DA10	Administração, porém sem a conclusão
	DA11	Pedagogia
	DA13	Bacharel em Direito
	DA16	Graduação em Turismo
	DA22	Geografia e História
GP3 ANO	DO26	Gestão de empresas
	DA28	Educação Física
	DA29	Tecnólogo em radiologia
	DA30	Administração
	DA32	RH

PED 2ª ANO	DA38	Direito
	DA45	Estética e cosmética
	DA49	
	DA50	Administração
	DO54	Licenciatura Matemática
	DO55	Educação Física
	DO56	ADM
	DO58	Direito

Gráfico 17 - [GP4, 3, 2] Fez pós-graduação (lato-sensu)?



Quadro 33 – [GP4, 3, 2] Fez pós-graduação (lato-sensu)?

Turma	Resp.	Fez pós-graduação (lato-sensu)?
	DA10	Não
	DA13	
	DA14	
	DA16	
	DA17	
	DA18	
	DA19	
	DA20	
	DA21	
	DA23	
	DA24	
	DA25	
	DA27	

	DA28	
	DA29	
	DA31	
	DA34	
	DA35	
	DA36	
	DA37	
	DA38	
	DA39	
	DA40	
	DA41	
	DA42	
	DA43	
	DA44	
	DA45	
	DA46	
	DA47	
	DA48	
	DA49	
	DA51	
	DA52	
	DA53	
	DO12	
	DO26	
	DO33	
	DO54	
	DO55	
	DO56	
	DO57	
	DO58	
GP4 ANO	DA11	Sim
	DA15	
	DA22	
GP3 ANO	DA30	
	DA32	
GP2 ANO	DA50	

Saber se as/os participantes obtiveram outra formação acadêmica implica em considerar o lugar de fala que as/os constituem, bem como analisar as respostas considerando o contato e aproximação teórica com vertentes e correntes ideológicas que possam ter gerado novas concepções frente a opiniões calcadas no senso comum ou em princípios

exclusivamente morais. Diante dos resultados, presumíveis do ponto de vista da queda ao se tratar da formação em lato-sensu, todas que chegaram a realizar um curso neste nível são mulheres, sendo DA11, DA15 e DA22 do GP4; DA30 e DA32 do GP3 e somente a DA50 do GP2. Em relação a ter outra graduação o percentual foi maior. As especificações foram variadas, porém, o curso que mais sobressaiu foi o de Administração de Empresas com quatro formações, uma delas não concluída, da DA10 do GP4. As demais foram a DA30 do GP3; a DA50 e o DO56 do GP2. Em seguida apareceu o curso de Direito com duas formações no GP2, da DA38 e do DO58; e uma no GP4, da DA13. Houve uma ausência de especificação no GP2 da DA49.

Outra análise relevante é a quantidade de homens com outro curso de graduação concluído em comparação com as mulheres. No GP3 o resultado é de 50%, uma vez que existem dois homens na turma e o D026 é graduado em Gestão de Empresas. O GP2, com um total de cinco (5) homens e apenas um (1) realizando a primeira graduação coloca 80% deles a frente das mulheres neste quesito. É importante ressaltar que para uma análise mais profunda caberia investigar o que ocasionou este resultado, se foi porque os homens tiveram mais oportunidades e se sim, qual a razão para tal assimetria; se as mulheres tiveram as mesmas oportunidades, mas optaram por realizar uma única graduação e dar continuidade nos estudos em nível lato-sensu, a considerar que o resultado foi unânime de mulheres, dentre outras hipóteses passíveis de investigação. O fator idade seria outra variável a ser analisada, porém, as idades dos homens e das mulheres com uma graduação concluída regulam e justificaria o fato de estarem na segunda ou até terceira. Ainda assim, a discrepância recai novamente na quantidade de mulheres que escapam desta estatística, mesmo com idade para estar na segunda graduação.

As escolhas dos cursos também chamaram a atenção, embora não surpreenda em termos culturais e de padrões heteronormativos, uma vez que são cursos majoritariamente frequentados por homens: Administração de Empresas, Gestão de Empresas, Educação Física, Matemática e Direito. Este cenário vem se transformando e rompendo paradigmas com o aumento das mulheres nestes cursos, o que poderia ser objeto de estudo para outra pesquisa.

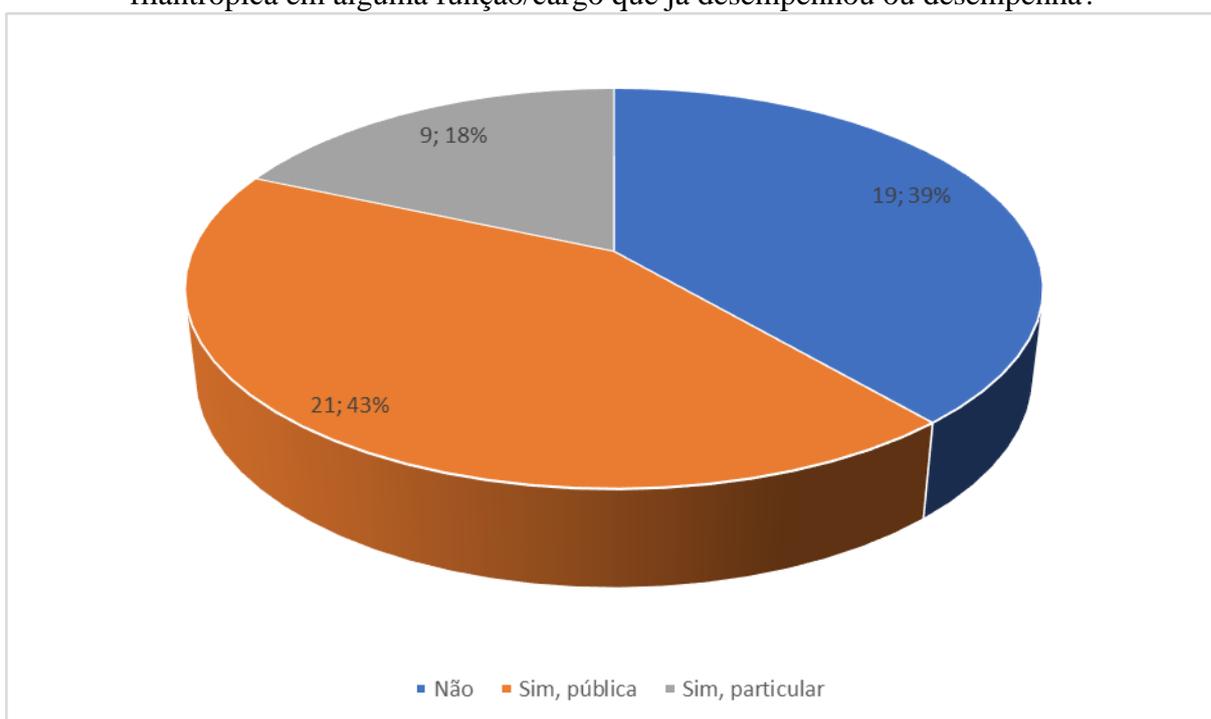
Atendo-se a análise deste resultado, é possível levantar algumas hipóteses relacionadas aos estereótipos de gênero no tocante aos homens. Uma delas é a abnegação do curso por motivo de preconceito ao estar culturalmente vinculado à figura feminina e a atributos de sua “essência”, os quais consistem basicamente no ato de cuidar. Oportunidades mais rentáveis com o advento da industrialização e processo de urbanização no início do século XX produziram o discurso da vocação e amor maternal como características inerentes

à mulher e “[...] Justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo -, restrito ao lar e à igreja” (LOURO, 2015, p. 450).

Na esteira deste pensamento pode ser que, após o convencimento instaurado, a desistência do curso aconteça pela crença de considerá-lo inferior, uma vez que, profissionalmente, não traz o status social esperado, muito provavelmente por pertencer ao universo das mulheres. Retomar a ideia seria como preencher um tempo com outra formação e o curso de Pedagogia, teoricamente, é menos concorrido, tornando-se, portanto, mais acessível.

Novamente, tratou-se de especulações que devem ensejar pesquisas futuras como intuito de contribuir para a ciência, sobretudo para o campo da sexualidade e das relações de gênero.

Gráfico 18 - [GP4, 3, 2] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?



Quadro 34 – [GP4, 3, 2] Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?

Resp.	Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?
DA17	Não
DA18	
DA20	

DA21	
DA27	
DA30	
DA32	
DA34	
DA35	
DA38	
DA40	
DA42	
DA43	
DA44	
DA45	
DA49	
DA51	
DA52	
DO26	
DA11	Sim, particular
DA28	
DA36	
DA37	
DA39	
DA41	
DA48	
DO56	
DO58	
DA10	Sim, pública
DA13	
DA14	
DA15	
DA16	
DA19	
DA22	
DA23	
DA24	
DA25	
DA29	
DA31	
DA46	
DA47	
DA50	
DA53	
DO12	
DO33	

DO54	
DO55	
DO57	

A pergunta consistiu em evidenciar as interrelações que vão sendo construídas ao longo da nossa passagem pela escola, as quais deixam marcas, rótulos e, ao retornar para o ambiente exercendo outras funções ou ocupações, nos remetem às experiências que tivemos enquanto estudantes. Ao relacionar com outras respostas, tem-se que o lugar de fala tende a se reproduzir quando não há um trabalho de desconstrução das relações opressoras. Isso acaba por impedir o exercício da liberdade de expressão e da construção de valores pautados no respeito à diversidade.

O resultado das experiências em escolas públicas e particulares totalizaram 61%, ultrapassando a marca dos 50%, um número alto para refletir sobre estes espaços formativos e estabelecer uma relação entre teoria e prática, contribuindo para o trabalho pedagógico, dentro dos propósitos da Educação em Sexualidade na formação inicial.

Por turma, começando pelo GP4, das/os quinze (15) discentes, dez (10) tiveram experiência na rede pública, sendo nove (9) mulheres – DA10, 13, 14, 15, 16, 19, 22, 23 e 24, e o único homem - DO12. Na particular, a DA11 respondeu ter experiência. No GP3 quatro (4) discentes do total de doze (12) responderam ter experiência na rede pública, dentre elas/es o DO33. As discentes foram a DA25, 29 e 31. As DA28 e 36 disseram ter experiência na rede particular. O resultado do PG2 somou treze afirmações de experiências (13) entre pública e particular, sendo na pública, respondida pelas DA46, 47, 50 e 53 e pelos DO54, 55 e 57, totalizando sete (7); e na rede particular de ensino, as DA37, 39, 41 e 48 e os DO56 e 58, totalizando seis (6). Nos GP4 e PG2, a experiências dos homens nas redes, independentemente da esfera – pública ou privada – foi de 100%, e do GP3, de 50%.

Mesmo quando a profissão é considerada socialmente e culturalmente feminina, os homens, ao optar por ela, parecem ter certa vantagem desde a formação inicial. Isso porque, ao exercerem a profissão, exceto na Educação Infantil, que há rejeição no cuidado com crianças pequenas, devido aos temores que a comunidade escolar tem.

A ideia de ter um homem realizando cuidados corporais nas crianças pequenas ainda é motivo de grande estranhamento, medo e preocupação na sociedade e entre os pais e mães. Em geral, quando atuantes na educação infantil, os homens são encaminhados para turmas de crianças mais velhas, que demandariam menos cuidados

corporais, configurando-se uma nova forma de segregação, por serem desacreditados de conseguirem “dar conta” de trabalhar com faixas etárias mais infantis, sendo até mesmo vítimas de abaixo-assinados para que se afastem da escola. Jensen (2004) aponta que até mesmo a possibilidade de aumento dos abusos sexuais é usada como argumento daqueles contrários a maior inserção de homens nessa carreira, colocando uma ênfase na sexualidade masculina que nunca é cogitada no caso feminino (FÁVARO, 2020, p. 39).

A credibilidade dos homens em competência profissional parece ser um atributo intrínseco, biológico, por ter sido assim naturalizado. Como apontado acima, na Educação Infantil, sua integridade moral é colocada em suspeição, um fator cultural e histórico com raízes no patriarcalismo e que, de fato, encontra fundamentos baseados em estatísticas de violência sexual. Embora mulheres também pratiquem esse tipo de violência, a proporção de homens é elevada associada às desigualdades de gênero calcadas nas relações de poder e dominação masculina.

Quadro 35 – [GP4, 3, 2] Especificação com a realidade escolar

Turma	Resp.	Especificação com a realidade escolar
GP4 ANO	DA10	auxiliar de creche durante 11 anos no município de Ibitinga, e atualmente professora de educação básica I no município de Lins
	DA11	Sou professora em uma escola particular no município de Ibitinga (Faixa Etária 04 meses a 2 anos)
	DO12	
	DA13	Conselho Tutelar
	DA14	Sou professora de musica e trabalho com projetos
	DA15	Durante os estágios na graduação
	DA16	Educação Infantil
	DA19	
	DA22	Sim, fui professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e atualmente na Educação Especial
	DA23	Auxiliar de Creche
	DA24	Estágio remunerado
GP3 ANO	DA10	Tenho algumas experiencias porém como estagiária por alguns meses e as horas de estágio obrigatório da faculdade.
	DA28	Auxiliar de uma criança especial e auxiliar de sala (maternal).
	DA29	Professor de educação básica
	DA31	Educação infantil
	DO33	Org. (projeto contra turno)
	DA36	Auxiliar de sala

GP2 ANO	DA10	
	DA39	
	DA41	
	DA46	
	DA47	Estagiária remunerada
	DA48	Atualmente eu atuo como estagiária em uma rede particular de ensino.
	DA50	Sou Berçarista na rede municipal de ensino.
	DA53	Estagio
	DO54	
	DO55	Como professora
	DO56	Estagio
	DO57	Trabalho na área da Educação Infantil, onde sou lotado na função de monitor de creche exercendo tal função há 15 anos
	DO58	Professor na área de informática

A pergunta, além de buscar compreender a relação da/o participante com o ambiente escolar antes da sua habilitação em Pedagogia, objetivou enfatizar que essa relação se faz entre todas/os as/os atores envolvidas/os no processo educacional. Dessa forma, as pedagogias exercidas, ainda que não sejam intencionais didaticamente falando, corroboram para a construção das identidades sociais que incluem as percepções acerca da sexualidade.

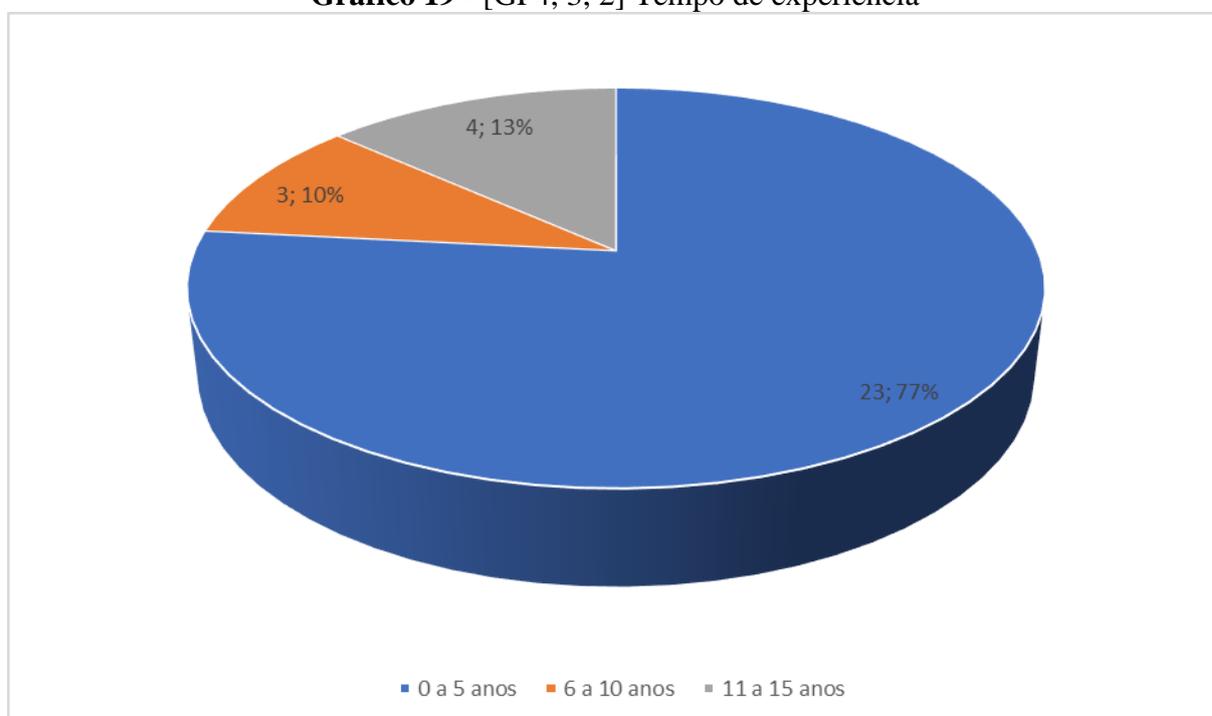
Saber se essa experiência ocorreu no âmbito público ou privado consistiu em identificar a produção das pedagogias da sexualidade em todos os níveis socioeconômicos. Louro (2013) compartilhou a experiência de Philip R. D. Corrigan relatada em um artigo publicado em 1991 sobre o quanto as tecnologias produtoras de corpos disciplinados acionam formas violentas que contribuem para a perpetuação das categorias binárias, impondo ao homem, como foi o seu caso, atributos de masculinidade. No artigo ele descreve as situações intimidatórias sofridas em uma escola inglesa, as quais eram praticadas por alunos maiores sobre os menores. Tais atitudes demarcavam os corpos, os espaços e os comportamentos, resultando em corpos magoados, coagidos e disciplinados. Concentrada no esporte e na competição, essa violência consentida deixou marcas irreparáveis em seu corpo. Não é difícil reconhecer práticas semelhantes no contexto brasileiro. Estudos recentes classificam o fenômeno como masculinidade tóxica.

Louro também relembra situações escolares vividas por ela, todavia, ocorridas no ensino público. A autora ressalta que os conteúdos formais são atravessados por códigos de condutas binárias produtoras de homens e mulheres “de verdade”, capazes de viver adequadamente nas sociedades inglesa e brasileira.

Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam ter nos apresentado, mas sim se referem às situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2013, p. 18).

São essas relações que vão dando significados aos corpos e constituindo nossas identidades. Por essa razão é que se torna tão importante refletir sobre os papéis sexuais e de gênero para tornar possível, a partir dessa reflexão, a elaboração de estratégias pedagógicas que visem desconstruir tais desigualdades as quais foram sendo romantizadas, naturalizadas e institucionalizadas. Dentro dessa ideia é imprescindível a participação de todas/os as/os envolvidas/os nesse processo pedagógico de formação para a diversidade, desde a construção do PPP até a sua materialização nas ações cotidianas.

Gráfico 19 - [GP4, 3, 2] Tempo de experiência



Quadro 36 – [GP4, 3, 2] Tempo de experiência

Resp.	Tempo de experiência
DA11	0 a 05 anos
DA14	
DA15	
DA16	
DA23	
DA24	
DA25	
DA28	
DA31	
DA36	
DA37	
DA39	
DA41	
DA46	
DA47	
DA48	
DA50	
DA53	
DO12	
DO33	
DO54	
DO55	
DO56	
DA19	06 a 10 anos
DA22	
DO58	
DA10	11 a 15 anos
DA13	
DA29	
DO57	

Percebeu-se que o tempo de experiência da maioria das/os discentes é até cinco (5) anos. Embora o tempo não se traduza em resultados lineares, nem em relação à perpetuação do sexismo, nem da sua desconstrução, perguntar sobre o tempo de experiência implicou em supor que ela pode trazer mais elementos reais para discussões em sala de aula e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, se bem utilizado didaticamente. É a qualidade das discussões destas experiências que poderá transformar o ambiente escolar em um lugar mais humanizado, ou seja, a formação inicial deve contemplar exemplos e práticas do cotidiano

escolar para ampliar o debate a luz da ciência e, com isso, possibilitar mudanças significativas no contexto da educação básica, principal foco da Educação em Sexualidade, pois será o local de atuação das/os futuras/os pedagogas/os.

8.2.2 Questões específicas sobre o Tema

Conforme esclarecido anteriormente, as subseções foram categorizadas, bem como as respostas, das/os participantes, de modo a atender o propósito da pesquisa no tocante ao enfoque pretendido com as discussões, mediante a seleção do nosso escopo teórico metodológico. Em relação às respostas, buscou-se agrupá-las conforme a semelhança que apresentavam, de acordo com a interpretação realizada à luz da Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) e vertentes teóricas da sexualidade. Na subseção 8.2.2.1 - *Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito*, as questões foram abertas e organizadas em quadros. Seguem as questões:

- O que você entende por sexo?
- O que você entende por Identidade de Gênero?
- O que você entende por Ideologia de Gênero?
- O que você entende por Sexualidade?

Na subseção 8.2.2.2 - *Educação em Sexualidade: campo teórico*, as questões foram diversificadas entre abertas e fechadas, organizadas em quadros e gráficos. Seguem as questões:

- Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?
- Antes da disciplina, você considera que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s): família; estado; família + escola; família + estado + escola.
- Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:
 - Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.

- Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.
- Para você, essa disciplina deve:
 - Continuar sendo obrigatória
 - Ser oferecida como disciplina optativa
- Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?
- Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?
- Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?
- Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?
- Apresente uma breve justificativa para a sua resposta anterior.
- Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?
- Dê um exemplo relacionado à rotina escolar ou a uma prática pedagógica que justifique sua resposta anterior.

Registra-se necessário evidenciar que o período da coleta de dados ocorreu no 1º semestre de 2019. Isso justifica a ausência de uma questão na turma de Pedagogia do 2º ano e que apareceu nos questionários das turmas de Pedagogia do 4º e 3º anos, visto que o P2 ainda não havia tido contato com a disciplina, mas sabia da sua existência no elenco curricular. Retirou-se, por não fazer sentido ao grupo, a seguinte questão:

- Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:
 - Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.
 - Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.

No final do 4º semestre, após a disciplina, solicitou-se um registro escrito sobre a disciplina que se somou às análises, podendo ser conferido na seção 8.3.3.

8.2.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito

Quadro 37 - [GP4, 3, 2] O que você entende por sexo?

	Resp.	Respostas
Ato sexual e genitália / biologia	DA10	Depende do contexto em que está sendo usada a palavra "sexo". Se referirmos ao masculino e feminino entendo como biológico, mas se referirmos à relação sexual entendo como o ato em si.
	DA11	Depende do contexto que a palavra é utilizada. Biológico: Feminino e Masculino. Ato: Prazer, felicidade e concepção de uma nova vida.
	DA15	Relação sexual entre indivíduos e a designação de gênero feminino ou masculino.
	DA19	É a diferença em homem e mulher quando se pensa no órgão genital. Também Relação sexual
	DA23	Além da definição do órgão sexual, também pode ser o coito entre duas pessoas.
	DA24	É o ato sexual em si. E também, o gênero sexual que a pessoa já nasce.
	DA25	O sexo está relacionado com o biológico, ele leva em conta o órgão genital, distinguindo o sexo feminino (mulher) do sexo masculino (homem), além disso o sexo está relacionado também ao ato sexual em si.
	DA30	Distinção de feminino e masculino e o ato sexual.
	DO54	Tem o sexo que relaciona o feminino e masculino e tem o sexo relacionado a relação sexual
Ato sexual e gênero	DA37	Relações sexuais e gênero
Ato sexual	DO12	Relação sexual com outra pessoa
	DA13	É o coito entre duas pessoas
	DA38	Conjunção carnal, inclusive de pessoas do mesmo sexo.
	DA40	Pra mim sexo é quando tem conjunção carnal
	DA53	Quando duas pessoas tem uma relação sexual
Estrutura física / anatômica / biológica	DA14	Sexo é o conjunto de características estruturais e funcionais segundo os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea
	DA16	Se é homem ou mulher
	DA17	O que distingue o homem e a mulher, no caso o órgão genital.
	DA18	masculino e feminino
	DA21	sexo no meu ponto de vista é o feminino e o masculino
	DO26	sao características que definem o macho e a femea
	DA27	Sexo está ligado ao biológico, a características físicas que difere o feminino do masculino.
	DA28	Sexo masculino e feminino
	DA31	Acredito que esteja relacionado com o físico ou seja masculino e feminino
	DO33	Sexo é algo que nasce como o ser humano (se ela nasce com vagina

		ela é do sexo feminino, etc.)
	DA34	são as características biológicas e físicas que distinguem os homens das mulheres.
	DA39	É aquilo que biologicamente distingue o homem da mulher.
	DA43	algo "padrão", fator biológico que nos diferencia de mulher ou homem
	DA45	É o que diz respeito a biologia de cada um, ao organismo, masculino e feminino.
	DA48	Sexo é genitália que define o sexo masculino e feminino, é o que nos permite distinguir o homem e a mulher.
	DA52	Sexo é a classificação entre fêmea e macho nos seres vivos.
	DO55	Biologia
	DO57	Sexo é o órgão genital pelo qual se pode denominar o indivíduo como sendo menino ou menina, homem ou mulher, macho ou fêmea nos animais.
	DO58	Masculino e feminino
Prazer	DA20	Sexo pra mim, diz respeito a uma vida mais equilibrada e satisfatória entre um casal.
	DA51	Ato que trás prazer
Relação binária para reprodução	DA22	Sexo é a identificação de espécies vivas e a relação entre seres humanos que resulta na criação de novos indivíduos
	DA32	conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução.
	DA35	Conformação física particular que permite distinguir o homem e a mulher, atribuindo-lhes um papel específico na reprodução
	DA41	Ato sexual/reprodução
	DA44	Relação entre duas pessoas para reprodução
	DA47	É a necessidade biológica da reprodução humana.
	DA50	Ato para prazer e reprodução.
Sentido amplo	DA29	Poderia dizer que entendo como coito, mas também sei que há uma amplitude no termo.
Formação biológica não binária	DA36	É a classificação usada para distinguir os seres vivos entre macho, fêmea ou intersexual.
Indefinição de resposta	DA42	Não entendo muito, mais acho muito importante passar uma formação específica para a criança
	DA46	Não sei explicar
	DA49	Feminino
Diferença biológica / prazer e necessidade fisiológica	DO56	Pode ser definido para distinguir a a criança em questões de sexualidade ou definir para desejo e necessidade fisiológica

Fonte: a autora.

Presenciou-se nas respostas das/os estudantes uma variedade de tentativas conceituais que reflete um proeminente desconhecimento em torno de um fenômeno considerado universal, do ponto de vista biológico, por uma parte expressiva da população. É comum, diante da pergunta, a reação de obviedade quanto ao significado da palavra. Esta “falsa” seguridade está relacionada à prática sexual e a ideia de essência humana, comumente advinda de preceitos religiosos baseados na crença da perpetuação da espécie pela procriação, reconhecendo a união entre um homem e uma mulher como a verdadeira e única permitida e aceita pela divindade.

Dentre algumas conceituações do termo, tem-se Isaura Guimarães (1995, p. 26), que define sexo como “[...] relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução”. Do ponto de vista do mundo moderno, a autora enfatiza que o termo *fazer sexo* está relacionado ao senso comum, que corresponde ao “prazer sexual”, ao “orgasmo” e aos “órgãos genitais⁵²”.

Para alguns historiadores, o sexo é atemporal, ou seja, ele atravessa os tempos por sua condição biológica de reprodução da espécie e, por esta razão, escapa às mudanças sociais, políticas e econômicas, “[...] tornando-se fora dos limites da pesquisa histórica” (GARDON, 2009, p. 19). Embora algumas pesquisas gravitassem sobre a moralidade sexual, o sexo ainda era visto como natural e, portanto, imutável.

Em *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber, Foucault (1988) explana sobre os sentidos atribuídos ao sexo, desde a Antiguidade até a criação dos discursos sobre repressão sexual na era moderna, coincidindo com o advento capitalista no século XVII. A transformação do sexo em mercantilização é, para Foucault, acionada pelas formas de discursos produzidas ao longo das décadas, sobretudo no Ocidente, as quais envolvem políticas de regulação dos corpos, sendo a mola propulsora da economia.

Mais do que essa incidência econômica, o que me parece essencial é a existência, em nossa época, de um discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade, estão ligados entre si. É o sexo, atualmente, que serve de suporte dessa velha forma, tão familiar e importante no Ocidente, a forma de pregação (FOUCAULT, 1988, p. 13).

De alguma forma as respostas se encaixaram nas definições dos/as autores/as, porém, de uma maneira muito simplista, o que era de se esperar em função da complexidade do termo

⁵² Os termos em destaque foram mantidos de acordo com a obra da autora.

que não permite formulações descoladas de seus contextos históricos, políticos, econômicos, culturais e ideológicos. Além disso, requer um período mais extenso de estudos que a carga horária da grade correspondente à disciplina não dá conta de contemplar. É perceptível que a temática causa, no mínimo, uma inquietação que leva a/o discente a se indagar sobre diversos aspectos relacionados à sexualidade nunca pensados antes.

Quadro 38 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Identidade de Gênero?

	Resp.	Respostas
Identificação pessoal e/ou imposição social	DA10	o gênero identificado por cada pessoa ou como papéis sociais estipulados pela sociedade
	DA37	O que a pessoa é
	DA38	É a forma como a pessoa se identifica com o seu corpo
	DA22	É a forma como classificamos outros e nos auto classificamos enquanto ao gênero
Incompatibilidade biológica	DA11	A pessoa não se identificar com seu identidade biológica.
Visão binária independentemente da condição biológica	DO12	É a maneira como a pessoa se apresenta, referente a masculino e feminino.
	DA20	identidade de gênero se refere ao gênero com que a pessoa se identifica (e, se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do convencional).
	DA25	O gênero é responsável por categorizar e distinguir sociologicamente o feminino e o masculino. A identidade de gênero diz respeito a identificação e o auto conhecimento da pessoa, pois nem sempre a pessoa biologicamente mulher se identifica como do gênero feminino por exemplo. Assim se entende a identidade de gênero, com qual gênero a pessoa realmente se identifica.
	DA27	É a maneira que a pessoa se percebe, pode ser binária (homem ou mulher), mas também pode ir além.
	DA36	É como a pessoa se identifica, se a pessoa se sente masculino ou feminino, é o modo como nos reconhecemos e queremos que as pessoas nos reconheçam.
	DA42	Identidade de gênero pelo que eh entendido é o ser humano ele se relaciona ao um tipo de gênero tanto feminino ou masculino
	DA47	Identidade de gênero seria a definição de masculino ou feminino.
	DA50	Muito pouco...sei que tem haver com o masculino e feminino.
	DO54	Como uma pessoa se auto declara, masculina, feminina, etc
	DO57	Identidade de gênero é como a pessoa se identifica como sendo menino ou menina independente de sua genitália.

		Nem sempre uma pessoa que nasce com órgãos sexuais masculino leva dentro de si um menino e vice-versa.
	DO58	Características masculinas e femininas
Visão plural independentemente da condição biológica	DA13	É como me identifico perante a mim mesmo
	DA14	"gênero" se refere ao papel social atribuído a uma pessoa baseado em seu sexo aparente e/ou em outros fatores contingentes. Sendo assim gênero analisa os atributos culturais associados a cada um dos sexos e de seus relacionamentos interpessoais transcendendo uma análise restrita da dimensão biológica dos seres
	DA15	É o gênero com o qual o indivíduo se identifica, o qual se enxerga.
	DA16	Aquilo que você acredita ser
	DA17	Que cada um tem a sua e devemos respeitar.
	DA19	como a pessoa se vê independente do órgão genital que possui
	DA23	A relação do indivíduo com uma identidade sexual, não necessariamente ao seu sexo(órgão sexual).
	DA28	Como o indivíduo se reconhece.
	DA29	Entendo que seja como cada indivíduo se enxerga, se reconhece .
	DA30	Como a pessoa se identifica.
	DA31	Como a pessoa se vê perante a sociedade
	DA32	Identidade de gênero consiste no modo como o indivíduo se identifica com o seu gênero.
	DO33	A identidade não depende do sexo biológico da pessoa, mas de como ela se percebe, uma pessoa pode ter mais de um gênero
	DA34	Identidade de gênero é referente ao gênero em que a pessoa se identifica: homem, mulher, transgênero e entre outras. A pessoa pode ter nascido com características biológicas e físicas de um homem, porém não se identifica como um.
	DA35	Refere ao gênero com que a pessoa se identifica, mas pode também ser usado para referir-se ao gênero que certa pessoa atribui ao indivíduo
	DA39	É aquilo que o indivíduo identifica que ele é.
	DA41	Sobre o que a pessoa se reconhece.
	DA43	Maneira como você se enxerga, fisicamente e mentalmente.
	DA44	O que a pessoa é
	DA45	É o gênero que cada um se identifica ou a qual identifica o outro.
DA46	Uma maneira de indentificar o indivíduo	
DA51	O modo que a pessoa se identifica	
DO55	Como a pessoa se vê. O gênero que ela se identifica.	
DO56	O que a pessoa possui como personalidade sexual o que ela e sente ser.	

Escolha Gênero, Opção /Orientação Sexual, Sexualidade	DA18	A opção sexual na qual cada pessoa se identifica
	DA24	É o gênero sexual que a pessoa acredita ser. Ela que escolheu ser assim.
	DA40	Cada um decide seu gênero, o que quer ser
	DO26	é a forma como cada pessoa percebe sua sexualidade
Sexo de escolha ou identificação	DA21	é o sexo que a pessoa escolhe ser.
	DA48	É o sexo no qual a pessoa se identifica.
	DA49	Sexo de cada um
	DA52	É como a pessoa se identifica ou a classificação de determinado sexo .
	DA53	O sexo que a pessoa é identificada

Fonte: a autora.

Ao discorrer sobre gênero, Scott (1995) se reportou às feministas americanas por atribuir a elas o primeiro sentido da palavra “gênero” para além de uma definição gramatical que implica descrever e classificar fenômenos. Segundo a autora, elas se preocuparam em desvincular o caráter social que era tido como um determinismo biológico subjacente ao emprego dos termos “sexo” e “diferença sexual” e, com isso, se incumbiram de enfatizar o aspecto relacional das produções que normatizam as feminilidades e as masculinidades.

Dedicada aos estudos do termo, a autora publica um artigo intitulado “Gênero – uma categoria útil de análise histórica” e sinaliza para duas proposições que, relacionadas, dão a sua definição. Em relação à primeira, parte do pressuposto relacional constituintes do gênero e elenca quatro elementos fundamentais que estão imbricados nesta constituição, sendo eles os símbolos, os conceitos normativos, a dimensão política e a identidade subjetiva.

Na segunda, ela atribui ao conceito o princípio das predeterminações sociais que justificam as relações de poder, advindas da ideia de naturalização ligada ao sexo biológico – órgãos genitais. Isto porque, segundo este entendimento, durante a gestação ou mesmo antes, quando ainda se planeja o nascimento de um bebê, cria-se em torno desta espera um conjunto de expectativas associadas ao gênero que se antagonizam num binarismo de significados traduzidos em dois universos distintos: o masculino o feminino.

O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às

origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p. 07).

Esta polarização perpetua e reforça a desigualdade de gênero por meio dos dispositivos de poder que se configuram na linguagem, nas cores, nas roupas, nas atribuições cotidianas, nas atuações públicas e privadas etc. E para que estas demarcações revelem o caráter hierárquico das relações de gênero é preciso situá-las em seus contextos social, político, ideológico, religioso, econômico e histórico. Além disso, Louro (1997, p. 34) advoga que

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”.

Quando as teorizações buscam dissociar o corpo biológico das produções culturais que nele se inscrevem, elas não pretendem torná-lo um corpo dessexualizado, porquanto, a desconstrução binária dos gêneros necessariamente passaria pela inscrição de novas *performances* que se materializariam com e nos corpos. A predominância da lógica binária produzida nas e pelas relações de poder torna os corpos não enquadrados socialmente, abjetos. As problematizações que se instauram nestes campos teóricos propõem a reflexão dos padrões heteronormativos e a abnegação daqueles que não se enquadram nesta lógica hegemônica. De acordo com Louro (1997, p. 24) “Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas [...]”.

Assim sendo, as referências e marcas identitárias que nos constituem são concebidas em processos históricos e dispõem de mecanismos que operam para que elas se legitimem cultural, social e politicamente, compreendendo que estas identidades não seguem essencialmente uma correspondência biológica – sexo, gênero, sexualidade. Trata-se, portanto, de construções que se interseccionam com marcas sociais, étnicas ou culturais – negros, brancos, ricos, pobres, etc. – mesmo quando estas não atendem a lógica binária. Em relação à identidade sexual, Deborah Britzman (1996, p. 74) reflete que

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em

vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (grifos da autora).

Judith Butler (2016), importante filósofa pós-estruturalista se debruçou sobre o feminismo e as questões de gênero, dentre outros temas, propos um estudo analítico bastante denso em seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Logo de início ela argumenta que diante da compreensão da teoria feminista sobre a existência de uma categoria de mulheres, que consiste numa representatividade política fundada por interesses e objetivos do próprio discurso constituinte, é necessário problematizar o significado dos termos representatividade e política, pois para que a categoria seja legitimada sob o viés político-ideológico das relações de poder, se atende às qualificações do sujeito “[...] para que a representação possa ser expandida” (BUTLER, 2016, p. 18). E complementa ao afirmar que

A presunção política de ter de haver uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, acompanha frequentemente a ideia de que a opressão das mulheres possui uma forma singular, discernível na estrutura universal ou hegemônica da dominação patriarcal ou masculina (BUTLER, 2016, p. 21).

Recorrer aos escritos e teorizações de Butler consistiu em legitimar esta pesquisa por reconhecê-la como uma referência emblemática para o campo da sexualidade e das relações de gênero. E quanto à seleção que fizemos para as argumentações aqui conferidas, considera-se que ela contribuiu para elucidar as multiplicidades das identidades de gênero a partir da contextualização política que, em nossa sociedade patriarcal, privilegia o binarismo em detrimento desta diversidade. Neste sentido, importa encerrar esta parte com mais uma citação da autora, agora referente ao gênero que, segundo ela “[...] não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero” (BUTLER, 2016, p. 56, grifo da autora).

Para sondar as respostas quanto ao conceito Identidade de Gênero e o sintagma Ideologia de Gênero, elaborou-se a questão abaixo visando comparar os resultados e suas possíveis imprecisões ocasionadas pelo uso inadequado do conceito Ideologia no contexto das expectativas de gênero.

Quadro 39 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Ideologia de Gênero?

	Resp.	Respostas
Expressão criada com intenções políticas e/ou outras	DA10	uma expressão criada e usada politicamente por pessoas que não sabem a necessidade dos estudos de gênero para a desconstrução dos estereótipos, e usam essa expressão de maneira equivocada.
	DA22	Termo criado e disseminado pela sociedade para classificar a educação envolvendo os gêneros, termo negativo e preconceituoso construído ao longo do tempo para o ensino envolvendo a sexualidade e o conhecimento enquanto homem/mulher e como o indivíduo se classifica.
	DA27	Acredito que exista estudos sobre gênero e não ideologia de gênero.
	DA36	Isso não existe. Essa palavra é usada por pessoas ignorantes dizendo que os professores dizem que meninos podem ser meninas e meninas podem ser meninos. A escola não faz as crianças mudarem de sexo. A escola ensina as crianças a respeitarem as diversidades, respeito, não excluir as pessoas que pela sociedade as acham diferentes.
Imposição e/ou idealização da sociedade	DA11	Ideias tidas como verdades absolutas sobre o que é ser feminino e masculino.
	DA38	Algo que é "ideal" para a sociedade, uma identidade social criada pela sociedade.
	DA45	É quando a sociedade impõe quem é homem, mulher, homossexual, entre outros. Quando são taxados a partir do nascimento, homem é homem e mulher é mulher.
	DA47	Ideologia de gênero é a expressão crítica usada para a construção de um ideal.
	DA48	São funções intituladas pela sociedade destinadas ao homem e a mulher.
	DO55	Crítica ao modelo socialmente construído de masculinidade e feminilidade que impõe um padrão.
	DO57	Ideologia é o conjunto das práticas, ações, formas de se colocar perante a sociedade e que assim irá mostrar sua personalidade definida pelo seu comportamento e maneira de ser e se impor.
Construção social e cultural	DO12	Construções culturais e sociais
	DA13	È a "ideia" que faço sobre o meu gênero perante a sociedade
	DA17	Que não existe só o masculino e o feminino, mas que nascemos com essa identidade e que muitos mudam com o decorrer do conhecimento de si mesmo.
	DA25	Ideologia de gênero é a categorização do gênero, pois sendo uma construção social ela é uma ideologia, ou seja, ela diz respeito ao gênero.
	DA28	Comportamentos e definições não é definido somente pelo biológico, mas também pelo meio cultural.

Crença que nascemos sem sexo	DA14	A "ideologia de gênero" é uma expressão usada em que se refere a ideia de que os gêneros são, na realidade, construções sociais. Para os defensores desta "ideologia", não existe apenas o gênero masculino e feminino, mas um espectro que pode ser muito mais amplo do que a identificação somente com masculino e feminino. Consiste na ideia de que os seres humanos nascem iguais, sendo a definição do masculino e do feminino um produto histórico-cultural desenvolvido tacitamente pela sociedade.
	DA39	Ideologias são ideias formadas por pessoas. A ideologia de gênero aborda que ninguém nasce homem ou mulher e que o indivíduo deve construir a sua identidade de gênero, o que não concordo, pois vai contra a biologia humana, apesar de posteriormente "se identificarem" com um sexo contrário, as pessoas nascem com seus sexos definidos.
Construção Estereótipos de gênero binário	DA15	São características que fazem alusão a determinado gênero, como por exemplo: fragilidade=feminino. Sendo que na verdade essas "características" são apenas construções sociais.
	DA23	São os papéis definidos culturalmente para cada gênero (feminino e masculino).
	DA24	A ideologia de gênero se identifica, a partir de pré-conceitos estipulados na sociedade a partir do sexo feminino ou masculino. Como cada pessoa precisa de portar no meio social.
	DA29	Entendo que seja uma amplitude dos gêneros masculino e feminino
	DA31	São comportamentos esperados socialmente para uma pessoa
	DA34	ideologia de gênero diz que homens e mulheres são construções sociais e culturais, onde os papéis exercidos por cada ser humano (homem ou mulher), nada mais é do que uma construção cultural e social.
	DA46	Uma maneira de deixar igual, sendo homem ou mulher.
	DO58	Como a pessoa se vê, como homem ou mulher
Não sabe	DA16	Não sei responder
	DA50	Nada.
Escolha Gênero, Opção /Orientação Sexual	DA18	Pensamentos formados sobre diferentes opções sexuais
	DA32	ninguém nasce homem ou mulher, mas pode escolher o que quer ser
	DO33	heterossexual (quem sente atração por pessoas do gênero oposto), homossexual (quem sente atração por pessoas do mesmo gênero) e bissexual (quem sente atração por pessoas de ambos os gêneros).
	DA40	É a escolha de gênero da pessoa
	DA42	Ideologia de gênero não entendo muito mais acho que é escolha do ser humano
	DA49	Conjunto de ideias sobre a opção sexual individual
	DA52	Significa que ninguém nasce homem ou mulher, mas escolhe o

		que quer ser .
	DO56	Opção sexual independente de sua identidade sexual.
Influência	DA19	Quando as pessoas desejam influenciar as escolhas sexuais de outras pessoas
Representa a realidade	DA20	Ideologia de gênero é um conceito, ou seja, um termo que busca representar uma realidade.
	DA21	é um termo que busca representar uma realidade
Visão da sociedade	DO26	é a forma como a sociedade enxerga a sexualidade
	DA43	Conjunto dum todo sobre sexualidade
	DA51	Como a sociedade vê
Ideia de Diversidade	DA30	Todos são iguais mesmo com suas diferenças, não é uma cor ou roupa que vai mudar alguém.
	DA41	Quando não só existe o feminino e masculino
Sinônimo de Identidade de Gênero	DA35	Representaria o conceito que sustenta a identidade de gênero.
	DA37	Ideia de identidade de gênero
	DA44	Idealizar o que é
	DO54	Pensamentos que fazem formar uma identidade de gênero
Identificação com o sexo oposto	DA53	Quando a pessoa nasce com um sexo mas se identifica com outro

Fonte: a autora.

Como discutido especialmente no terceiro capítulo, as cruzadas antigênero percorreram diversos países e tomaram como base para o seu projeto político-religioso e antidemocrático a expressão “ideologia de gênero”, provocando com isso muitas confusões e desinformações difundidas nas mídias sociais e que culminaram em manifestações pró-família tradicional e pró-vida. O peso do lema, entretanto, segue mascarando uma realidade violenta que insiste em ser encoberta pelo tecido insidioso da moralidade. Diante das respostas das/os discentes, pode-se considerar duas hipóteses: o apego às convenções sociais de cunho moral ou o desconhecimento técnico-científico acerca da sexualidade. Em relação à última, é possível uma reversão do quadro na medida em que se ampliam os conhecimentos científicos, sendo estes, capazes de promover a adoção de novas concepções e posicionamentos acerca do conceito de gênero. Somado a isso, é comum crescer a aspiração por mudanças de paradigmas em prol de uma sociedade mais justa, e na sequência, crescem os movimentos democráticos contra a violação dos direitos humanos.

Diante de tudo que foi apresentado nesta pesquisa, tem-se que a

[...] expressão “ideologia de gênero” vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar, de maneira tendenciosa e pejorativa, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade (MATTOS, *et al*, 2017, p. 94).

Mesmo diante de respostas tão ambíguas e até por este motivo é que se faz necessário intensificar o debate para além da concepção essencialista, desmistificar antigos paradigmas e ampliar os conhecimentos considerando o fator cultural como um dos pilares constitutivos das nossas bases sociais e relações humanas.

Quadro 40 – [GP4, 3, 2] O que você entende por Sexualidade?

	Resp.	Respostas
Significado além do prazer sexual	DA10	comportamentos relacionados ao corpo, ao prazer sexual e moral, não apenas o ato sexual, mas todo o envolvimento prazeroso do corpo e da alma, que satisfaz o ser humano.
	DA14	A sexualidade é uma condição humana que é construída durante toda a vida do indivíduo, iniciando ainda na infância. Ela é influenciada por diversos fatores, como biológicos, psicológicos, sociais, políticos, culturais, históricos, econômicos e religiosos. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental.
	DA15	Para mim, sexualidade é o auto-conhecimento do corpo em relação ao prazer e ao bem estar.
	DA22	Características internas e externas que determinam o sexo do individuo ou atitudes de convívio, afetividade e relações interpessoais, o conhecimento de si mesmo e do outro.
	DA23	É a maneira como um individuo se vê, sente, pensa e age em relação a si e ao outro.
	DA25	A sexualidade engloba os gostos pessoais, a vaidade, o sentimento, atração física e sexual, a família, o estilo de roupa, enfim, a sexualidade engloba todas as características e os gostos pessoais de cada um.
	DA31	São os relacionamentos entre as pessoas, o sentimento, as vestimentas, o prazer
	DA34	comportamento humano referente aos seus atos de se relacionar com outras pessoas
	DA36	É a necessidade de dar e receber afeto. E não é apenas o ato do sexo, é o tocar, o abraçar.
	DA38	Está ligada com o corpo humano e seus diversos tipos de prazeres.
	DA45	Sexualidade diz respeito a intimidade de cada um, gostos, ao que se identificam, ligado a sentimentos, sensações.

	DO57	Sexualidade é um conjunto de códigos externos que salienta e mostra como a pessoa convive com a questão sexual, sempre independente da genitália
	DO58	Comportamento sexual
Relação amorosa / afetiva plural	DA11	Sentimento por outra pessoa ou melhor de estar com outra pessoa independente da sua orientação sexual.
	DO12	Prazeres, descoberta das sensações, atrações por outras pessoas.
	DA13	É a atração sexual que sinto por uma outra pessoa
	DA17	Que faz parte da personalidade de cada indivíduo e é o que nos leva a sentir amor, intimidade, o contato, entre outros.
	DA18	A partir do momento em que a pessoa se sente preparada e passa a ter desejos sexuais para um contato mais íntimo com seu companheiro
	DA19	O interesse pelo Sexo, pelo namoro, a atração pelo outro, o desejo de ser notado pelo outro....
	DA20	A noção de sexualidade como busca de prazer, descoberta das sensações proporcionadas pelo contato ou toque, atração por outras pessoas
	DO26	é o conjunto dos comportamentos relativos ao prazer e exercício do sexo
	DA27	Envolve uma variedade de elementos esta envolve as escolhas de relação afetiva do ser humano como sexo, desejo, atração, amor entre outros.
	DA28	Vários aspectos envolvidos, sexo, carinho, intimidades, respeito, compreensão, etc
	DA32	A sexualidade humana representa o conjunto de comportamentos que concernem à satisfação da necessidade e do desejo sexual
	DO33	A sexualidade envolve as suas escolhas de relação afetiva, práticas eróticas, entre outras coisas
	DA35	É o conjunto de comportamentos que concernem à satisfação da necessidade e do desejo sexual.
	DA41	Sobre qual tipo de pessoa eu escolho me relacionar
	DA43	Maneira como se relaciona afetivamente, de uma pessoa com outra.
	DA48	Sexualidade é o que a pessoa é capaz de sentir, o que a satisfaz e dá prazer.
	DA49	Assuntos relacionados ao sexo
	DA51	Atração
	DA52	É o comportamento humano ao qual se faz o desejo sexual.
	DA53	Saber sobre o sexo, as formas de chegar até o ato sexual
DO55	Faz parte do desenvolvimento humano, ligado a atração e a afetividade. Expressão de sentimentos, desejo e relação com o mundo.	
Biológico	DA16	É algo interno
	DO56	Sua definição sexual

Elemento biológico e cultural	DA21	A sexualidade é uma condição humana que é construída durante toda a vida do indivíduo
	DA30	Como características especiais externos ou internas, é a forma como a pessoa se relaciona, como ela é.
	DA42	Sexualidade nada mais é o que cada ser humano tem e e passar o informações para que se tornem conscientes aquilo que irá fazer.
Escolha / característica humana	DA29	Entendo como um comportamento, como uma expressão individual pertinente a tds
	DA37	O que a pessoa se intitula
	DA39	Aspecto humano que remete a necessidade de expressar-se através do contato.
	DA40	É a personalidade de cada um
	DA46	Uma escolha pessoal
Visão binária de gênero	DA24	É o que a pessoa acredita ser, por exemplo nasce com o sexo feminino porém se entende como homem.
	DO54	Vejo que seja igual a identidade de gênero, o que a pessoa se define, masculino, feminino, gay, etc
Hesitação	DA50	Muito pouco.
Autoconhecimento	DA44	Conhecer o corpo
	DA47	Sexualidade é a questão que envolve o entendimento sobre como lidar com os assuntos.

Fonte: a autora.

A sexualidade é definida por Guimarães (1995, p. 24) como “[...] Um termo do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo”. Acrescenta ainda que “É um substantivo abstrato que se refere ao “ser sexual”. Comumente é entendido como “vida”, “amor”, “relacionamento”, “sensualidade”, “erotismo”, “prazer””.

Enquanto pesquisas expandiam suas descobertas relacionadas às teorias biológica e psicológica da sexualidade, outros interesses ensejavam sobre os “[...] Aspectos culturais que envolviam o sexo - rituais de namoro, direitos de iniciação sexual, tradições ligadas ao casamento, sanções religiosas, superstições, crenças, práticas relacionadas com o nascimento e tradições relativas à educação das crianças”, principalmente após a segunda metade do século XX (GARDON, 2009, p. 20).

Mais adiante, Gardon também faz referência aos antropólogos, historiadores e sexólogos que buscaram suas fontes de investigações nos costumes e nas práticas sexuais de

outras culturas, descobrindo, inclusive, o quanto elas influenciaram a organização da vida sexual do Ocidente. Do ponto de vista de Foucault (1988, p. 100)

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

Pelo amplo sentido conceitual que a sexualidade adquiriu ao longo dos tempos, vários/as autores/as, assim como Foucault, esses autores se esforçaram - e continuam - para explicitar a dimensão cultural que ela alcança, sem deixar de considerar o seu elemento biológico.

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder (BUTLER, 2016, p. 65).

As categorias identificadas não deixam de perpassar, de alguma maneira, pela expressão e amplitude do conceito de sexualidade. A imprecisão ou exclusividade nas respostas podem ser convertidas em momentos e oportunidades para debates qualitativos, ricos de vivências e capazes de promover reflexões acerca dos condicionantes que se apoderam da sexualidade humana para fins de controle e regulação dos nossos corpos, domesticando-os, objetificando-os e capitalizando-os do modo como convém a uma parcela da sociedade.

8.2.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico

Quadro 41 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, na Matriz Curricular do curso de Pedagogia como obrigatória?

	Resp.	Respostas
Importante / Necessária	DA10	necessária, tanto quanto qualquer outra disciplina tradicional
	DA11	Foi uma disciplina muito importante para quebrar com pré-conceitos, porém houve muitos debates onde algumas opiniões não foram aceitas e debatidas fortemente.
	DO12	Acho que tudo conta como um aprendizado, por quê não sabemos o que vamos encontrar nas escolas.

DA13	Se não for matéria obrigatória , devido a cultura machista do nosso País a mesma não seria aceita, sendo obrigatória tende a desmistificar pré-conceitos
DA14	Sei da dificuldade sobre esse tema que afeta nossos alunos e sei que os pais tem sido omissos diante desses assuntos mas não acredito que essa seja essa a melhor maneira de resolver esse assunto.
DA15	É um excelente ganho para a formação profissional dos futuros professores e da sociedade, pois aborda uma temática de extrema relevância, que por muito tempo foi menosprezada.
DA17	Sou a favor, porque tem muitos pais que não conseguem conversar isso com os filhos, e na faculdade como temos inúmeras faixas etárias, fica mais fácil de lidar e chegar a um consenso, mesmo que muitos são contra essa disciplina.
DA18	Sou a favor, pois precisamos cada vez mais estar atualizados para saber orientar e lidar em diversas situações de nossos alunos.
DA20	Uma disciplina que deve permanecer, pois o conhecimento que a mesma trás é de grande importância para as alunas (os) do curso de pedagogia.
DA21	Acredito que deva permanecer, para que as pessoas possam conhecer um pouco melhor sobre o assunto e então se eliminar certos tabus.
DA22	É muito importante, pois o assunto vem ganhando relevância e ao mesmo tempo vem crescendo de forma exorbitante o preconceito quanto ao tema, assim, é importante que nós futuros pedagogos possamos estar preparados de forma científica para lidar com uma sociedade preconceituosa e sem conhecimento sobre o assunto.
DA23	Importante, pois se faz necessária a reflexão sobre o tema.
DA24	Ela é totalmente importante para a formação do pedagogo, para que possamos entender e ter total conhecimento de como lidar em diversos ocorridos a respeito da sexualidade.
DA25	Tal disciplina é muito importante, pois atuando nos deparamos com muitas atitudes e inquietação dos alunos sobre esse assunto, e também a partir dele, pode trabalhar o respeito, as diferenças e também indo contra qualquer tipo de violência.
DA27	De bastante relevância, pois da um embasamento maior ao futuro pedagogo que muitas vezes tem uma visão formada sobre o assunto que não irá contribuir durante a sua prática ao se deparar com situações nas escolas que exige um preparo sobre a temática.
DA28	Acredito ser importantíssimo, pois é um tema que não abrange somente relações que vinculam o biológico, mas todo um contexto cultural e de vivências divergentes, em uma comunidade escolar. O que por muitas vezes norteiam os indivíduos em relação a que ações tomarem em determinadas situações, mostram as diversidades existentes, etc
DA29	É um assunto importante e por isso deve estar presente nas faculdades para orientar os professores como lidar com as diferentes situações que se apresentarão sua carreira, contudo o assunto deve ser abordado de forma clara e desprovida de imposições de opiniões e estabelecer respeito entre as divergências.

DA30	Acho muito importante para que possamos instruir nossos alunos.
DA31	Acredito que seja muito importante para a formação superior em pedagogia, pois ela pode fornecer uma base para que nós possamos enquanto professores ajudar nossos alunos diante dessas necessidades.
DO33	É muito importante para o desenvolvimento da criança/adolescente e que possa se proteger de uma gravidez indesejada e das doenças sexualmente transmissíveis entre outras...
DA34	É uma disciplina de muita importância, que prepara os futuros pedagogos para conscientizar, passar informações referentes a abusos sexuais, saúde sexual e entre outras informações; educar as crianças para respeitar as diferenças existentes em relação a diversidade de gênero existentes.
DA35	De suma importância, pois ajuda a termos uma noção de como agir em sala de aula em varias situações.
DA36	Quando se tem informação sobre qualquer assunto, a pessoa se torna mais preparada, e com essa disciplina não é diferente, recebendo essa educação, a criança saberá os seus direitos e estará mais preparada para rejeitar abusos.
DA37	Acho legal, no curso de Pedagogia.
DA38	Bastante importante, afinal pode ajudar a diminuir as DSTs, gravidez na adolescência bem como ajudar a respeitar a orientação sexual do outro.
DA40	Concordo plenamente com essa inclusão
DA41	As crianças vão aprender a respeitar o próximo
DA42	Muito boa, pois é uma formação a mais para os alunos jovens.
DA43	É algo que deve sim ser obrigatório, porque como futuros professores devemos ter um conhecimento e discernimento sobre o assunto, assim como a disciplina trará uma nova visão.
DA45	Acho ótimo e necessário, devemos nos formar pedagogos com sabedoria no assunto.
DA46	Muito boa.
DA47	Esta disciplina no currículo é muito importante pois nos ajuda a compreender as diversas situações atuais.
DA48	É de extrema importância para o desenvolvimento da criança e para auxiliar o professor quando deparar-se com uma situação direcionada a sexualidade.
DA50	Muito valida, pois nos ajudará a ajudar nossos futuros alunos.
DA51	Ótima, uma vez que trás conhecimentos que podemos repassar a eles.
DA52	É importante para que possamos ao nos tornar pedagogos ter um maior entendimento do comportamento humano.
DA53	Boa!
DO54	Essencial para a formação de um professor que vai formar cidadãos.
DO55	De suma importância para desconstruir e formar o pedagogo para atuar com o público diverso e contribuir para a construção da tolerância e do conhecimento.

	DO56	Boa, pois há certos assuntos que ao abordados por famílias e etc., onde a escola pode auxiliar no desenvolvimento da criança no que diz respeito ao conhecimento.
	DO57	Eu acho de muito grande valia, uma vez que o tema é cada vez mais frequente é urgente porque muitas vezes algumas pessoas chegam a idade adulta sem saber de fato quem são e como devem agir, e ser o obrigatório é necessário porque não acredito que esse seja um tema aí qual se deve fugir ou simplesmente deixar para depois.
A favor, desde que bem abordada	DA16	A proposta é boa, mas deve ser melhor trabalhada nas aulas, tem que ter qualidade e não quantidade.
	DA19	É importante para formar bons professores, pois caso a Educação Sexual seja colocada em práticas nas escolas infantis nos dias atuais, com os professores atuais haveria um aumento muito maior de discriminação nas escolas. Assim como os docentes para a disciplina nas faculdades devem ter mais tato e serem mais delicados para abordar o assunto, pois acredito que o assunto sempre deva ser tratado com delicadeza.
	DA32	É importante, mas deve levar em consideração que dentro da sala de aula possui diversas culturas e crenças a respeito do assunto. Essa disciplina deve ter foco mais na prevenção, respeito entre as pessoas... não podemos como professores expressar nossa opinião!
	DA49	Se aplicada corretamente sem ideologias ou partidos eu concordo
Não ser obrigatória	DO26	Acho que não deve ser obrigatória porque deve-se respeitar a opinião de quem não quer participar de tais aulas.
Não sabe	DA39	Não sei, pois não sei o que ela irá abordar.
Desnecessária	DA44	Não necessária
	DO58	Desnecessária neste contexto

Fonte: a autora.

Não há novidade, diante de tudo o que foi exposto nos capítulos teóricos, da função de controle sobre as mentes e os corpos exercidas pelas mais diversas instituições, sejam públicas ou privadas. Ao entrar em contato com os artigos reunidos no livro *Escola “sem” partido - ESP: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, tem-se a nitidez dos instrumentos utilizados com esta finalidade, sobretudo ao centrar as análises sobre a propositura do movimento ESP que se transformou em projeto de lei e atualmente tramita em vários estados e municípios brasileiros, tendo como principal elemento persecutório o debate sobre gênero e sexualidade. Vejamos no trecho a seguir.

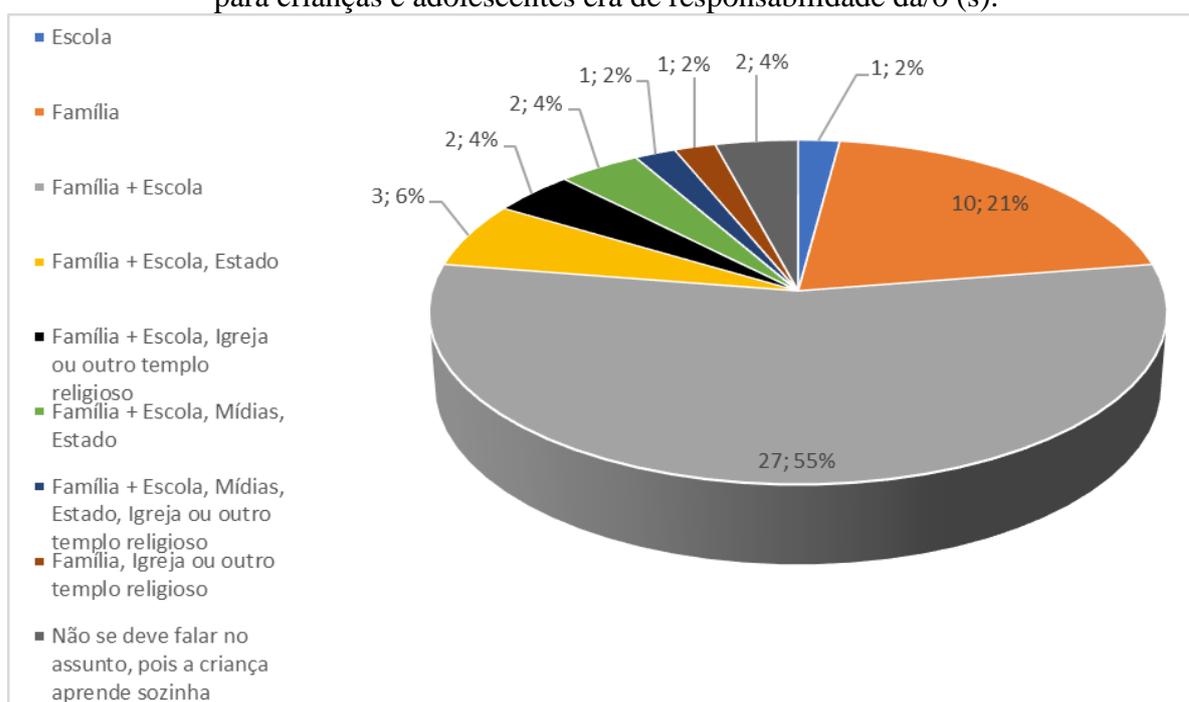
[...] O Projeto de Lei (PL) compõe o programa de ação do Escola sem Partido tanto como instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola que, no

entanto, não precisa de sua plena vigência jurídica, propriamente dita, para produzir os efeitos desejados (ALGEBAILLE, 2017, p. 70).

Isto porque, conforme nos diz a autora e afins, os efeitos causados por tais estratégias dispensam a efetiva criminalização judicial como medida a ser necessariamente adotada, visto que o processo de vigilância se dá na produção de “subjettividades normatizadas/serializadas” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 112).

Embora a maioria reconheça a necessidade da temática no curso de Pedagogia como disciplina obrigatória, as opiniões se dividem nas categorias criadas em: não ser obrigatória; ser desnecessária; ser necessária, se bem abordada; sem opinião formada, variando entre duas/dois ou três discentes por categoria. Várias são as reflexões possíveis de serem feitas mediante este resultado. A forma de abordagem dos conteúdos pode sempre ser passível de revisão, pois esta deve ser uma ação intrínseca ao trabalho docente.

Gráfico 20 - [GP4, 3, 2] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s):



Quadro 42 – [GP4, 3, 2] Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s)

Resp.	Respostas
DA25	Escola
DA14	Família
DA17	
DA21	

DA24	
DA34	
DA36	
DA37	
DA39	
DA44	
DO33	
DA11	Família + Escola
DA13	
DA16	
DA18	
DA20	
DA22	
DA23	
DA28	
DA29	
DA30	
DA31	
DA35	
DA38	
DA40	
DA41	
DA42	
DA45	
DA46	
DA48	
DA50	
DA51	
DA52	
DA53	
DO12	
DO26	
DO57	
DO58	
DA15	Família + Escola, Estado
DA43	
DA47	
DA49	Família + Escola, Igreja ou outro templo religioso
DO54	
DO55	Família + Escola, Mídias, Estado
DO56	
DA10	Família + Escola, Mídias, Estado, Igreja ou outro templo religioso
DA32	Família, Igreja ou outro templo religioso

DA19	Não se deve falar no assunto, pois a criança aprende sozinha
DA27	

Mais da metade, 55% das/os respondentes acreditam ser as instituições família e escola são responsáveis pela educação sexual das crianças e adolescentes. Este percentual indica um reconhecimento importante que não pode ser desprezado, ou melhor, precisa ser lembrado em discussões que envolvem incumbências pré-estabelecidas que dissociam o público do privado quando se trata da Educação em Sexualidade, reação muito comum ao se adentrar em pautas de cunho moral. Essa confusão revela uma opinião, muitas vezes, precoce e advinda do senso comum, baseada em concepções atreladas ao politicamente correto, sem aprofundamentos epistemológicos que possibilitariam compreender a relação intrínseca entre estas esferas e, concomitantemente, as especificidades de cada uma.

Há, que se reconhecer, porém, que o movimento feminista travou lutas sobre temas tidos, por muito tempo, de ordem da esfera privada. Entra em ação o campo científico com produções que recolocaram questões urgentes em locais de dimensões políticas as quais sempre pertenceram, contudo, estiveram silenciadas e invisibilizadas. No trecho descrito por Rago (1998, p. 91)

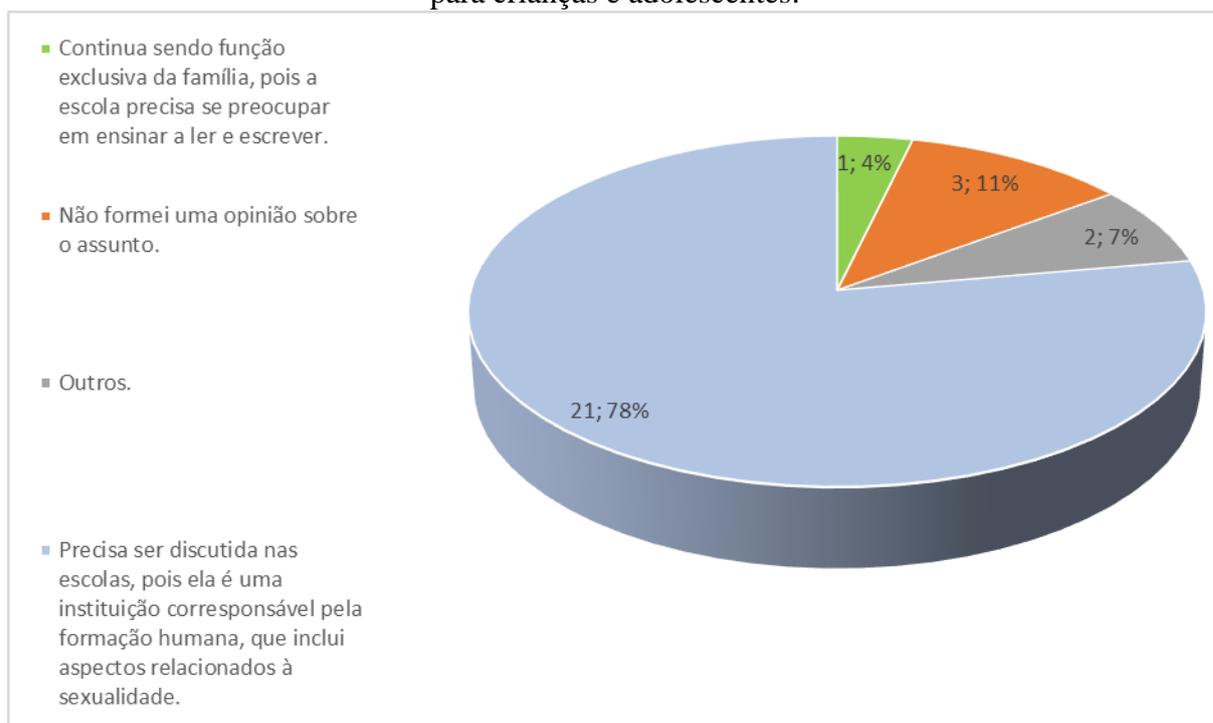
Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação intelectual ampliou-se consideravelmente.

Outra análise interessante a ser feita seria no tocante a ordem das instituições colocada na questão – Família + Escola, considerando a família como a primeira instância responsável pela tarefa de educar. Se houvesse uma lógica sequencial relativa à educação sexual, esta se faria em razão de um ideal nem sempre existente, que proporcionaria, necessariamente, a toda criança, uma família “privada” antes mesmo da sua concepção – fase do planejamento familiar. Na ausência do núcleo familiar tradicional, muitas crianças são acolhidas por instituições como abrigos e orfanatos, mantidas por Organizações Não Governamentais - ONGs, estatais, e/ou ações voluntárias. Ou seja, a questão colocada de forma isolada revela uma limitação reflexiva que consiste na ideia excludente de outros arranjos familiares quando se parte do pressuposto de situações que caracterizam abandono, incluindo as instituições públicas como lar oficial de aproximadamente 47 mil crianças e adolescentes no Brasil, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça – CNJ (BRASIL, 2018).

Na atribuição exclusiva da Educação em Sexualidade a esta família teoricamente universal, além dos fatores expostos, tem-se os casos de violência e abuso sexual que são praticados pelos próprios familiares. Nestes casos, não sobra opção à criança a não ser a omissão e sujeição às ameaças, perpetuando com o silenciamento. Assim sendo, a instituição familiar, com o discurso da proteção, é a mesma que oferece riscos à criança quando se posiciona contra a Educação em Sexualidade. Sofrem as famílias que, de fato, querem garantir a proteção integral da criança por serem convencidas da “Ideologia de Gênero” da forma como a narrativa foi construída e acabam por contribuir para a violação dos direitos da criança. Nas palavras de Foucault (1979, p. 289), “[...] Quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população [...]”.

Embora as respostas de determinadas/os discentes se entrelaçaram e apresentaram certa lógica formativa, houve também os casos daquelas/es que mostraram algum tipo de instabilidade, podendo ser analisado como um possível passo para a desconstrução de concepções arraigadas e alicerçadas em vieses moralistas.

Gráfico 21 - [GP4, 3, 2] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:



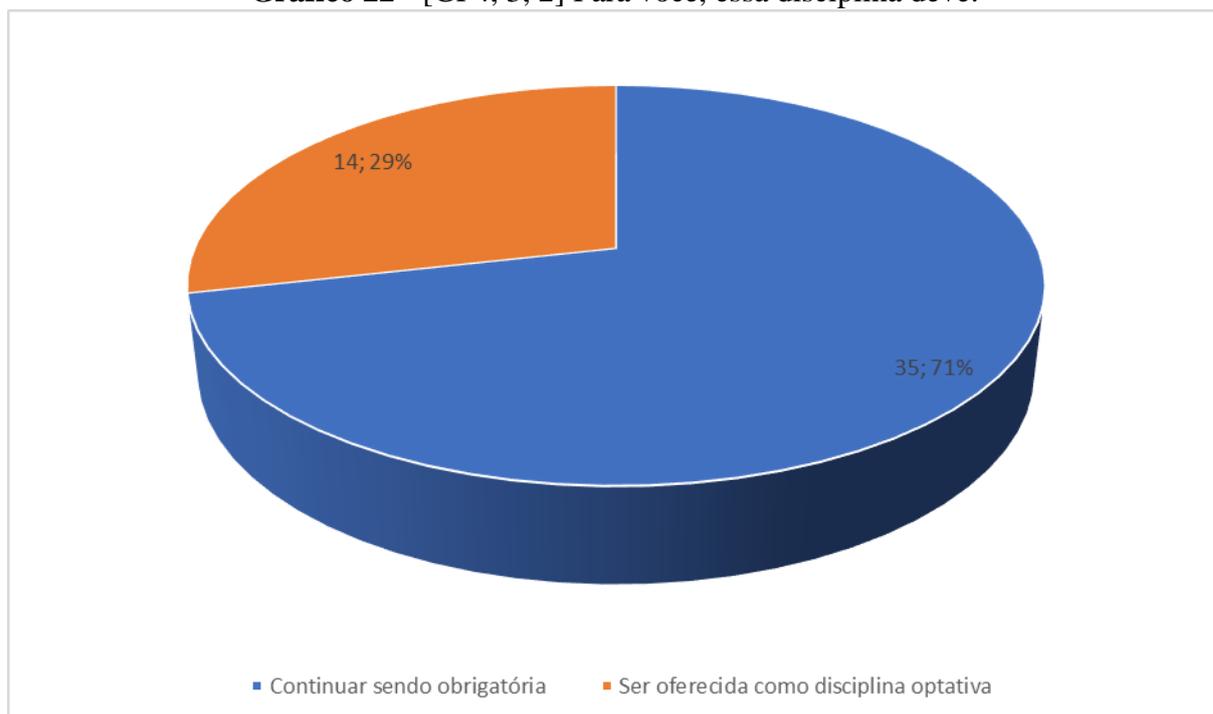
Quadro 43 - [GP4, 3, 2] Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes

Resp.	Respostas
DO26	Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.
DA21	
DA32	Não formei uma opinião sobre o assunto.
DA35	
DA13	
DA14	Outros.
DA10	
DA11	
DA15	
DA16	
DA17	
DA18	
DA19	
DA20	
DA22	
DA23	
DA24	Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.
DA25	
DA27	
DA28	
DA29	
DA30	
DA31	
DA34	
DA36	
DO12	
DO33	

Ao comparar os resultados desta questão com a anterior sobre de quem deve ser a incumbência da Educação em Sexualidade, houve uma nítida sensação de aumento do percentual em 23% no reconhecimento do papel da escola nesta missão junto com a família. Houve abstenção, no entanto, de 22 discentes – quarenta e cinco por cento (45%), um dado importante e preocupante. Assim sendo, a comparação não expressa a realidade. Por outro lado, dos que mudaram de opinião, constatou-se as DA17 e 24 do GP4; a DA34 do GP3; o DO33 e a DA36 do GP2, o que representa um dado significativo, principalmente porque ao se tornarem agentes transformadores/as a tendência deste número seja aumentar. Se

considerarmos que cada um/a consiga desenvolver um efetivo trabalho de Educação em Sexualidade com mais duas pessoas e assim por diante o número seguirá dobrando. Essa conta pode não se dar de forma proporcional, porém, o que deve ser visto como conquista são as evidências de transformações das atitudes que podem até levar um tempo maior, importando a efetividade dos comportamentos sociais.

Gráfico 22 - [GP4, 3, 2] Para você, essa disciplina deve:



Quadro 44 – [GP4, 3, 2] Para você, essa disciplina deve

Resp.	Para você, essa disciplina deve:
DA10	Continuar sendo obrigatória
DA13	
DA15	
DA17	
DA18	
DA19	
DA20	
DA21	
DA22	
DA23	
DA24	
DA25	
DA27	

DA28	
DA30	
DA31	
DA32	
DA34	
DA35	
DA36	
DA38	
DA40	
DA41	
DA43	
DA45	
DA46	
DA47	
DA48	
DA50	
DA52	
DA53	
DO33	
DO54	
DO55	
DO57	
DA11	Ser oferecida como disciplina optativa
DA14	
DA16	
DA29	
DA37	
DA39	
DA42	
DA44	
DA49	
DA51	
DO12	
DO26	
DO56	
DO58	

Nesta questão, assim como ocorreu com o GPE, a maioria respondeu que a disciplina deve continuar sendo obrigatória (71%). No GP4, somente as DA11, 14, 16 e o DO12 acreditam que a disciplina deve ser optativa. Já no GP3, as DA26 e 29 são as únicas a serem a favor da disciplina optativa. O maior número de adeptos da oferta optativa da disciplina foi no

GP2, sendo as DA37, 39, 42, 44, 49, 51, e os DO56 e 58, totalizando oito (8) discentes. Apesar do GP2 desta expressividade pela disciplina optativa, nenhum grupo ultrapassou a marca dos 50%.

A resistência pelo tema já era e sempre será esperada, visto que a nossa cultura é machista, sexista e conservadora por todas as evidências das relações de gêneros e sexuais desiguais às quais a pesquisa se incumbiu de articular as teorias e apresentá-las nos capítulos. Não significa que um trabalho sério, orgânico e bem planejado não seja capaz de reverter essa realidade paulatinamente. É preciso entendimento sobre o fenômeno para conseguir ser persistente na criação de estratégias para o enfrentamento das violências sexuais e de gênero relacionadas aos fatores econômicos, sociais, tecnológicos, culturais, étnicos, dentre outros.

Dentre as hipóteses para a escolha da oferta optativa em 29%, elaborou-se duas, sendo uma delas a de evitar conflitos com alunas/os inflexíveis para o debate sobre a temática por apresentarem convicções atreladas ao conservadorismo; a outra, por não acreditar na relevância da temática e rejeitar antes mesmo de conhecer.

Retomando a importância das pautas domésticas serem vistas e inseridas na perspectiva política e acadêmica, especialmente no campo das ciências sociais, por todas as razões expostas em diversas ocasiões, convém lembrar obras como de Heleieth Saffioti, *A mulher na sociedade de classes*, (1969) como precursora dos estudos de gênero no Brasil, dando visibilidade e amplitude à mulher pela complexidade das questões que envolvem a sua dinâmica de vida. Nesta direção, Souza (2008, p. 18) atestou que

O cotidiano é descoberto em sua dimensão política, e é tomado como categoria analítica, conferindo novas lentes às ciências sociais, particularmente no que se refere aos estudos sobre a mulher. As abordagens mais frequentes entre as décadas de 1970 e 1980 tratavam do trabalho feminino, da sexualidade e do papel social das mulheres no âmbito da família, diga-se, como esposas e mães.

Este resultado representa um importante pretexto para a disciplina continuar na grade curricular e se manter com os seus conteúdos interseccionais, conforme a abordagem defendida e adotada pela ministrante da disciplina desde a sua inclusão.

Quadro 45 – [GP4, 3, 2] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?

	Resp.	Respostas
Contra - Ação	DA10	Acredito que faz parte de uma ideologia que pretende tirar das

política / objetivo de retirar as expressões		escolas palavras como "gênero" e "sexualidade", por exemplo, por medo de repressões, por pressão da sociedade e da política atual, e principalmente por não entenderem a necessidade dessas palavras -e da educação sexual- no contexto escolar.
	DA19	É o desejo de aos poucos tirar a sexualidade do foco.
Contra sem opinar	DA11	Não gostei.
	DA27	Acho que deveria continuar sendo a primeira.
	DA34	Uma mudança que não deve ser feita
	DA46	Acho que deveria manter o mesmo nome
	DA53	Não acho necessário
A favor para evitar polêmica / para abarcar outras questões	DO12	Acho que causaria menos polemica com os pais.
	DA14	Acredito que seria bem melhor, pois a 1ª nomenclatura já causa algum tipo de repúdio à disciplina. Acredito que diversidade cultural e social, ampliaram muito o assunto e poderiam ser trabalhos outros temas que também precisamos saber lidar na escola.
	DA15	Causará uma melhor aceitação nas pessoas mais conservadoras.
	DA24	Em minha opinião, a mudança do nome da disciplina estipularia os conceitos de cada sociedade a respeito da sexualidade nas escolas.
	DA25	Acredito que seja uma boa mudança tendo em vista o pré-conceito que os responsáveis dos alunos têm com a palavra Sexualidade e afins.
	DA28	Acredito que a mudança veio a agregar, pois abrange mais temáticas que poderiam ser abordadas, não só as que estavam descritas na primeira.
	DA30	Diversidade Cultural e Social é bem melhor, pois ainda a preconceito com o primeiro nome.
	DA32	Sim porque muitas pessoas têm pré-conceitos devido ao nome.
	DO33	Ah dois lado na moeda: Primeiro é valido à troca do nome (pois é não é impactante a alguns pais e algumas pessoas "menos esclarecidos", Mas as vezes poder ser destorcida a disciplina e o docente ao "aplicar" pode acabar deixando fatos importantes de lado.
	DA35	Uma mudança adequada, para poder compreender o que realmente trás.
	DA37	Seria de mais fácil aceitação
	DA39	Interessante, pois não gera desconforto.
	DA41	Menos complexo
	DA42	Muito boa também, pois os dois temas aborda o mesmo
	DO54	Vejo que esse novo nome pode excluir o assunto de sexualidade, e partir para um lado mais cultural.
Contra / descaracteriza	DA13	Acredito que o nome da disciplina tenha que estar claro para que os que futuros pedagogos, já, antes do vestibular saiba o que irão estudar
	DA17	Prefiro que não mude que continuo o mesmo nome, pois fica

		mais claro sobre o que vai ser trabalhado.
	DA20	A mudança tira o foco da sexualidade, mas não tira a importância da disciplina.
	DA23	Não concordo com a mudança, pois entendo que o novo nome remete a algo mais abrangente.
	DA31	Acredito que essa mudança descaracterizou o real sentido da disciplina
	DA40	O segundo nome não mostra diretamente o que vai ser tratado
	DA45	Acho inapropriado, diversidade cultural e social não tem nada a ver com sexualidade.
	DA48	Não deveria ser mudada, pois diversidade cultural e social abrange muitas coisas.
	DA50	Acho que esse novo nome deixa as coisas confusas.
	DA52	Acho que não seria útil até porque diversidade cultural e social, acredito agregar muito além de sexualidade.
	DO55	Tira o foco, diminui o tema quando não especifica, como se o tema fosse polêmico para ser discutido e não de preocupação social.
	DO56	Um pouco confusa e distorce e esconde o que realmente tem como objetivo
Indiferente se não interferir no conteúdo	DA16	Continua sendo a mesma coisa
	DA18	Não vejo necessidade na mudança do tema, o que está em questão é o conteúdo em si.
	DO26	Indiferente à mudança de nome.
	DA22	Se a disciplina abordar os mesmos temas, acredito que não haverá relevância quanto a mudança, porém o atual nome fortifica o tema e sua importância de estudo, já o outro não geraria polemicas a principio pois se apresentaria como matéria discutindo temas sociais e não sexuais, então acredito que deveria prevalecer o primeiro.
	DA29	O título da disciplina é bem menos importante do que a abordagem do assunto a que ela se refere. Não é o nome que fará grande diferença e sim como a disciplina será ministrada e conduzida.
	DA36	Eu não estava sabendo da mudança, mas acredito que a matéria seria a mesma, ensinando nossas crianças a respeitar as diversidades e que existe em nosso mundo, mas estaríamos aceitando essa repressão, esse preconceito que estamos tendo, apenas por ter a palavra gênero.
	DA38	A princípio acredito que não mudaria nada, seria mais a parte curricular em questão, que provavelmente não irá mudar (desde é claro, que se mantenha a mesma carga horária para tanto).
	DA43	Não vejo alteração com o conteúdo, já que não se deve tratar a sexualidade como algo incomum, um tabu, isto é a querendo ou não parte do que somos.
	DA49	Não altera o conteúdo
	DO57	Eu acredito que o nome pode ser qualquer um, desde que os conteúdos sejam o mesmo, sempre alicerçados no respeito e

		reconhecimento de seu corpo, de sua identidade e respeito pelo corpo e identidade de qualquer pessoa.
A favor sem opinar	DA21	Acho válida.
	DA51	Boa
	DO58	Positiva
A favor de mudar a grade também	DA44	Mudar o nome , mudar a grade
	DA47	Não mudará em nada. A única diferença será que os temas serão menos explícitos.

Fonte: a autora.

No artigo produzido por Amana Mattos (*et al*, 2017) há uma crítica contundente sobre os empasses instaurados pelo movimento Escola Sem Partido. Fica nítida a intenção dos criadores deste movimento em amordaçar, silenciar, domesticar e doutrinar os/as alunos/as convencendo as famílias do contrário, como se quisessem defender seus/suas filhos/as das ameaças e da subversão da ordem promovida pelas escolas “ditas” democráticas. O movimento se dispõe, para tanto, das ferramentas tecnológicas e mídias digitais e buscam inverter os discursos, acusando os defensores da inclusão social e da democracia de promoverem a desordem e praticarem a doutrinação ideológica.

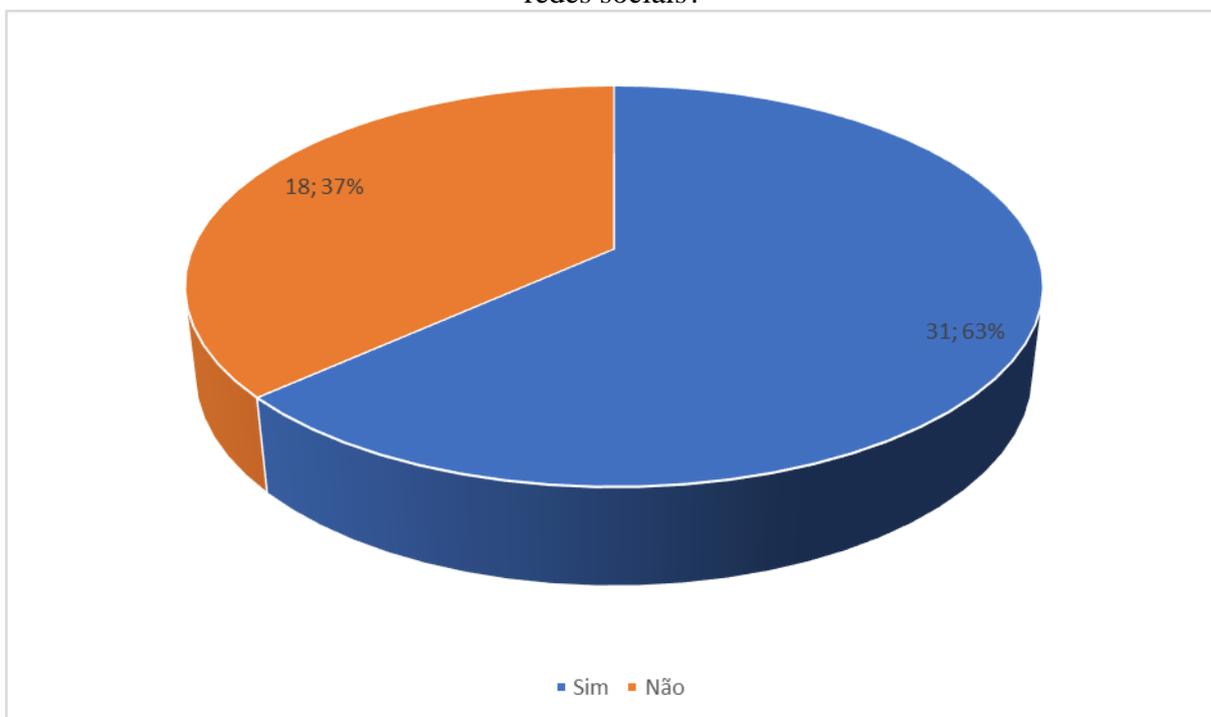
Isso causou muita insegurança e incerteza nas famílias, que foram convencidas por meio do discurso moralista e ardiloso produzido e disseminado pelo ESP, pois de acordo com tal narrativa, a educação dos/as seus/suas filhos/as em relação a moral e os bons costumes estariam ameaçados. Saber e não tomar algum tipo de providência seria o mesmo que se omitir sob o risco da criança/adolescente sofrer algum tipo de prejuízo ou danos contra a sua integridade moral e psicológica.

São estes os pontos estratégicos que estes grupos atacam. À luz da análise do discurso, compreende-se com mais profundidade como funcionam as tecnologias que trabalham para persuadir a população de situações as quais tendem a desfavorecê-la, marginalizá-la e privá-la da sua liberdade, culminando na violação dos direitos humanos previstos em lei. Isso acontece porque “[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

As críticas de Mattos (*et al*, 2017, p. 89) se debruçaram sobre o trecho prescrito pelo Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, Art. 2º, o qual atesta que “é vedada [...] a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais”. Esta medida é nitidamente inviável, pois inibe qualquer

manifestação plural que garantiria o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, princípios fundamentais para a formação plena dos/as estudantes. Caracteriza uma transgressão às leis e diretrizes que defendem a diversidade.

Gráfico 23 - [GP4, 3, 2] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?



Quadro 46 – [GP4, 3, 2] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?

Resp.	Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?
DA11	Não
DA16	
DA17	
DA18	
DA20	
DA24	
DA27	
DA32	
DA42	
DA43	
DA44	
DA46	
DA47	
DA49	
DA50	

DA51	
DA52	
DA53	
DA10	Sim
DA13	
DA14	
DA15	
DA19	
DA21	
DA22	
DA23	
DA25	
DA28	
DA29	
DA30	
DA31	
DA34	
DA35	
DA36	
DA37	
DA38	
DA39	
DA40	
DA41	
DA45	
DA48	
DO12	
DO26	
DO33	
DO54	
DO55	
DO56	
DO57	
DO58	

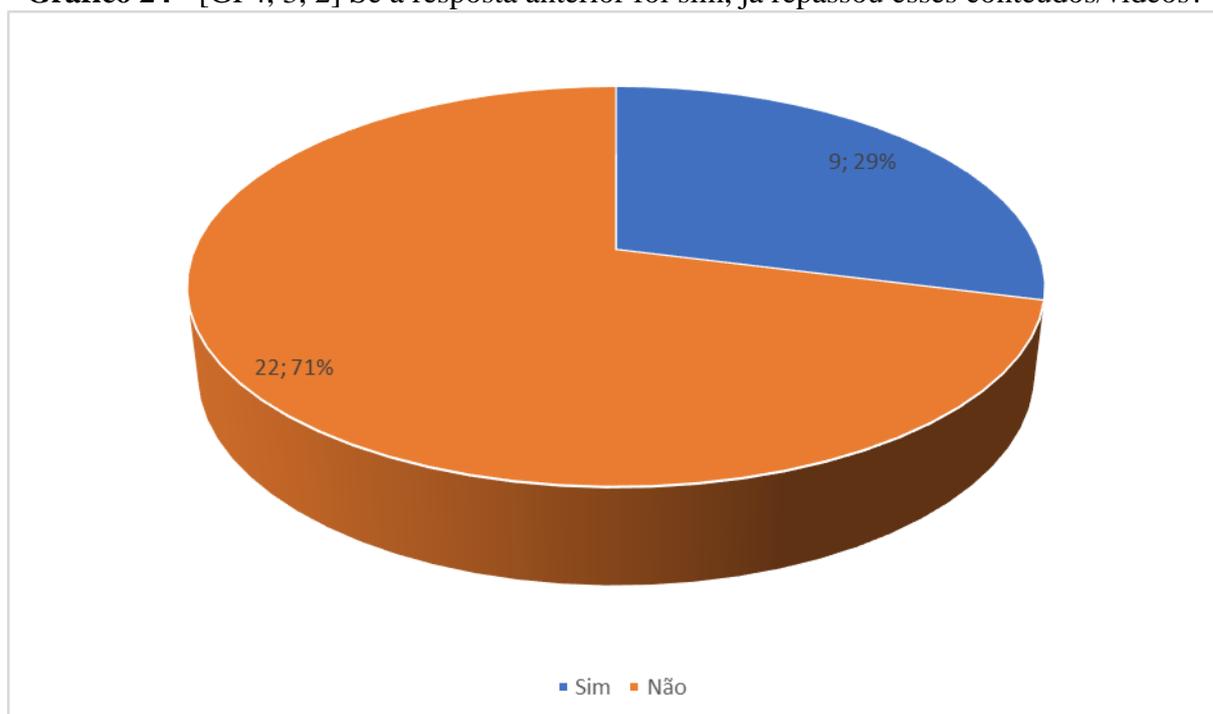
O grupo selecionado para a pesquisa, teoricamente, obteve acesso a fontes de estudos científicos relativamente suficientes para discernir as intenções da narrativa “ideologia de gênero” dos estudos de gênero como campo teórico-científico. Receber vídeos e outros conteúdos, no entanto, não significa concordar, pois para afirmar isso, seria importante complementar a pergunta. O objetivo, foi de constatar a abrangência dos conteúdos produzidos e que eles atingem todos os públicos. Esta é uma questão crucial, a de discutir o

papel das mídias em repassar (des)informações aleatoriamente, sem crivos e checagens que primem pela veracidade dos fatos. Sem estas ações, as mídias se potencializam no alcance ao público massificado que por sua rotina, em geral, extenuante, absorve as falsas informações (Fake News) produzidas em escala ascendente e com efeitos avassaladores, resultado da ausência de parâmetros verossímeis capazes de desmontar discursos tendenciosos e ardilosos construídos por motivações religiosas e políticas.

Observa-se [...] a eficácia desses discursos acionados pelos setores tradicionais e religiosos da sociedade: com o discurso da “ideologia de gênero” e a “família tradicional brasileira”, eles atingem pontos nevrálgicos da cultura brasileira e, por isso, geraram um “acontecimento” social, um fenômeno que mobilizou emocionalmente pessoas leigas que não estavam diretamente envolvidas e que não dominavam os elementos envolvidos na discussão, mas foram contaminadas por um medo crescente da destruição da família e de seus valores tradicionais (BORGES, R.; BORGES, Z., 2018, p. 12).

A instabilidade ou incerteza nas respostas anteriores pode sugerir uma relação com a formação religiosa. Não há, entretanto, como fazer essa afirmação sob o risco de emitir juízo de valor, pois seria necessário um estudo, mas detalhado para apurar essa relação, visto que diante de todas as evidências apontadas pelos estudos científicos, o pensamento religioso costuma moldar comportamentos, porém, a que se considerar uma parcela entre os religiosos com posicionamentos divergentes e menos conservadores.

Gráfico 24 - [GP4, 3, 2] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?



Quadro 47 – [GP4, 3, 2] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?

Resp.	Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?
DA10	Não
DA13	
DA14	
DA19	
DA21	
DA22	
DA25	
DA28	
DA29	
DA30	
DA34	
DA35	
DA36	
DA37	
DA39	
DA40	
DA45	
DA48	
DO12	
DO26	
DO33	
DO58	
DA15	Sim
DA23	
DA31	
DA38	
DA41	
DO54	
DO55	
DO56	
DO57	

O resultado de 22% nesta questão é um número preocupante a considerar pontos como dificuldade em admitir o repasse destes conteúdos, sendo essa uma questão nebulosa, difícil de capturar, com tendência de ser um número maior do que o apresentado. A cautela, neste caso, recai sobre a formação acadêmico/científica que as/os participantes estão recebendo e com ela a responsabilidade e compromisso com os conhecimentos produzidos e legitimados pela ciência, sendo este um possível motivo para um ocultamento com consequências eficazes

para os grupos promotores da narrativa “ideologia de gênero”. Outra advertência se faz sobre a questão ética, pois se há compromisso real com a ciência, espera-se que a questão tenha promovido um repensar sobre a ação de repassar conteúdo sem investigar a fonte. A omissão ou inverdade, neste caso, pode significar esta reflexão.

Existe também aquelas/os que acreditam no discurso da “ideologia de gênero”, ou seja, nem mesmo os estudos científicos foram capazes de convencê-las/os da construção urdida e meticulosa da narrativa. Novamente, este seria mais um ponto a ser melhor investigado em pesquisas futuras para buscar compreender as raízes de tal posicionamento. Mesmo que se tenha indícios, as respostas podem oferecer alternativas de abordagens científicas que levem as/os adeptas/os da narrativa a se convencerem do seu intento maniqueísta conduzido pela disseminação do pânico moral, conforme discutido nos capítulos teóricos. Retomando o conceito, segundo Machado (2004, p 60-61), ao citar Cohen (1987, p. 9), “O pânico moral caracteriza-se como um conjunto de eventos que emergem em determinados momentos e são tomados como uma ameaça aos valores e interesses sociais”. E ao se referir aos veículos difusores desta empreitada, acrescenta que “Eles são apresentados de maneira estereotipada pelos *mass media* e barreiras morais se fortalecem contra o surgimento desta situação vista como ameaçadora” (COHEN, 1987, p. 9, *apud* MACHADO, p. 60-61 grifos do autor). Prosseguindo com essa teoria, Cohen (1987) relaciona os efeitos do pânico moral com os impactos coletivos causados diante de catástrofes e descreve três fases citadas por Machado (2004, p. 61) em que na primeira

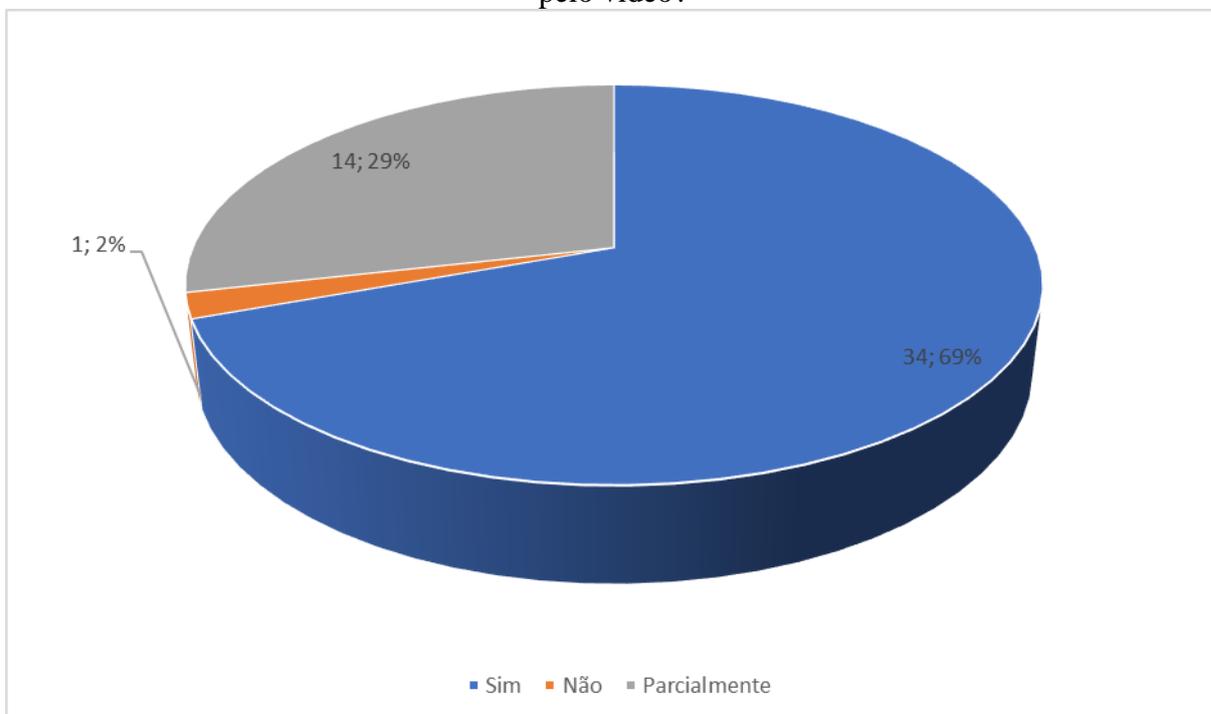
[...] operam-se duas tarefas essenciais para a gênese do pânico moral: a constituição de um acontecimento como problema social e, por outro lado, a fixação de uma grelha interpretativa que estabelece o seu significado primário e parâmetros de interpretação, condicionando todas as notícias e interpretações subsequentes (nomeadamente, pela atenção selectiva aos acontecimentos que se coadunam com as previsões ou interpretações iniciais). Este enquadramento será, por sua vez, derivado de convenções preexistentes (tanto mais quanto mais ambíguo for o problema e mais incerto estiver o jornalista sobre o modo de o apresentar), conduzindo a um processo de relato que tende a ser reprodutor do senso comum.

Ao relacionar com o contexto da “ideologia de gênero”, pode-se inferir que a criação dos vídeos e *blogs* com esta narrativa representa a constituição do acontecimento como o problema social veiculado pelas mídias sociais, e os políticos religiosos, representantes da grelha interpretativa que se articulam ao exercer suas manifestações nos jornais, em horários nobres.

Na segunda fase, o problema ganha significado ao ser projetado do domínio factual para o interpretativo, trazendo com ele as consequências da sua repercussão e nocividade, segundo os seus criadores, que é a “destruição da família tradicional”, com a defesa de outros arranjos familiares; e o “fim da identidade de gênero”, com a negação da natureza feminina e masculina das pessoas. Este cenário, segundo Machado (2004, p. 62), caracteriza-se pela “Demonização, recorrendo-se a um conjunto de imagens preexistentes do mal, frequentemente condensadas em torno de grupos socialmente mais vulneráveis”. Nesta mesma linha, diante da agenda anti-gênero, Borges, R. e Borges Z. (2018, p. 15) sinalizam que “A imagem do mal é de que todas as crianças poderiam vir a se tornar transgêneros, já que a ideologia de gênero ensinaria que as fronteiras são cultural e socialmente construídas; conseqüentemente, isso acabaria com a família e os valores religiosos”.

A fase de ação é a terceira e última descrita por Machado (2004), consistindo na relação dos níveis de sensibilização com a mobilização do controle social, que de acordo com Spengler (2015, p. 62), seria “O controle do desvio e, sobremaneira, tornam-se importantes os papéis de agências formais bem como dos ‘empresários morais’, que agem em nome da consciência e interesses coletivos”.

Gráfico 25 - [GP4, 3, 2] Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?



Quadro 48 – [GP4, 3, 2] Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo⁵³?

Resp.	Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?
DA21	Não
DA14	Parcialmente
DA15	
DA20	
DA23	
DA29	
DA30	
DA31	
DA32	
DA35	
DA36	
DA39	
DA46	
DA49	
DO58	
DA10	Sim
DA11	
DA13	
DA16	
DA17	
DA18	
DA19	
DA22	
DA24	
DA25	
DA27	
DA28	
DA34	
DA37	
DA38	
DA40	
DA41	
DA42	
DA43	
DA44	

⁵³ Link do vídeo sugerido na questão. Título: O Desafio da Igualdade. Disponível em: <https://youtu.be/_3LLOSWO4XM>.

DA45
DA47
DA48
DA50
DA51
DA52
DA53
DO12
DO26
DO33
DO54
DO55
DO56
DO57

Uma quantidade expressiva - 69% - reconhece a desigualdade de gênero nas relações humanas semelhante com a que o vídeo exibiu. Mediante o que vem sendo desvelado, a certeza da Educação em Sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada como uma profícua ferramenta no combate ao preconceito se evidencia, ou seja, cresce o reconhecimento deste importante espaço de discussão que só uma disciplina com os objetivos que ela propõe consegue alcançar.

[...] As escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como contra-esferas públicas. [...] Tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 127).

O vídeo retrata as desigualdades entre meninos e meninas que vão sendo construídas por meio das expectativas criadas pela sociedade no tocante à dualidade de gênero. Embora o episódio se baseie nas relações entre um casal de irmãos gêmeos e nas situações cotidianas da rotina familiar, é possível perceber que mesmo antes o nascimento até o momento que começam a crescer, os estereótipos de gênero vão nos definindo. Essa definição, porém, não se limita à família, visto que a criança frequenta outros espaços educativos os quais vão constituindo sua identidade social por meio da interação humana. Logo, não há como impedir que estas interações aconteçam, mas há como dar qualidade a elas rompendo com os pré-determinismos.

As dinâmicas, linguagens verbais e não verbais, os artefatos culturais como as cores, os brinquedos e todos os condicionantes sociais que permeiam os mais diversos espaços educativos corroboram para essa divisão e diferenciação de tratamento, deixando marcas que vão desde a subordinação feminina, desigualdade salarial, dentre outros fatores que colocam a mulher em desvantagem, até a violência física, psicológica e simbólica, cerceando suas vontades próprias, desejos e liberdade. Vale frisar que os objetos por eles próprios não são capazes de produzir tais desigualdades, mas sim, a ação humana. Carregamos a herança de uma sociedade patriarcal alicerçada em outros períodos da história, com seus códigos sociais que operam para elevar a condição dos homens à supremacia, poder, superioridade, dominação, e o resultado disso é sentido diariamente. Na próxima questão, obteve-se indícios em vivências apresentadas pelas/os próprias discentes que ilustram a crença na desigualdade de gêneros.

Quadro 49 – [GP4, 3, 2] Apresente uma breve justificativa para a sua resposta anterior.

Resp.	Respostas
DA10	nós mulheres vivemos isso todos os dias, e vemos esse reflexo na sociedade através das mulheres que conhecemos e através da mídia também
DA11	O homem pode trair (Garanhão). A mulher não, se caso isso aconteça ela é considerada vagabunda, biscate entre outras coisas. O homem tem muitos mais direitos em todos aspectos.
DO12	Acho que existe muita desigualdade dos gêneros, muito preconceito com uns aos outros.
DA13	Esse vídeo apresenta a cultura da nossa sociedade, hoje alguns pais dissem educar os filhos e filhas de forma igualitária, deste que, não fujam muito dos padrões convencionais.
DA14	Não acredito que deve ser assim, tenho dois filhos e aqui os direitos são os mesmo, não acredito ter profissão para homens e nem para mulheres, mas ao escolher minha primeira profissão mesmo estando vivendo no século XIX sofri muito preconceito e também não acho certo homens ganharem mais que as mulheres
DA15	O pensamento da sociedade vem mudando e a mulher vem empoderando-se e lutando por seu espaço. Mesmo sendo a pequenos passos a realidade vem mudando.
DA21	As desigualdades estão presentes em todos os contextos, e ainda existe uma certa desigualdade de gênero quando nos referimos aos homens e mulheres.
DA23	Acredito que este conceito já está mudando, devagar, é verdade, mas estamos caminhando.
DA29	A sociedade atual já começa a entender as diferentes constituições tanto pessoais como familiares, com a questão de gênero n é diferente. É algo que a sociedade galga lentamente.
DA16	Está claro a divisão de tarefas por ser menino e menina... cor, salário, trabalho, puro preconceito.

DA17	Eu acredito que a luta por uma igualdade entre sexos ainda é um tabu que a sociedade enfrenta, por isso as mulheres em grande quantidade sofrem por serem desprezadas em algumas ocasiões.
DA18	Totalmente, onde a partir de escolhas e preferências de emprego, sendo melhor remuneração para o sexo masculino, estilos e cores de roupas que apresentam como fundamentais para uso exclusivo feminino.
DA22	O vídeo evidencia a forma como classificamos homens e mulheres a partir do que aprendemos ao longo da história construída pela sociedade, com a diferença de tratamentos e poderes entre os gêneros é que influenciados o machismo, as diferenças salariais, os preconceitos e a ideologia única de que mulher deve se manter neutra e o homem sim construir fatos e atos como verdade única, causando a impotência feminina.
DA24	É estipulado socialmente a função da menina e do menino em sociedade.
DA25	Antigamente o mulher era vista como apenas como meio de reprodução e cuidadora do lar, criando então uma sociedade patriarcal e machista. Mesmo com a luta das mulheres pela equidade, sabemos que ainda há essa desigualdade, seja financeiramente ou em oportunidades, pois a mulher continua sendo vista como a cuidadora do lar.
DO26	a sociedade foi historicamente construída dessa forma.
DA27	Acredito que na sociedade sempre existiu essa desigualdade de gênero e as pessoas até mesmo mulheres naturalizaram isso como algo normal e isso contribui muito com a disseminação de todos esses acontecimentos de violência contra mulheres e meninas.
DA28	Podemos observar as desigualdades existentes entre os homens, independente de qualquer coisa, a hierarquia masculina prevalece em todas as situações.
DO33	Totalmente desigual, não dá o direito de escolha para criança da escolha nem nas brincadeiras, e os trabalhos domésticos ficou a cargo apenas dela e dele nada direitos e deveres iguais não foi posto e quando crescem e vão para o mercado de trabalho o salário é desigual e as oportunidades totalmente diferentes... e os números de caso de estupro é algo inacreditável
DA34	Percebemos claramente que existe sim uma desigualdade de gênero quando notamos as diferenças salariais, a falta de respeito com o sexo feminino, a forma em que se difere o tratamento entre homens e mulheres, as oportunidades oferecidas em vários contextos são desiguais, e entre outros atos referentes a desigualdade de gênero.
DA35	Existem muitas famílias que acham que tem roupa, cor, brinquedo e tarefas que são apenas de meninas ou apenas de meninos. São famílias que acabam levando problemas e dificuldades para outros ambientes, como a escola. Quando a criança é criada com essas ideias sem lógica acaba gerando vários conflitos.
DA36	Nos mostra como a sociedade impõe como devemos criar nossos filhos, para que os homens pensem que podem mais que as mulheres, mas no final mostra como a sociedade está errada, e como a disciplina é importante para mudar essa desvantagem.
DA37	Existe essa desigualdade em todos os lugares
DA38	Sociedade preconceituosa
DA40	Existem muitos homens e mulheres que pensam dessa maneira do vídeo, que só pq é mulher tem que arrumar a casa, ser só uma dona de casa já o homem é só pra trabalhar fora, e ter tudo na mão, e isso tem que mudar.
DA41	Isso está enraizado na cultura não só do Brasil mas em várias outras, se a criança

	não seguir esse protocolo do vídeo ela pode “virar homossexual”
DA42	Pois a sociedade em si mostra o que é dever da mulher o rosa as bonecas e o menino a brincar com brinquedos de menino a gostar de rosa.
DA43	"Naturalmente" somos destinadas a ser, ter, e obrigados à agir da forma que é "aceitável" pela sociedade por sermos homem ou mulher, não possuímos escolhas, diariamente encontrando dificuldades.
DA45	Infelizmente ainda vemos muito disso, brinquedo de menino e brinquedo de menina, cor de menino e cor de menina. Trabalhamos para que isso mude e temos esperança nisso, mas muitos ainda pensam assim.
DA47	A sociedade ainda cria essa concepção de que menino é menino e menina é menina e isto só irá mudar quando a sociedade perceber que é falta de respeito.
DA48	Os direitos intitulados ao homem e á mulher são distintos.
DA50	Ainda vivemos em uma sociedade machista, que insiste em nos dividir, ao invés de ensinar que devemos nos ajudar.
DA51	A mulher sempre vai ser mais excluída na sociedade, já que somos julgadas como sexo frágil e donas de casa.
DA52	Realmente é uma realidade em nosso país, mulheres sendo desvalorizadas , entretanto desclassificar o azul para menino e rosa para menina é algo que totalmente noção.
DA53	Essa diferença está enraizada na nossa sociedade
DO54	A nossa sociedade a anos vem exercendo ela
DO55	Existe, pois vemos como a mulher é considerada inferior ao homem, que os papéis são distribuídos de forma a colocá-la como submissa.
DO56	Pois os próprios pais já impõem essa indiferença pela qual a sociedade da continuidade, fazendo com que seja la na frente muito difícil promover mudanças.
DO57	Acredito que por estar enraizada está cultura de dominação masculina, mesmo que ações estejam em voga para que se mude este quadro, às vezes mesmo sem querer , sem perceber, está cultura ainda não se dissipou, e por vezes assistimos a discursos de que meninos fazem isso, meninas fazem aquilo...isso tudo só serve para reafirmar essa “diferença “que mais tarde refletirá em como hoje está se vendo, os feminicídios e violências contra mulheres cada vez mais crescente, dão o tom de tudo.
DA19	Não existe coisa de menino e coisa de menina.
DA32	Porque nem sempre acontece dessa maneira, vai depender muita da cultura onde a criança está exposta e a maneira de criação. Não vejo tanta diferença em questões salariais ou responsabilidades domésticas.
DA20	O vídeo não está abrindo, então não posso dar uma resposta de acordo.
DA30	Parcialmente, por a cor nao voga nada, e a educação deve vir da familia, e os pais devem ensinar o menino e a menina a fazer de tudo.
DA31	Acredito que parcialmente pois não acho que brinquedos, roupas ou cores influenciam nos comportamentos das crianças. Mas sim acredito que uma boa base familiar seja capaz de superar algum desses possíveis problemas
DA39	Acredito que não se deve tratar as crianças com diferenças idependente do sexo, mas não concordo a respeito de sempre passar os mesmos afazeres para os dois.
DA44	No vídeo mostra o homem como maioral
DA46	Acho que não é porque usa uma cor de roupa nas crianças que está prejudicando

	ela, acho que não tem nada ver.
DA49	Existe a desigualdade, mas também existe exceções.
DO58	Cores e brinquedos não são culpados pelas atitudes aprendidas

Fonte: a autora.

É difícil saber quem inicia o preconceito, se a família, a escola ou qualquer outra instituição, pública ou privada, visto que somos um conjunto de todos os locais que frequentamos e as relações que construímos. Mesmo que o preconceito, supostamente, comece no seio familiar, os membros da família refletem as relações que os constituíram. Em todas as frases foi possível identificar sinais das desigualdades de gêneros, uns mais convincentes, outros menos. Embora em alguns casos o reconhecendo tenha ressalvas, é devido ao fato das mulheres ocuparem espaços antes impensáveis. Isso se deve às lutas por seus direitos civis, jurídicos e econômicos, resultando em conquistas com necessidades de permanente vigilância, como nos alertou diversas feministas, dentre elas, Simone de Beauvoir, com sua célebre frase proferida no século XX e que atualmente inunda as redes sociais. “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida”.

Nas respostas, houve também a relação dessa educação sexista como a heterossexualidade, como se tais modelos de ser homem e de ser mulher garantissem os seus desejos sexuais por parceiros do sexo oposto. Como exemplo, a DA41 disse que “Isso está enraizado na cultura não só do Brasil mas em varias outras, se a criança não seguir esse protocolo do video ela pode “virar homossexual”” (sic).

Na luta dos movimentos feministas para diferenciar gênero de sexo, em que o primeiro é culturalmente construído, enquanto o segundo tratado como imutável em termos biológicos, surgiram novas indagações colocadas por Butler (2016, p. 26)

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos.

A discussão é muito mais complexa e exige um desprendimento das nossas certezas pré-construídas, um exercício nada fácil que implica em questões morais e, eventualmente,

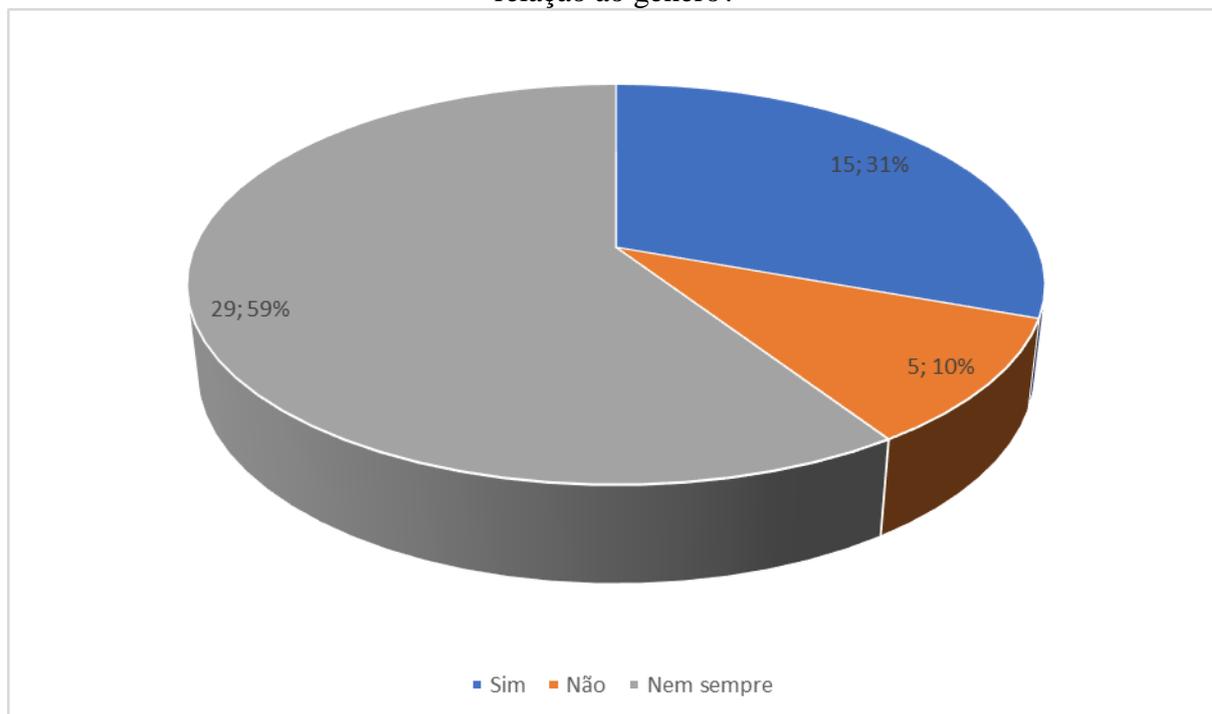
em indisposições com o núcleo familiar, que concebe determinadas condutas como um ato de desrespeito e até agressão aos valores e princípios que transmite, sobretudo ao se tratar do modelo de família tradicional.

Quanto ao desejo sexual, o esperado socialmente é que haja uma linearidade na tríade sexo, gênero e sexualidade. Os padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero são quem validam a identidade da pessoa e, para tanto, a conformidade com eles é condição *sine qua non* para o enquadramento e aceitação social. À luz das teorizações de Butler (2016, p. 42)

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual.

Em outro caso, a DA30 concordou “Parcialmente, por a cor nao voga nada, e a educação deve vir da familia, e os pais devem ensinar o menino e a menina a fazer de tudo” (sic). Ao observar as respostas de um/a mesmo/a discente, é possível evidenciar o quanto a formação inicial ainda é incipiente para discutirem com segurança sobre a temática da sexualidade. A DA30, a título de exemplo desta síntese, concorda com a modificação do nome da disciplina, porém, o argumento apresentado consiste em evitar situações embaraçosas diante do preconceito alheio. Não há, na resposta apresentada, um fundamento consistente não contra e nem a favor da disciplina, o que deixa explícita a carência na formação.

Gráfico 26 - [GP4, 3, 2] Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?



Quadro 50 – [GP4, 3, 2] Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?

Resp.	Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?
DA10	Não
DA11	
DA27	
DA28	
DO54	
DA13	Nem sempre
DA15	
DA16	
DA17	
DA18	
DA21	
DA22	
DA23	
DA24	
DA25	
DA30	
DA31	
DA34	
DA36	

DA37		
DA38		
DA40		
DA43		
DA49		
DA50		
DA51		
DA53		
DO12		
DO26		
DO33		
DO55		
DO56		
DO57		
DO58		
DA14		Sim
DA19		
DA20		
DA29		
DA32		
DA35		
DA39		
DA41		
DA42		
DA44		
DA45		
DA46		
DA47		
DA48		
DA52		

Existe uma contradição nas respostas que demonstram a incerteza, insegurança e desconhecimento do fenômeno que faz sentido na análise geral por consistir em respostas calcadas no senso comum, que é a vivência prática da sexualidade como valor de verdade.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2016, p. 30-31).

Diversas obras refletem sobre a educação sexista no contexto escolar. Sem assumir posicionamentos acusatórios, porém, críticos sobre o papel da escola ao seguir modelos de ensino excludentes, identificou-se que a não problematização das relações de gênero contribui para a prevalência e fortalecimento da supremacia dos homens. Os materiais didáticos discursam para esse intento, dentre outros artefatos culturais internos e externos à escola, conforme já analisado. Sobre esta concepção, Moreno (1999, p. 34) atestou que “A escola não é a única responsável pela transmissão de modelos segregacionistas, mas tem um papel importante nesta transmissão”. E continuou alertando que

[...] Os livros de linguagem não ensinam só a ler, assim como não é domínio do idioma a única coisa que cultivam, mas sim todo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não explícita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo. Meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser reformulados (MORENO, 1999, p. 43).

Em outros pontos da obra, Moreno (1999) advertiu para as diversas linguagens, dentre elas, as imagens, as quais exercem um domínio do sexo masculino. Há uma associação da mulher com o amor materno e com características ligadas ao cuidar e às tarefas domésticas. Já os homens são representados como desbravadores, guerreiros ou executando ofícios de status social. Por meio destas mensagens subliminares ou não, os/as alunos/as vão assimilando os códigos dos estereótipos de gênero por meio das representações contidas nos materiais didáticos e elaborando conceitos hegemônicos impregnados de ideologia androcêntrica. Vale dizer que a autora analisou diversos livros para suas fundamentações teóricas, chegando a concluir que

A maioria das imagens de personagens representam, no entanto, homens realizando diversas ações: jogando, correndo, estudando, comendo ou exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, etc., consideradas frequentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estas estão costurando, lavando, cozinhando ou realizando atividades “próprias de seu sexo”, para que tudo permaneça em ordem (MORENO, 1999, p. 43).

Como analisado em outra questão, há incipiência na formação inicial docente para que a Educação em Sexualidade, de fato, chegue aos ambientes escolares como deve, com a proposta de um trabalho inclusivo voltado para a diversidade. Mesmo diante do atual cenário político-ideológico e com resistências identificadas na própria sala de aula diante do primeiro

contato com a disciplina, é possível perceber algumas transformações de mentalidades. “Precisamos, mais do que nunca, de uma escola que esteja aberta à vida e a tudo que nela está implicado – a diversidade, a diferença e o conflito que promova o diálogo advindo desse encontro” (MATTOS, *et al*, 2017, p. 100).

Ou seja, com a inclusão da disciplina na grade curricular, as reflexões para a desconstrução de antigos paradigmas e para a dissipação dos diversos tipos de preconceitos foram materializadas. Sem a existência de uma disciplina sobre Educação em Sexualidade, estes temas são trabalhados superficialmente ou com outro viés teórico. Desta forma, portanto, a disciplina significa um ganho porque trabalha conteúdos que talvez não fossem abordados cientificamente, e pela naturalização dada a eles, seguiriam fazendo parte do cotidiano sem causar, no mínimo, algum tipo de espanto ou estranhamento.

Quadro 51 – [GP4, 3, 2] Dê um exemplo relacionado à rotina escolar ou a uma prática pedagógica que justifique sua resposta anterior.

Resp.	Respostas
DA10	as brincadeiras oferecidas para as crianças. Para os meninos brincadeiras mais livres, que necessitam de coragem e força, por exemplo, e para as meninas brincadeiras ligadas ao cuidado com a/o outra/o, mais calmas e comportadas.
DA11	Meninas podem chorar, meninos não. Meninos podem correr, meninas não. È normal meninos tirar notas baixas, meninas não.
DO12	Na escola eles cria uma identidade que menino usa azul e menino usa rosa, e na minha opinião não é dessa forma que tem que passar para as crianças.
DA13	É comum em atividades lúdicas a professora fazer "times" ou "grupos" para disputar separado por grupos de meninas e grupo de meninos
DA14	Tanto meninos quanto meninas podem auxiliar a professora em suas atividades diárias auxiliando-a sem nenhuma dificuldade
DA15	Infelizmente nos berçários, ainda existem professores com pensamento retrogrado que durante as brincadeiras coletivas dividem brinquedos por cor e gênero, pois acreditam que se a criança interagir com determinado brinquedo haverá influencia na opção sexual.
DA16	Infelizmente a sociedade e a escola ainda está com esse pensamento igual do vídeo .. Já presenciei até pela cor de chupeta pra dar à criança.
DA17	Na aula de educação física, as meninas quase sempre não podem participar.
DA18	Não totalmente, porém, melhor do que a família que de certo modo mantém pensamentos e ideologias formadas, onde, muitas vezes não aceitam ou discriminam um familiar, a escola tenta amenizar a questão da discriminação .
DA19	A escola cria direitos iguais, a sociedade é que não permite que os direitos continuem sendo igualitários.
DA20	Todas as crianças, independentemente do sexo biológico, têm o direito de atingir seu potencial máximo ao aprender sobre qualquer assunto, praticar qualquer esporte e brincar com qualquer brinquedo. Na escola não tem diferença de brincadeira, geralmente todos brincam a mesma brincadeira.

DA21	A influencia dos familiares acabam interferindo bastante, contudo nem sempre os professores conseguiram mostrar para os alunos o que é certo ou errado.
DA22	Ainda há uma classificação enorme sobre masculino e feminino dentro da escola, na separação por fileiras, no brincar e no direto e regras e uso de objetos, nos termos e expressões aceitos pelo professor e que vão evidenciando ainda mais a diferença entre os sexos, na forma como cores são consideradas classificatórias quanto ao ser feminino e masculino e o preconceito em relação a atitudes interligadas a sexualidade.
DA23	Ainda existem brincadeiras e brinquedos direcionados para os gêneros.
DA24	Rotina escolar, exemplo: nossa você é uma menina, porém seu caderno parece de um menino. Não se comporta como tal. Nossa é tão caprichoso, sua letra é linda, nem parece quê é menino.
DA25	Podemos dizer que nem sempre a escola cria direitos e oportunidades iguais pois ela não educa da mesma forma. Um bom exemplo é quantas vezes as meninas jogam bola? Existe o interclasse e sempre é composto com grupos de meninos, portanto as meninas não tem oportunidade de participar.
DO26	Nao consigo encontrar no momento.
DA27	Em todo o momento a escola está legitimando o que é ser menina e o que é ser menino, seus comportamentos entre outras coisas.
DA28	Quando determinam que os meninos podem jogar futebol e as meninas não, ou quando a preferência da bola e dos meninos.
DA29	Penso que os ensinamentos são iguais para meninos e meninas, mas posso falar com convicção apenas das minhas práticas
DA30	As meninas sempre saem primeiro da sala.
DA31	Acredito que nem sempre pois não são todos os professores que tem a mesma postura, ao mesmo tempo acredito que alguns deles quando se utilizam do discurso isso é coisa de menino ou coisa de menina acabam reforçando as diferenças
DA32	Durante o estágio percebi que a professora não faz diferença entre as crianças sobre o ensino e aprendizagem. Todos são tratados com igualdade, seja nos trabalhos em grupos, atividade individuais, dinâmicas...
DO33	Em toda minha vida na escola (educação infantil e ensino fundamental) sempre tinha fila e primeiro as meninas e depois os meninos nunca ao contrario.
DA34	.
DA35	Pois todos os alunos tem o direito de participar de tudo em uma escola. Não importa o que seja.
DA36	Na escola onde estou ainda vejo algumas professoras mudando um menino de lugar só porque naquele lugar tem mais meninas do que meninos, ou tomando um carrinho de uma menina, porque é brinquedo de menino.
DA37	...
DA38	Não é todos os professores que respeitam e abordam esse tema dentro da sala de aula.
DA39	Na hora de distribuir os brinquedos para brincarem distribui-se tanto bonecas, como carrinhos e as crianças brincam com aquilo que sentir a vontade.
DA40	As vezes na aula de educação física, meninos jogam futebol, as meninas vôlei
DA41	Existem brincadeiras de meninos e de meninas separadamente
DA42	Direitos de todos os jovens a ser um ser humano igual a todos sem preconceitos e desigualdade.
DA43	Em certos momentos, às escolas vendem a imagem das alunas como objeto. Supondo que em uma escola de ensino fundamental/médio irá haver uma comemoração de algo e se abre 'vagas' para apresentações, estas são preenchidas por

	meninas em sua grande maioria, e elas acabam por dançar, algo "sensual" para muitos meninos.
DA44	Ambos aprendem a mesma coisa.
DA45	Na escola todos brincam juntos, não separam brinquedos de um e de outro, todos tem a mesma obrigação e as mesmas atividades.
DA46	Acho que não tem diferença
DA47	As brincadeiras estimulam a liberdade das crianças sem diferencia-las por cores ou objetos, somente as consideram iguais.
DA48	Na aula de educação física as meninas podem jogar futebol com os meninos e os meninos podem jogar vôlei com as meninas.
DA49	A maioria das escolas não tem estrutura e nem conhecimento sobre o assunto
DA50	Na minha época só existia time de futebol masculino, as meninas tinham que jogar só o vôlei, já os meninos podiam jogar os dois.
DA51	Quando uma professora da uma boneca para uma menina brincar querendo fazer ela "nanar" e a motoca pro menino brincar.
DA52	Em toda escola que já passei desde minha infância meninas e meninos tiveram sempre a mesmas oportunidades.
DA53	Na educação física, meninos jogam futebol e meninas voley
DO54	Basicamente na educação física um bom exemplo
DO55	Quando alguém que trabalha na escola diz para uma aluna mais agitada de comportar como menina, enquanto ser arteiro é característico do menino. E menino não deve chorar, porque senão será considerado uma "mulherzinha".
DO56	Nos anos iniciais as atividades e brincadeiras assim como brinquedos fornecidos ja estipulam e levam a identificar o gênero da criança e não permitindo que elas possam por si descobrir a melhor maneira de se desenvolver. Ao mesmo tempo tentam criar maneiras de ensinar as diferenças e respeito quando já lhe foi inconscientemente exposto.
DO57	Acredito que quando por exemplo um professor divide a sala em meninos formarão a equipe azul e as meninas comporão a equipe Rosa para a disputa de um jogo de futebol ou outra atividade qualquer, esse professor está fomentando a diferença. Eu gosto muito mais da mistura onde todos temos as mesmas oportunidades.
DO58	Tratar todos como iguais

Fonte: a autora.

Ao examinar as respostas e relacioná-las com o que as/os discentes responderam na questão anterior, foi possível notar algumas ambiguidades entre o que acontece no ambiente escolar - realidade - e o que deveria acontecer – idealização. Tem-se a impressão que a pergunta induz a/o discente a criticar a escola e desacreditar em seu poder de transformação, quando é exatamente o contrário, porém, sem assumir uma visão ingênua. Esta interpretação pode ser proveniente de alguns fatores como a dificuldade em olhar o fenômeno à luz das teorias críticas da educação, pela aproximação do tema com questões de foro íntimo que confundem e acabam misturando ou apartando os espaços públicos e privados de forma inadequada ou baseada em princípios morais, por ainda ser um tema tabu, pelo processo de

construção intelectual e formação acadêmica da/o aluna/o que deveria prezar pela objetividade, dentre outras hipóteses.

Voltando a refletir sobre a finalidade da escola, é preciso se convencer para reconhecê-la como potente instrumento de transformação social. Autores ligados às teorias crítico-reprodutivistas, no entanto, elaboraram suas teses a partir de análises empíricas sobre o papel ideológico da escola e sobre a violência simbólica produzida por ela. Diante de suas teorias, eles colocaram a dificuldade da instituição em alcançar a finalidade da transformação social e corrigir a marginalização que, segundo as Teorias Não-Críticas, seria um desvio passível de superação. Esta visão, segundo tais autores, consiste em um tipo de pensamento ingênuo se não analisado criticamente, e é justamente esta análise que eles se propuseram a fazer.

Assim sendo, considerou-se analisar as respostas das/os discentes à luz das Teorias Crítico-Reprodutivistas por fazer sentido dentro desta perspectiva. É pela obra de Dermeval Saviani (2000), *Escola e Democracia*, que a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado* (AIE) desenvolvida por Althusser ampliou o conceito de violência simbólica do sistema de ensino, de Bourdieu e Passeron (1975), trazendo uma perspectiva aparentemente um pouco mais otimista em relação ao poder de transformação da escola, porém, ao identificá-la como um AIE, dentre outras instituições por ele elencadas, as quais representam a materialização ideológica da dominação burguesa, essa possibilidade se encerra. Visto desta forma, a instituição escolar, que poderia ser o local mais apropriado da luta de classes, segue reproduzindo a ideologia dominante. Um trecho extenso, porém, muito relevante foi elaborado por Althusser (s.d., p. 67-68, *apud* SAVIANI, 2000, p. 24-25).

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. Em certa medida, são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão “natural”, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

As DA14, 35, 42, 46 e 47 deixaram explícito em suas respostas à convicção do tratamento igualitário que a escola é capaz de oferecer aos/às alunos/as. Não foi possível inferir se compreenderam bem a questão, não em relação a essa possibilidade, mas ao fato da

escola estar a serviço de uma ideologia de classe que acirra as desigualdades, incluindo as relações de gênero. Dentro desta lógica, as respostas se aproximaram das Teorias Não-Críticas, desconsiderando outros fatores que impedem a escola de exercer o seu papel de agente transformador.

As DA19 e 20 não avançaram porque, segundo elas, a escola promove a igualdade e a sociedade destrói. Não ficou claro como se dariam as construções subjetivas das/os docentes de modo a se garantirem livres das ideologias que estabelecem as relações desiguais de gênero, apenas sofrem por terem o seu trabalho descontinuado quando seus/suas alunos/as entram em contato com os preconceitos sociais.

A DA29 revelou não ser capaz de fazer uma análise da ação pedagógica e do o papel da escola frente a essa desigualdade de gêneros, se ela reforça ou combate. Partiu da sua experiência pessoal para tentar justificar a não participação da escola nesta construção binária. A resposta demonstrou a dificuldade da discente em abstrair a situação e examinar a escola como responsável pela formação da/o cidadã/o atuante na sociedade.

As DA 32 e 39 provavelmente se restringiram a eventuais ocasiões. Uma delas se reportou aos estágios e disse não ter presenciado nenhum tipo de distinção entre meninos e meninas, sobretudo em relação à divisão dos brinquedos. A outra discente deixou implícita se ela vivenciou alguma situação não sexista em relação aos brinquedos e as brincadeiras das crianças ou se acredita que é assim que a/o docente deve agir.

Na resposta da DA48 também não ficou claro se o uso do verbo poder “[...] as meninas **podem** jogar futebol com os meninos e os meninos **podem** jogar vôlei com as meninas [...]” é no sentido de algo que já acontece ou que deveria acontecer. Além disso, um caso específico ou uma prática pedagógica isolada, circunstancial ou esporádica não pode ser compreendida como um projeto educativo e intencional que esteja incorporado ao saber-fazer docente, menos ainda afirmar que ele integra o PPP da escola.

Estas foram as respostas selecionadas para um exame mais detalhado pelo fato das discentes terem se posicionado convictas da ação da escola frente a garantia das igualdades de gêneros. Buscou-se, a partir destes posicionamentos, compreender se acreditam que este deva ser o papel da escola, a luta pela transformação social incluindo a equidade de gêneros; ou se ela já cumpre essa missão e a pergunta passa a ser irrelevante, o que implica desacreditar na necessidade da Educação em Sexualidade nas escolas. Desta forma, as Teorias Não-Críticas contribuem para a compreensão de ambos os pensamentos. Em relação ao último, no entanto, o trabalho voltado para a inserção da Educação em Sexualidade nas escolas se torna mais

difícil. Ao mesmo tempo, fica visível a importância que a temática exerce na luta de classes e de gêneros como campos indissociáveis.

Outro ponto passível de análise consistiu na ausência de homens como esta visão, ou seja, mesmo com os privilégios de uma sociedade patriarcal, são capazes de reconhecer o desserviço da escola para equalização das desigualdades. Este foi um resultado que mereceu destaque porque representa a possibilidade de mudança e descolonização das práticas excludentes e sexistas no âmbito escolar advinda do lugar de fala de quem, supostamente, as pratica. Para ampliar este raciocínio, Ribeiro (2019, p. 28), ao citar Linda Alcoff registrou que

[...] a filósofa panamenha chama atenção para o fato de que, para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. Seguindo nesse pensamento, um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a importância da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento.

As demais categorias se dividiram em 59% das/os que responderam “nem sempre” a escola cria direitos e oportunidades iguais para romper com as desigualdades de gêneros, e 10% das/os que se radicalizaram em dizer que não cria. Assim sendo, as três (3) categorias se encaixam nas Teorias da Educação - Críticas e Não-Críticas - apresentadas por Saviani (2000), as quais foram relacionadas nestas análises.

8.3 Proposta de Atividades para o 4º, 3º e 2º anos de Pedagogia: análises e discussões

Desdobrou-se nas seções a seguir as evidências das atividades planejadas e desenvolvidas com as alunas/os de Pedagogia por meio de uma sequência didática que relacionou teoria e prática envolvendo a temática da sexualidade e da perspectiva de gênero.

As propostas variaram de acordo com os objetivos pretendidos, porém, todas elas visando desenvolver a reflexão e o senso crítico das e nas relações interpessoais como estratégia pedagógica que valoriza a troca de conhecimentos na interação, no debate e na construção de novos conhecimentos, consistindo no modelo progressista de ensino e aprendizagem.

8.3.1 Proposta de Atividade para o 4º ano de Pedagogia: análises e discussões

Assim como todas as atividades aplicadas, esta também se incorporou aos objetivos dos conteúdos abordados os quais foram ganhando sentido dentro de um contexto de discussões, leituras científicas, estudos e dinâmicas, adotadas como estratégias de ensino. Tratou-se de uma atividade que tinha como propósito refletir sobre os estereótipos de gênero, que vinha na sequência de um texto intitulado: *Gênero e sexualidade: a construção dos corpos*, das autoras Cíntia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco (2010, p. 31-40).

Partindo de uma dinâmica conhecida como grupo de observação e grupo de verbalização, formou-se três grupos, cada um incumbido da leitura de um texto, porém, a leitura dos outros dois foi solicitada para a formulação prévia de cinco questões a serem discutidas no dia marcado. O debate aconteceu de forma reflexiva e muito produtiva, culminando nesta atividade que foi realizada por todas/os as/os alunas/os.

Atividade: Vamos sentir nossos corpos?

DA10: Será que todas as mulheres são FRÁGIL?

Será que todos os homens são FORTE?

Não existem homens QUE NÃO PODE LIMPAR A CASA?

Não existem mulheres QUE TEM QUE LIMPAR A CASA?

A pessoa deixa de ser mulher se for MACHISTA?

A pessoa deixa de ser homem se for FEMINISTA?

DA11: Será que todas as mulheres são FRÁGEIS?

Será que todos os homens são INDEPENDENTE?

Não existem homens PODEROSOS?

Não existem mulheres DEPENDENTE?

A pessoa deixa de ser mulher se for PIRIGUETE?

A pessoa deixa de ser homem se for GARANHÃO?

DO12: Será que todas as mulheres são LINDAS?

Será que todos os homens são FEIOS?

Não existem homens DELICADOS?

Não existem mulheres GROSSAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for _____?

A pessoa deixa de ser homem se for _____?

DA13: Será que todas as mulheres são SEGUEM O MESMO PADRÃO DE SUBMISSÃO?

Será que todos os homens são PROVIDORES DE SUAS FAMÍLIAS?

Não existem homens QUE USAM SOMENTE AZUL?

Não existem mulheres QUE GANHA MENOS QUE OS HOMENS?

A pessoa deixa de ser mulher se for HOMEM (COMO ESCOLHER)?

A pessoa deixa de ser homem se for MULHER (COMO ESCOLHER)?

DA14: Será que todas as mulheres são AS QUE GANHAM MENOS?

Será que todos os homens são OGROS?

Não existem homens QUE BRINCAM DE BONECAS?

Não existem mulheres QUE BRINCAM DE CARRINHO?

A pessoa deixa de ser mulher se for USAR ROUPAS FEMININAS?

A pessoa deixa de ser homem se for USAR ROUPAS MASCULINAS?

DA15: Será que todas as mulheres são BERÇARISTAS?

Será que todos os homens são FRESCURENTOS?

Não existem homens QUE REBOLAM?

Não existem mulheres COM FRESCURAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for CORTAR O CABELO?

A pessoa deixa de ser homem se for DE VESTIDO?

DA16: Será que todas as mulheres são MEIGAS?

Será que todos os homens são MACHÃO?

Não existem homens DE MAQUIAGEM?

Não existem mulheres FRESCAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for MACHÃO?

A pessoa deixa de ser homem se for REBOLAR PARA ANDAR?

DA17: Será que todas as mulheres são ELEGANTES?

Será que todos os homens são BONITÕES?

Não existem homens PRÍNCIPES?

Não existem mulheres GRACIOSAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for PIRIGUETE?

A pessoa deixa de ser homem se for GALÃ?

DA18: Será que todas as mulheres são DONAS DO LAR?

Será que todos os homens são GARIS?

Não existem homens EMOTIVOS?

Não existem mulheres RACIONAIS?

A pessoa deixa de ser mulher se for HUMORISTA?

A pessoa deixa de ser homem se for MAQUIADOR?

DA19: Será que todas as mulheres são DELICADAS?

Será que todos os homens são GARANHÃO?

Não existem homens SENSÍVEL?

Não existem mulheres QUE PILOTAM AVIÃO?

A pessoa deixa de ser mulher se for FORTES?

A pessoa deixa de ser homem se for SENSÍVEL?

DA20: Será que todas as mulheres são RESILIENTES?

Será que todos os homens são PROVIDORES?

Não existem homens FORTES?

Não existem mulheres BATALHADORAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for AUTORIDADE?

A pessoa deixa de ser homem se for CUIDADOSO?

DA21: Será que todas as mulheres são FRÁGEIS?

Será que todos os homens são BRUTOS?

Não existem homens DELICADOS?

Não existem mulheres FORTES?

A pessoa deixa de ser mulher se for TRABALHADORA?

A pessoa deixa de ser homem se for PAI E MÃE AO MESMO TEMPO?

DA22: Será que todas as mulheres são DELICADAS?

Será que todos os homens são GROSSOS, OGROS, BRUTOS?

Não existem homens AUXILIADORES, COLABORADORES?

Não existem mulheres CHEFES DE CASA?

A pessoa deixa de ser mulher se for PURA RAZÃO?

A pessoa deixa de ser homem se for PURA EMOÇÃO?

DA23: Será que todas as mulheres são FRÁGIL?

Será que todos os homens são PROVIDORES?

Não existem homens SEM FORÇA?

Não existem mulheres SUBMISSAS?

A pessoa deixa de ser mulher se for INDEPENDENTE?

A pessoa deixa de ser homem se for DEPENDENTE?

DA24: Será que todas as mulheres são DELICADAS?

Será que todos os homens são MACHÃO?

Não existem homens GROSSOS?

Não existem mulheres DONAS DE CASA?

A pessoa deixa de ser mulher se for GALINHA?

A pessoa deixa de ser homem se for DONO DE CASA?

De acordo com a introdução apresentada na seção, a linha progressista prevê, dentre outras ações, o processo de escuta como um dos fatores indispensáveis pertencentes à prática democrática de ensino. Esse processo envolve qualidades que, segundo Freire (1997, p. 136) são necessárias e revelam a coerência nas atitudes das/os docentes adeptas/os desta prática. “Deve fazer parte de nossa formação discutir quais estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela”. E descreve, adiante, que sem

[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1997, p. 136).

Ao analisar as características atribuídas a homens e mulheres em forma de questionamento, percebe-se que os estereótipos de gênero se polarizam, além de sugerirem associações quase biologizantes de tão intrínsecas que se colocam a cada gênero. Esse binarismo ocorre porque está marcado pela nossa construção imagética que se dá em meio a interações socioculturais, internalizadas de forma generificada e assimétrica. Neste tipo de atividade, o questionamento convida implicitamente a uma inversão dos papéis, porque ao questionar, nos colocamos quase que de forma instantânea no lugar do/a outro/a. Além disso, pensar na possibilidade de respostas afirmativas ou negativas também instiga o pensamento crítico. Isso leva necessariamente a uma reflexão dos comportamentos e padrões sociais que, neste caso, foram analisados à luz das pesquisas científicas por meio das intervenções sistemáticas da professora. Pelas contribuições de Moreno (1999, p. 30), tem-se que:

Os modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitadas verbalmente ou por escrito, mas que são conhecidas por todos e compartilhadas por quase todos.

Por essa razão, esta foi uma das tantas atividades desenvolvidas com a turma a fim de desestalar certezas e ressignificá-las ao conter como proposta confrontos com distintas realidades e diferentes momentos históricos, atravessados por fatores de ordem moral, econômica, ideológica e política.

Interessante observar que mesmo em respostas aparentemente casuais, a escolha dos conectivos “podem”, “tem”, revelam as relações de poder existentes nos papéis de gênero, como na atividade realizada pela DA10. Não se tratando de uma afirmação, mas de um questionamento, é possível que tenha havido uma intencionalidade provocativa e perturbadora da “ordem” instaurada. “Não existem homens que não **pode** limpar a casa? Não existem mulheres que **têm** que limpar a casa”? (sic, grifo nosso).

As características morais prevaleceram e colocaram em evidência a existência das desigualdades construídas nas nossas relações sociais e culturais que, por essa razão, podem ser desconstruídas. No momento da socialização, a leitura das respostas vinha acompanhada de exemplos reais, quase todos relacionados às próprias experiências ou a experiências próximas, com pessoas da família, conhecidos/as, amigos/as, etc.

Outra curiosidade é que somente quando colocamos a teoria diante da prática e vice-versa é que as relações de desigualdade parecem começar a fazer sentido, ou melhor, deixar de fazer, e as resistências à mudança passam a ser resistências pela mudança.

8.3.2 Proposta de Atividade para o 3º ano de pedagogia: análises e discussões

A atividade a seguir, proposta em novembro de 2019 para a turma do 3º ano de Pedagogia, incorporou-se ao objeto de análise desta pesquisa científica. Para contextualizar o objetivo pretendido pela professora/pesquisadora, durante o 2º semestre, no início de setembro, as escolas de ensino fundamental das redes estaduais do estado de São Paulo foram orientadas pelas suas respectivas Diretorias de Ensino a recolher o caderno de Ciências dos oitavos anos. Segundo o Governador do estado de São Paulo, havia conteúdo impróprio relacionado à “Ideologia de Gênero”. A Secretaria de Educação reforçou este entendimento alegando que o material estava em desacordo com os textos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, aprovada em 2017, e com o Currículo Paulista - CP, aprovado em agosto de 2019 no tocante à abordagem da identidade de gênero. Na ocasião, encaminhou-se às escolas, via e-mail, um adendo⁵⁴ para que fosse lido aos/às alunos/as e solicitado à direção, registros com fotos que comprovassem o recolhimento do material, devendo ser enviado à Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo - SEDUC.

Sobre a suposta inadequação do conteúdo, estudiosos/as e especialistas do campo da sexualidade, no entanto, endossam que os referidos documentos - BNCC e CP - não descartam a abordagem da temática, ao contrário, afirmam a necessidade de reconhecê-la em sua abrangência e complexidade, de modo a englobar as dimensões biológica, cultural, afetiva, social, física, moral e ética. Após uma ação movida por professores das universidades públicas do estado de São Paulo, a juíza de direito, Paula Fernandes de Souza, concedeu liminar favorável na semana posterior ao episódio e determinou a devolução do material às escolas em até 48 horas, sob pena de multa em caso de descumprimento da ordem.

Procurando atribuir significado aos estudos da sexualidade e atrelar ao cenário político-discursivo, a professora/pesquisadora propôs o desenvolvimento das referidas atividades com o objetivo de relacionar teoria e prática educativa, sobretudo pelo contexto descrito.

A proposta da atividade se baseou no box⁵⁵ “*Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico Anos Finais*”. O caderno é composto

⁵⁴ Ver anexo.

⁵⁵ Contém três livros produzidos pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no contexto do Projeto Corpos, Gênero e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar, realizado com o apoio da Secretaria continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação (Secad/MEC), em cumprimento das metas estabelecidas pelo Programa do Governo Federal “Brasil

por artigos e sugestões de atividades, dentre outros artefatos culturais como filmes, sites e livros. Cada grupo do 3º ano de Pedagogia escolheu uma atividade deste material e aplicou com uma turma do 8º ano de uma escola⁵⁶ estadual localizada na mesma cidade da faculdade. Os grupos eram formados por 3 (três) discentes e cada grupo aplicou a atividade escolhida em um dos quatro oitavos anos – 8ºA, 8ºB, 8ºC e 8ºD. Duas turmas - 8ºA e 8ºB – tiveram contato com duas propostas de atividades aplicadas por dois grupos distintos, pois havia 6 (seis) grupos de aplicadoras/es. Separamos para as análises os 4 (quatro) primeiros grupos, por ordem cronológica de aplicação das atividades, portanto, a segunda atividade aplicada em ambas as turmas não será apresentada.

Outra orientação da professora/pesquisadora consistiu na possibilidade de adaptação da atividade selecionada realizada pelo grupo aplicador, caso considerassem necessária para atender aos objetivos pretendidos. Ao término de todas as aplicações, definiu-se quatro aulas consecutivas para a reflexão e socialização das experiências, tendo como parâmetro um roteiro de questões.

- 1-) A comanda foi clara?
- 2-) Houve interesse da turma em participar da atividade?
- 3-) Houve resistência de algum/a ou alguns/mas alunos/as? Como foi? Qual a intervenção realizada?
- 4-) Qual a avaliação que o grupo (da faculdade) fez da atividade?
- 5-) O que mudaria para replicá-la?

sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra LGBT e de promoção Nacional de Política para as Mulheres”.

⁵⁶ A pesquisadora é a atual diretora da escola em que as atividades foram realizadas.

FALA SÉRIO OU COM CERTEZA?

Joanalira Corpes Magalhães

OBJETIVOS:

Discutir e problematizar questões relacionadas às temáticas corpo, gênero e sexualidade, tais como curiosidades sobre o vírus HIV, métodos contraceptivos, características físicas de mulheres e homens, entre outras.

VOCÊ PRECISA ...

Dado de papelão, duas caixas pequenas (uma na cor vermelha e outra na cor azul) e cartolina.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ professor@ solicita que @s alun@s se dividam em grupos. Cada grupo terá a oportunidade de jogar o dado de acordo com o número de integrantes, sendo uma vez para cada integrante. O dado terá três lados da cor vermelha e os outros três da cor azul. Se, ao jogar o dado, este cair no lado vermelho, @ alun@ irá retirar uma pergunta da caixa vermelha e se cair no lado azul, irá retirar da caixa azul. Primeiro @ participante que jogou o dado tentará responder sozinho; caso não saiba, poderá pedir ajuda ao seu grupo. Em cada caixa haverá duas afirmações "Fala sério", onde o grupo não ganha ponto, e duas afirmações "Com certeza", onde o grupo ganhará o ponto automaticamente.

Sugestões de Perguntas

Compartilhar seringas é uma das maiores causas de contaminação do HIV entre usuários de drogas.
Fala sério ou com certeza?

Usar a mesma toalha para secar o rosto provoca a contaminação pelo HIV.
Fala sério ou com certeza?

Usar o mesmo talher de um portador de HIV não causa risco de contaminação.
Fala sério ou com certeza?

Sentar no sanitário pode ser um meio de transmissão do vírus HIV.
Fala sério ou com certeza?

Beijo na boca não é um dos meios de contaminação do vírus HIV.
Fala sério ou com certeza?

Sexo sem preservativo não apresenta risco de contaminação de DST/Aids.
Fala sério ou com certeza?

Sexo anal é uma das formas de contaminação pelo HIV.
Fala sério ou com certeza?

Um portador de HIV na academia, malhando, pode representar algum risco de contaminação aos frequentadores da academia através dos aparelhos de ginástica.
Fala sério ou com certeza?

Cuidado no ônibus! Não sente e nem toque em nada, você pode ser infectado pelo HIV. Fala sério ou com certeza?	Uma pessoa bonita é uma pessoa sem nenhuma DST/Aids. Fala sério ou com certeza?
Vulva é o nome dado ao conjunto dos órgãos externos da mulher. Fala sério ou com certeza?	Cada gota de esperma contém milhões de espermatozoides, mesmo se não houver ejaculação durante a penetração, uma gota pode escapar e fecundar o óvulo. Fala sério ou com certeza?
Fazer uma tatuagem ou colocar um piercing com material não esterilizado não representa nenhum risco de contaminação à pessoa. Fala sério ou com certeza?	Manter relações sexuais sem camisinha. Não tem nenhum problema. Fala sério ou com certeza?
A transfusão de sangue é uma forma de contaminação pelo vírus da Aids. Fala sério ou com certeza?	Uma mãe portadora do HIV ao amamentar seu filho pode infectá-lo com o vírus. Fala sério ou com certeza?
Na hora do parto normal pode ocorrer a infecção do vírus HIV da mãe para o filho, caso ela seja portadora. Fala sério ou com certeza?	A primeira vez não engravida. Fala sério ou com certeza?
Laqueadura e vasectomia são métodos contraceptivos definitivos. Fala sério ou com certeza?	Diafragma e pílula são métodos anticoncepcionais que evitam SOMENTE a gravidez . Fala sério ou com certeza?
Transar com virgem cura DST. Fala sério ou com certeza?	A primeira vez não pega Aids. Fala sério ou com certeza?
As diferenças entre homens e mulheres são determinadas SOMENTE por características biológicas. Fala sério ou com certeza?	O período fértil é aquele em que a mulher não tem chance de engravidar. Fala sério ou com certeza?
A vasectomia causa impotência sexual. Fala sério ou com certeza?	O corpo do homem é muito mais simples de ser entendido; complicado é o corpo da mulher, pois é nele que se desenvolve o bebê. Fala sério ou com certeza?
As diferenças entre homens e mulheres são determinadas SOMENTE por características biológicas. Fala sério ou com certeza?	O exame ginecológico Papanicolau é utilizado para prevenir e diagnosticar o câncer do colo uterino. Fala sério ou com certeza?

1ª Atividade Grupo 1 - Discentes que aplicaram: DA25, DA30, DA34.**Nome da Atividade: Fala sério ou com certeza? (p. 82) Sala: 8º A.**

- 1-) A comanda foi clara, simples, todos entenderam.
- 2-) Todos mostraram estar interessados e participaram, ajudando o colega a responder e lendo também as perguntas.
- 3-) Nenhum aluno mostrou resistência, foram todos participativos e respeitosos.
- 4-) Uma atividade simples, bem fácil de aplicar com os alunos, e fazendo uso do conhecimento deles, poucos apresentaram dificuldades em responder. Os mesmos durante a leitura e realização da atividade feita pelas professoras foram totalmente colaborativos e responderam questões de forma educada e sucinta.
- 5-) Não faríamos nenhuma mudança com relação a aplicar novamente esta atividade, pois foi ótima a maneira como apresentamos e tivemos um retorno satisfatório dos alunos.

Avaliações dos/as alunos/ do 8º A (Jovem A - menina – numerado sequencialmente)
(Jovem O – menino)

JA1: Nós achamos bem legal, deveria ter mais vezes essa dinâmica, um assunto que deveria ter mais na escola. Nota 10.

JO2: Foi muito interessante essa dinâmica porque nós aprendemos várias coisas novas sobre as pessoas e a matéria. Nota 10.

JA3, JA4, JA5, JO6, JO7: Achamos muito legal, aprendemos bastante coisa, é divertido, queremos mais! Nota 10.

JA8, JO9, JO10, JA11: Foi incrível, bem fera e interessante. Nota 10.

JO12, JO13, JO14, JA15: Foi muito bom esta dinâmica, pois é legal debater sobre este assunto, um assunto novo. Avaliação 10!!!

JA16, JA17, JA18: Gostamos muito dessa aula. E queremos que elas vinhesse mais vezes. Nota 9.

SE FOSSE COMIGO, EU...

Benícia Oliveira Silva

OBJETIVO:

Problematizar questões relacionadas ao corpo, gênero e sexualidade freqüentes na vida d@s adolescentes, sugerindo que el@s própri@s encontrem soluções para as questões apresentadas.

VOCÊ PRECISA ...

Folhas de ofício e caneta.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ profess@r deve distribuir as questões para @s alun@s e pedir que escrevam o que fariam se a situação ocorresse com el@s. A seguir, as respostas são discutidas com a turma.

Sugestões de questões:

1º) Problema: "Tenho duas amigas: a Cláudia e a Fernanda. Uma diz que não suporta a outra, mas vivem grudadas. Não sei mais o que fazer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

2º) Problema: "Estou a fim de uma amiga e não sei como chegar nela, pois somos muito amigos mesmo. Não sei se devo dizer a ela o que sinto e se caso a gente ficar e não der certo, tenho medo de que nossa amizade termine."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

3º) Problema: "Minha mãe é muito legal, mas tão legal que quando meus amigos vão a minha casa acabam prestando mais atenção nela do que em mim. Não agüento mais isso!"

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

4º) Problema: "Um amigo meu pediu para que eu 'fizesse os lados' dele com uma amiga minha, acontece que a menina 'esculachou' o meu amigo e disse que jamais ficaria com ele e agora ele está esperando uma resposta minha e não sei o que dizer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

5º) Problema: "Meus pais resolveram implicar com meus novos amigos e vivem dizendo que eles não são companhia para mim. Cansei de brigar com eles e já não sei mais o que fazer."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

6º) Problema: "Acho que meus pais ainda não perceberam que não sou mais criança e que preciso de espaço. Eles vivem escutando minhas conversas ao telefone e entram no meu quarto sem bater. Não sei o que fazer para que eles respeitem minha privacidade."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

7º) Problema: "Minha namorada diz que sou muito ciumento e que a sufoco. Pensei que se eu ligasse para ela toda hora e quisesse sempre estar ao lado dela, ela fosse se sentir amada. Realmente não gosto que ela saia sozinha com as amigas dela, por isso saio junto, mas ela não entende que é porque eu me preocupo."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

8º) Problema: "Na escola todas meninas querem ficar comigo porque acham que sou um cara descolado. Agora estou ficando com uma garota que está esperando que eu tente transar com ela, mas acontece que sou virgem e se eu falar pra ela, todo mundo vai saber que eu não sou tão descolado assim."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

9º) Problema: "Acho que meu amigo é homossexual, mas percebo que ele tem vergonha de se assumir. Eu gostaria de ajudar, mas não sei como agir."

Adolescente: "Se fosse comigo, eu..."

POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:

- Discutir relacionamentos entre amig@s, namorad@s, pais e filh@s, abordando os significados atribuídos a esses em diferentes contextos (culturas diferentes, épocas, grupos sociais).

- Discutir os significados da amizade e até onde @ amig@ pode interferir na vida d@ outr@.

- Problematizar questões relacionadas à virgindade, quando se está pront@ para a primeira relação e se existe um momento certo para isso. Pode-se discutir, também, os significados atribuídos à virgindade em diferentes culturas e épocas.

- Debater os direitos e deveres d@s adolescentes perante os pais e/ou cuidador@s, entendendo tais princípios como construídos, negociados e valorizados de diferentes formas de acordo com o contexto sociocultural considerado.

- Discutir preconceitos e posicionamentos em relação @s homossexuais.

2ª Atividade Grupo 2 - Discentes que aplicaram: DA27, DA32, DA36.**Nome da Atividade: Se fosse comigo eu... (p.76) Sala: 8º B.**

1-) Sim, pois oferecia um texto de fácil compreensão para o público-alvo e também diversas abordagens acerca do tema.

2-) Embora estivessem bem tímidos e receosos por expor publicamente suas opiniões, a turma foi bem participativa e no decorrer do diálogo interagiram bem. Uma observação que cabe aqui é o fato dos meninos se sentirem mais à vontade para exporem seus pontos de vista do que as meninas. Eles foram mais participativos no geral.

3-) No geral não houve resistência em relação ao tema, a questão era somente a timidez de alguns. Para isso tentamos vínculo de alguma forma, entre brincadeiras e perguntas para todos.

4-) Gostaram e disseram que era necessário sempre esse tipo de prática.

5-) Pediríamos algo escrito também para que aqueles que são mais tímidos pudessem relatar melhor seu posicionamento.

NAMORAR OU FICAR?

Joanalira Corpes Magalhães

OBJETIVOS:

Discutir os diferentes tipos de relacionamentos, problematizando as questões de gênero, quais expectativas que as meninas e os meninos têm sobre namorar e ficar..

VOCÊ PRECISA ...

Folhas ofício e caneta hidrocor.

REALIZANDO A ATIVIDADE...

@ professor@ solicita que @s alun@s se dividam em grupos de meninos e de meninas, e realizem a leitura do texto "Eles ficam. Quem namora?". Após a leitura, cada grupo discute o texto, apontando as vantagens e desvantagens de ficar ou namorar, os sentimentos envolvidos, expectativas de meninas e meninos quanto a esses relacionamentos. Em seguida, promove-se um debate entre os dois grupos.

Eles ficam. Quem namora? (Correio Braziliense)

Houve um tempo em que o apresentador Sílvio Santos perguntava aos casais se o trelelê de meia hora seguido de uma dança com música lenta terminaria em namoro ou amizade. Reeditado, talvez hoje o programa que fez sucesso na televisão ganhasse um novo nome, algo como "pegar ou largar".

Em tempos de ficantes e amizades coloridas, as coisas andam um pouco confusas. Namoro é praticamente casamento, de noivado quase nem se ouve falar, e o ficar reafirma a liberdade com que a atual geração orienta suas escolhas sexuais e amorosas. Tanta falta de compromisso preocupa os mais conservadores, especialmente a Igreja Católica. Em sua recente visita ao Brasil, o papa Bento XVI reafirmou os valores da família, do casamento e a importância da castidade. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi taxativa: "O senso do descartável, do 'ficar', que era próprio das garotas de programa, é hoje vivenciado pelas adolescentes".

"Os meninos apostam entre eles para saber quem fica com mais garotas numa noite", diz o porta-voz e secretário-geral da entidade, dom Dimas Lara Barbosa.

Para especialistas, o ficar apresenta pontos positivos e negativos. Derrubou alguns valores e trouxe novos conflitos.

- Ele veio como um sinal de liberdade, para soltar as amarras do namoro, mas também traz angústia, porque no fundo todos nós queremos um compromisso de verdade- afirma a psicóloga Lídia Weber, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ela coordenou uma pesquisa que investigou os hábitos e opiniões de

ovens e adolescentes sobre ficar e o namorar (tabela). Os dados apontam uma nova realidade: a forma de se relacionar mudou, e o ficar veio mesmo para ficar.- Todos os relacionamentos hoje começam mesmo no ficar- reconhece Lídia.

Já está até no dicionário, entre uma das 36 definições para o verbo: "Manter com alguém um convívio de algumas horas, sem compromisso de estabilidade ou fidelidade amorosa".

O QUE ELES PENSAM	
<p>A Universidade Federal do Paraná entrevistou 202 jovens, de 12 a 22 anos. 88,6% já ficaram com alguém; 14% ficaram pela primeira vez entre 6 e 9 anos; 58,4% já namoram pelo menos uma pessoa; 41,6% nunca namoraram.</p>	
ficar é	NAMORAR É
Não ter compromisso 53,77% Beijar, abraçar 15,58% Conhecer melhor 5,53% Estar com alguém com quem se sente bem 4,52% Conhecer pessoas novas 4,02%	Ter compromisso sério 42,06% Ter sentimento forte 14,95% Gostar e ser correspondido 8,88% Prêvia do casamento 6,54% Amar 5,61%
No ficar é proibido	O que é proibido no namoro
Se tocar (peito, nádegas, etc.) 34% Relações sexuais 20% Ultrapassar os limites do outro 16% Nada 14% Depende da pessoa 10%	Traição 28% Nada 20,95% Transar 19,5% Falta de respeito 10,48% Coisas muito íntimas 9,52%
No ficar, é permitido	O que é permitido no namoro
Beijar 44,29% Carícias 23,57% Depende da pessoa 12,86% Tudo 10,71% Relações sexuais 2,86%	Tudo 31,62% Beijos 21,37% Abraços 11,97% Carinho 9,40% Depende da pessoa 6,84%
O que é bom no ficar	O que é bom no namoro
Conhecer melhor a pessoa 19,59% Conhecer gente nova 14,43% Ter alguém do lado 11,34% Divertimento 10,31% Ter liberdade 8,25%	Ter alguém sempre por perto em todos os momentos 36,98% Estar perto de quem se ama e confia 22,13% Fidelidade 7,38% Gastar tempo com uma pessoa 5,74% Respeito 4,10%
O que é ruim no ficar	O que é ruim no namoro
Criar expectativas (iludir-se) 23,23% Falta de compromisso 19,19% Ficar com má fama 14,14% Instabilidade 9,09% Não ser correspondido 5,05%	Falta de liberdade 20,69% Ciúmes 17,24% Medo de se desiludir 16,09% Fim do namoro ou enjoar da pessoa 13,79% Não poder trair 9,20%

Fonte: Núcleo da Análise do Comportamento da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
 (Texto extraído do Jornal Zero Hora de 3 de junho de 2007)

POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:

- Questionar por que os meninos podem ficar com várias meninas na mesma festa e as meninas não, bem como por que, na maioria das vezes, as meninas levam mais a sério um relacionamento.
- Discutir as representações de gênero como construções socioculturais.
- Problematizar os discursos das instâncias sociais que aparecem no texto, como, por exemplo, o que a Igreja diz sobre o comportamento d@s adolescentes.
- Discutir sobre os artefatos culturais direcionados ao público jovem (revistas, programas de TV, *Internet*, *Orkut*, músicas, filmes, etc.) e as representações de gênero que aparecem.

3ª Atividade Grupo 3 – Discentes que aplicaram: DO26, DA28, DA35.**Nome da Atividade: Namorar ou Ficar? (p. 79) Sala: 8º C.**

- 1-) Sim, separamos a sala em grupos de três a cinco alunos, sendo assim ficou mais fácil para entenderem como seria a atividade.
- 2-) No início houve algumas brincadeiras e pouca atenção, mas conforme fomos dando as orientações eles se interessaram e todos participaram.
- 3-) Não houve resistência, apenas brincadeiras a respeito do assunto, porém conseguimos que dessem a atenção necessária.
- 4-) Acharmos muito interessante, estávamos apreensivas, mas no decorrer da atividade nos surpreendemos muito com cada resposta, com a maturidade dos alunos, com a forma em que discutiram entre eles, foi uma grande experiência.
- 5-) Poderíamos ter nos aproveitado mais das perguntas, como não sabíamos muito como seria, levamos as perguntas mais interessantes e que tínhamos segurança em fazer, mas depois de realizarmos a atividade percebemos que eles responderam com naturalidade e que poderíamos abusar” mais disso.

*HOMENS NO VOLANTE E MULHERES NA COZINHA: PROBLEMATIZANDO
AS ATRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS*

Juliana Lapa Rizza

OBJETIVOS:

Discutir com @s alun@s as profissões e também atividades executadas por homens e mulheres, problematizando as diferenças sociais e culturais atribuídas aos gêneros.

VOCÊ PRECISA ...

Caixa de papelão ou papel e pedaços de papel com frases escritas (sugeridas abaixo).

REALIZANDO A ATIVIDADE...

Solicitar que @s alun@s se dividam em grupos. @ professor@ deverá passar a caixinha nos grupos para que cada um retire um papel, mas que não conte para @s outr@s o que está escrito. Cada grupo receberá, através desses papéis, uma tarefa que deverá ser apresentada em forma de mímica, sem usar uma única palavra, e os demais grupos que estão observando deverão adivinhar a tarefa dramatizada. Após as apresentações, @ professor@ propõe uma discussão sobre quais atividades foram ditas como sendo realizadas por homens e quais por mulheres. Sugestões de atividades: dirigindo um carro, cortando o cabelo, consertando motor de um carro, lavando roupa, cuidando d@s filh@s, fazendo as unhas, cozinhando, costurando, ministrando aula de dança, examinando um@ paciente e trocando uma lâmpada.

POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS:

- Discutir as representações de feminilidades e masculinidades.
- Questionar as diferentes profissões e atividades, problematizando quem pode fazer o que, como, por exemplo, se menina tem que ser professora e menino, consertar motor de carro.
- Problematizar os marcadores sociais de cada gênero, tais como: apenas meninas fazem as unhas e cozinham, dirigir automóveis e trocar lâmpadas é "coisa de menino", entre outros.
- Discutir como determinadas representações produzem efeitos nas pessoas, demarcando o que é permitido para homens e mulheres.

4ª Atividade Grupo 4 – Discentes que aplicaram: DA29, DA31, DO33.

Nome da Atividade: Homens no volante e mulheres na cozinha: problematizando as atribuições de gêneros (p. 91) Sala: 8º D.

Adaptação: Fazer bolinhas coloridas com as cores diversas, de modo que haja o mesmo número de bolinhas para cada cor. As bolinhas são colocadas dentro de um saquinho, os alunos escolhem a cor que preferir e depois devem se reunir conforme as cores escolhidas.

Realização da Atividade

A atividade foi realizada no 8º ano B, no período da manhã, foi de grande contribuição para reflexão da temática dos conceitos sobre a heteronormatividade socialmente construídos para meninos e meninas. Todos os alunos foram bastante receptivos, nos deixando a vontade para a realização da atividade. Respeitosamente ouviram cada detalhe a qual propusemos desde a nossa apresentação até o fim a explicação da atividade, no entanto apenas um aluno não teve interesse em participar, mas ficou com os colegas em grupo entendendo e apoiando na dinâmica da atividade. Obviamente nós respeitamos a sua opinião e decisão em não querer participar e não o questionamos, pois o mesmo não estava a fim de explicar os motivos pelos quais não quis participar. É fato que o tema escolhido pelo grupo é um grande passo para desconstruir a ideia de que existe “coisa de menino” e “coisa de menina”, azul para um e rosa para outra. É preciso que pais e educadores se desconstruam primeiro, para que consigam ter esse diálogo com as novas gerações até porque os signos e significados regradados pela escola vão influenciar na constituição dos sujeitos na sociedade. Pudemos notar que os alunos não possuem preconceito sobre as questões do papel do homem e da mulher em sociedade, tais como profissões, atividades, esporte. Entretanto, quando se refere ao vestuário surge certa descompostura por parte da maioria, adentrando outra vertente do assunto que é a identidade de gênero e sexualidade, podendo então perceber que alguns já têm um preconceito formado o qual manifestam palavras ofensivas ocasionando bullying. Evidentemente essa atividade englobou muito além do que pensamos, o objetivo foi a reflexão dessa temática e sua problematização e o que mudaríamos seria ampliar o tempo para que as vertentes que surgiram pudessem ser também discutidas, pois essa linha de educação sexista acaba criando adultos que não vão saber aceitar, lidar e conviver com o “diferente”.

8.3.3 Proposta de Atividade para o 2º ano de Pedagogia: análises e discussões

Em meados de novembro de 2019, o 2º ano de Pedagogia (turma do 4º semestre), encerrou a disciplina com uma Palestra ministrada pelos Professores Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa⁵⁷ e Hamilton Édio dos Santos Vieira.

Foi solicitado às/aos alunas/os que fizessem um registro-síntese da disciplina, tendo como base a seguinte questão:

Para você, a disciplina “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola” e os conteúdos abordados modificou suas percepções? Sintetize.

DA37: Eu acredito que a disciplina me abriu novos horizontes em questão de olhar para o próximo e até mesmo para mim mesma. Me ajudou a entender que sexo é sexo e sexualidade é algo amplo. A não julgar a sexualidade do outro, a ter respeito e buscar ao menos o conhecimento sobre o assunto. Melhorar a minha autoimagem e autoestima e como pequenos preconceitos na infância são arrastados e mal resolvidos na vida adulta. A entender como os abusos infantis ocorrem e meios para que tais atitudes de pessoas de má fé possa ocorrer.

DA38: Sim, esta disciplina ajudou muito a entendermos o que o aluno tem direito ao se autodefender e entender o que se passa na vida cotidiana daquele aluno que sofre com o preconceito, a discriminação, falta de apoio da família e da sociedade em ajudar e entender o que está se passando.

DA39: Eu acredito que foi proveitoso o tempo, ampliou minha visão e compreensão sobre as necessidades de conhecimento em relação a esse tema. A importância da criança se conhecer, saber quando alguém ultrapassa os limites pode evitar muita violência, assédios e traumas.

DA40: Achei interessante como foi colocado os temas nas aulas, com textos interessantes, atuais e de fácil entendimento. As aulas trouxeram informações importantes sobre gênero, sexualidade e outros assuntos da atualidade, principalmente referente às crianças e adolescentes. Assuntos que precisam ser tratados em sala de aula como: violência sexual, respeito, autoaceitação. Tudo isso colabora na formação do aluno social, pessoal e moralmente. É importante ter uma formação adequada nessa área para que o professor esteja preparado para lidar com situações em sala de aula e dar o apoio necessário e adequado aos alunos.

⁵⁷ Professor no Departamento de Educação (DEd - <http://www.ded.ufscar.br/>) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - <http://www.ppge.ufscar.br/>) da UFSCar, atua na linha "Educação, Cultura e Subjetividade". Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Estéticas da Diferença e o Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação - LabCriarte. É membro do conselho diretor da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e Editor da revista *Leitura: Teoria & Prática*. Estuda e pesquisa na interface das artes e da educação, dedicando-se em especial aos seguintes temas: Arte da Memória, Cultura e Educação Visual, Artes Plásticas, Fotografia e Cinema.

DA41: Sim, visto que ela nos esclareceu assuntos nos quais os alunos se sentem envergonhados ou com receio e o professor tendo conhecimentos sobre eles poderá instruir seu aluno e ser amigo dele, visto que em suas casas, por muitas vezes ele não tem com quem conversar. Esse estudo é bom até mesmo para que o professor abra sua mente.

DA42: A disciplina de Educação em Sexualidade contribuiu em minha formação acadêmica como na vida particular, a possibilidade de diálogo com diferentes pessoas com diferentes criações trouxe um ganho de experiências. Aprofundar e refletir as diferenças em nossa sociedade cultural, religiosa, política e educacional irá auxiliar a nossa função de encaminhar as crianças para um futuro com menos preconceito.

DA43: Com a disciplina consegui observar o quanto é necessário abordar em sala de aula o assunto sobre sexualidade, gênero e diversidade. Alguns conflitos sobre esses assuntos acontecem diariamente nas escolas, e nós, como professores não podemos ignorar ou nos omitir, como geralmente somos orientados. Quando fomos a campo aplicar a atividade proposta pela professora Érica na escola, conseguimos sentir o quanto os alunos precisam se expressar e debater sobre suas diferenças e suas realidades.

DA44: Sou estudante do curso de Pedagogia da instituição e estou no 2º ano / 4º semestre. Sou mulher cisgênera e de orientação homossexual. O conteúdo e a metodologia utilizada promoveram maior conhecimento sobre o assunto, sobre mim mesma e o trabalho que desenvolvo, pois já dou aula. Agregou no engrandecimento pessoal e no desempenho da prática docente. Além de instigar minha curiosidade e compreender melhor o tema do meu TCC. A disciplina e a postura da professora sobre a temática elucidaram e auxiliam na sala de aula e na vida.

DA45: Sim, em todos os sentidos possíveis, em toda a minha vida não houve uma preocupação por parte da minha família em passar informações tão necessárias e isso se perpetuou ao longo da minha vida escolar, nenhum professor transmitiu informações úteis. A disciplina foi ministrada com maestria, claro que é uma disciplina extensa e o que foi passado ajudou muito para dúvidas tão cruéis no meu dia-a-dia familiar.

DA46: Por meio das discussões / debates feitos em sala de aula muitas dúvidas foram esclarecidas. As definições de sexo, sexualidade e gênero me ajudaram na compreensão de várias situações cotidianas, me fazendo perceber que bem no fundo há um preconceito embutido em cada um de nós, seja por meio das piadas, brincadeiras que parecem não ter sentido algum.

DA47: Sim, antes de ter essa disciplina eu entendia, tinha uma concepção diferente dessa matéria, achei muito importante ter essa matéria e saber do que realmente se trata.

DA48: A disciplina ampliou as minhas percepções e conceituou de maneira ampla a relação desses conteúdos e sendo abordados de modo a enriquecer e distinguir os conteúdos como sexo, gênero e sexualidade, dando ênfase maior para uma compreensão bem conceituada e de fácil acesso para professores. Acredito que todos os futuros professores e até mesmo os que estão atuando precisam ter essa disciplina para que sua compreensão e reflexão sobre o mundo atual seja capacitada para a inclusão e socialização de todos os membros presentes na sociedade.

DA49: Sim, ela abriu meus olhos para assuntos mais amplos e delicados de discutir, mas com a ajuda da professora esses temas foram “desmontados” e depois reorganizados e explicados de uma maneira mais fácil e profunda. Com os assuntos colocados no lugar, fica mais fácil de levá-lo para as escolas, famílias e sociedade.

DA50: Gostei muito da disciplina, me ajudou a enxergar a sexualidade de outra forma, sem amarras. Não será fácil lidar com os pais e convencê-los da importância do tema com a pressão das mídias sociais e grupos conservadores falando sobre a ideologia de gênero, que as escolas influenciam crianças a serem o que quiserem. São os desafios que teremos pela frente.

DA51: Fiquei com algumas curiosidades que a disciplina despertou. Era um tema que eu não via razão de ter no curso, mas confesso que com as aulas fui mudando minha opinião. As minhas dúvidas me deixam um pouco insegura pra trabalhar sexualidade com os alunos, mas acredito que com mais leituras e estudos isso pode mudar.

DA52: Os textos, documentários, vídeos, as aulas e os palestrantes contribuíram bastante para os meus conhecimentos sobre sexualidade, pois antes pensava muita coisa diferente. Hoje vejo que as pessoas têm preconceito por falta de conhecimento, e que a sexualidade, quando bem trabalhada, pode proteger.

DA53: A disciplina trouxe uma nova visão sobre a sexualidade até então desconhecida por mim. A parte de trabalhar a prevenção da violência sexual infantil, a violência doméstica, as questões de gênero fazem parte do currículo quando se quer formar pessoas melhores, não só para reproduzirem o mundo, mas para transformar. Outra aprendizagem foi sobre o tema ser transversal, ou seja, todas as disciplinas podem trabalhar com a sexualidade.

DO54: A disciplina ajudou a entender melhor sobre o assunto, mais conhecimento sobre o que é diversidade e relações sexuais. Como trabalhar os assuntos em sala de aula. Mas em meu ver o ponto mais importante é o respeito como foi trabalhado o assunto e a seriedade trabalhada. Contudo mudou minhas percepções, pois conheci mais sobre o assunto, ampliando o conhecimento.

DO55: Sim, a disciplina foi e é de suma importância, sobretudo para trazer as discussões relacionadas ao tema dentro do ambiente escolar. É relevante trabalhar esses conceitos e diferentes assuntos relacionados, para que fique claro, para todos os envolvidos que acima de qualquer coisa, a escola é lugar de aprender e tirar dúvidas. Isso tudo sem falar da diminuição dos casos de abusos, ou pelo menos, da sua denúncia e debate em todos os meios da nossa sociedade.

DO56: Sou orgulhosamente homossexual. O que aprendi, o que ouvi nas aulas sobre sexualidade vieram muito de acordo com o que eu sei desde criança. Aprendi que temos primeiramente que nos saber e nos aceitar da forma como somos, para posteriormente nos posicionarmos diante de uma sociedade que insiste em oprimir o que ela diz ser desvio de normalidade que ela mesma pauta como normal. O que absorvi é q alegria de ser como sou e poder mostrar sem medo nossa face. Se tivéssemos aulas como estas antes, mais pessoas completas, plenas e resolvidas poderiam coexistir.

DO57: Sim, modificou a visão em relação a gênero, sexualidade, lutas de gêneros e porque ocorre, sexo, entre outras coisas.

DO58: Para mim a disciplina foi importante pois me permitiu contato com conceitos e situações problema até então alheios a mim. Hoje percebo que meu entendimento até então era restrito quanto ao assunto, ofuscando a visão para problemas que ocorrem no dia-a-dia que vão além da escola, para a vida. O conteúdo estudado me tornou mais crítico e analítico, procurando prestar atenção na individualidade de cada um, respeitando-a. Também solidificou em mim a importância do ensino deste conteúdo na escola para evitar o abuso.

Os depoimentos das/os discentes se mostraram favoráveis à disciplina no tocante ao que ela proporcionou em termos de autoconhecimento, além de desmistificar os conceitos relacionados à sexualidade até então fundados no sendo comum e reproduzidos como verdades incontestáveis, naturalizadas e consagradas.

8.4 Resultados da Equipe Gestora

Assim como na seção relativa às/aos discentes, categorizamos as informações obtidas com a Equipe Gestora de modo a oferecer uma maior organicidade aos dados coletados e às análises realizadas com vistas a proporcionar uma leitura mais compreensiva e reflexiva das

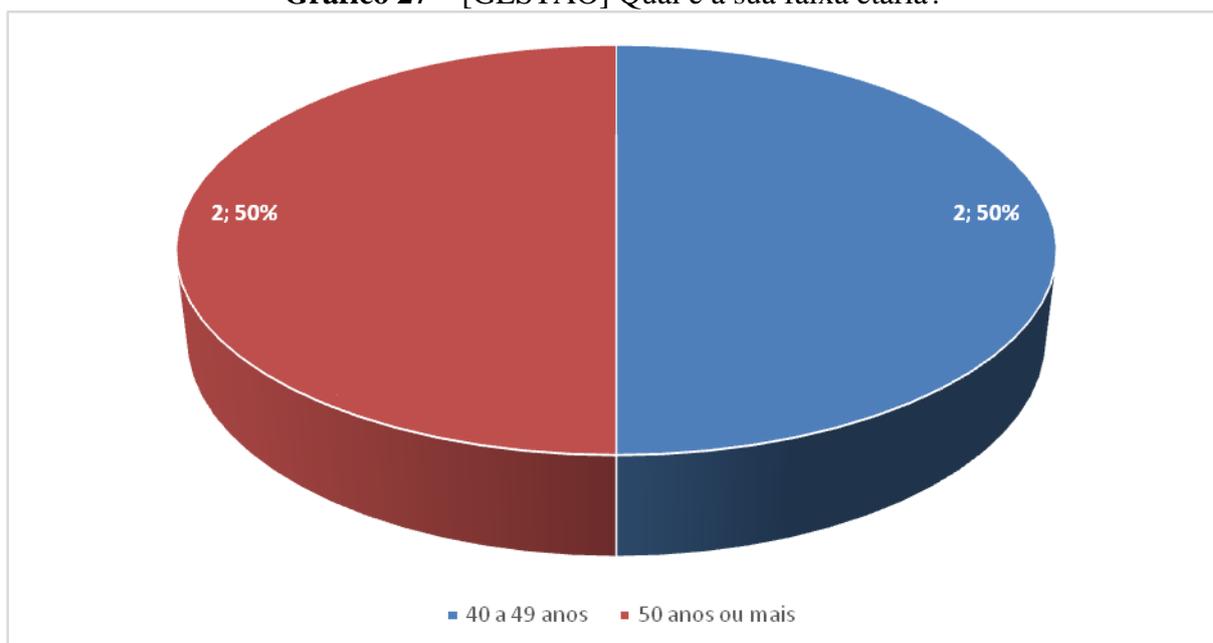
concepções apresentadas, tomando o devido cuidado com os possíveis julgamentos que escapem das intenções científicas previstas com esta pesquisa.

A Equipe Gestora, atualmente, é composta por um diretor, uma vice-diretora, uma coordenadora geral de cursos e um subcoordenador para cada curso. Em relação à esta pesquisa, somente a subcoordenadora de Pedagogia se incluiu neste grupo de participantes.

8.4.1 Dados Pessoais e Profissionais

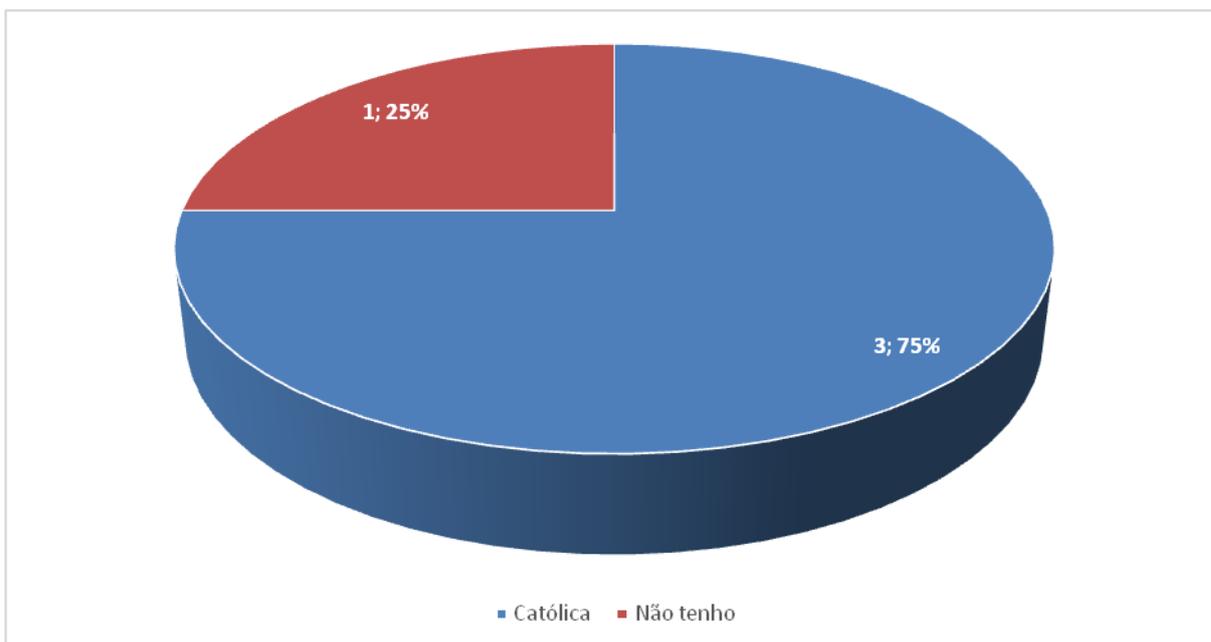
Reservamos esta seção para levantar algumas informações pessoais e profissionais consideradas necessárias para caracterizar parcialmente este grupo de participantes, dentre elas, a idade, a formação acadêmica e a orientação religiosa.

Gráfico 27 – [GESTÃO] Qual é a sua faixa etária?

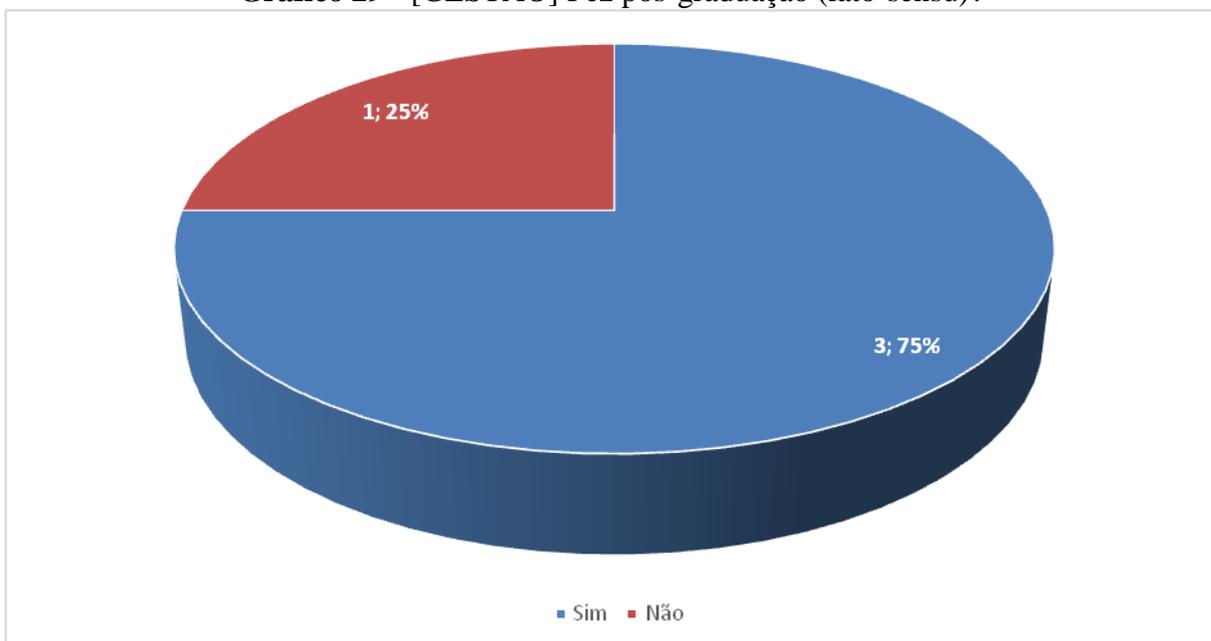


Quadro 52 – [GESTÃO] Qual é a sua faixa etária?

Resp.	Qual é a sua faixa etária?
G	40 a 49 anos
CCP	
VG	50 anos ou mais
CGC	

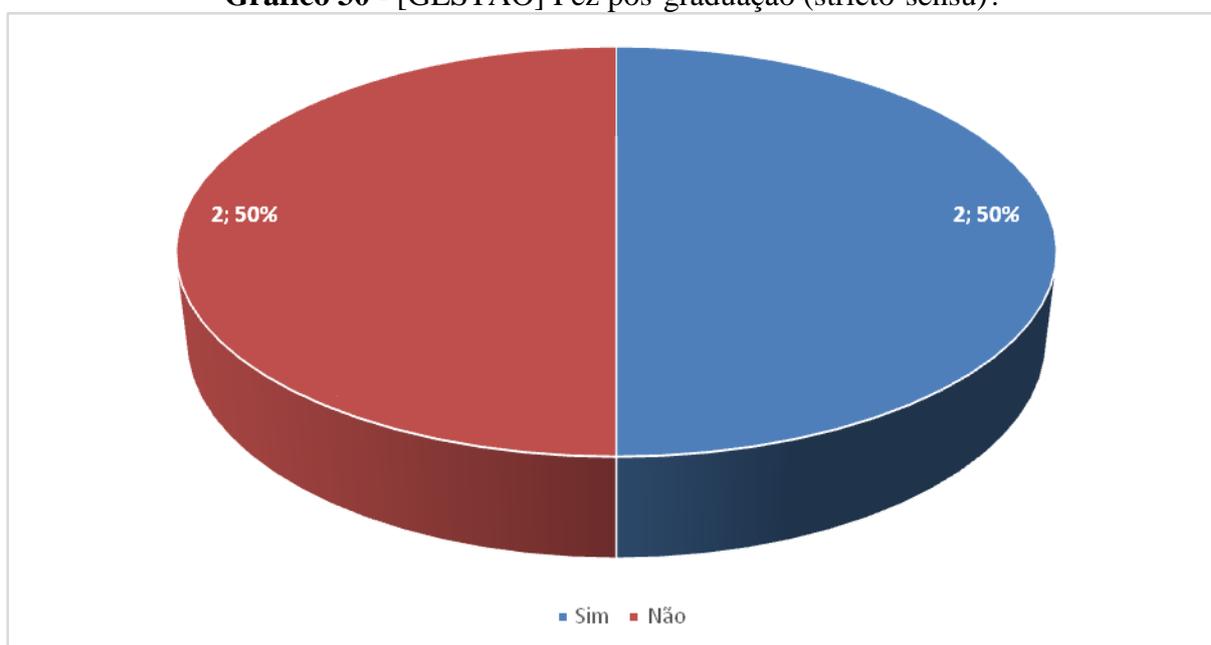
Gráfico 28 - [GESTÃO] Religião**Quadro 53 – [GESTÃO] Religião**

Resp.	Religião
G	Católica
CGC	
VG	
CCP	Nenhuma

Gráfico 29 - [GESTÃO] Fez pós-graduação (lato-sensu)?

Quadro 54 – [GESTÃO] Fez pós-graduação (lato-sensu)?

Resp.	Fez pós-graduação (lato-sensu)?
CCP	Não
G	Sim
VG	
CGC	

Gráfico 30 - [GESTÃO] Fez pós-graduação (stricto-sensu)?**Quadro 55 – [GESTÃO] Fez pós-graduação (stricto-sensu)?**

Resp.	Fez pós-graduação (stricto-sensu)?
CGC	Não
VG	
G	Sim
CCP	

8.4.2 Questões específicas sobre o Tema

Conforme esclarecido anteriormente, as subseções foram categorizadas de modo a atender o propósito da pesquisa no tocante ao enfoque pretendido com as discussões, mediante a seleção do nosso escopo teórico metodológico.

- O que você entende por sexo?
- O que você entende por Identidade de Gênero?
- O que você entende por Ideologia de Gênero?
- O que você entende por Sexualidade?

8.4.2.1. Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito

A formação docente consiste em qualificar a/o estudante do ensino superior para atuar junto às/aos suas/seus discentes, preocupando-se com questões que englobam temas transversais, como é o caso da Educação em Sexualidade. Isto se dá pela necessidade em tornar o processo educativo cada vez mais inclusivo e democrático, que vise assegurar os direitos humanos.

Quadro 56 – [GESTÃO] O que você entende por sexo?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Relações íntimas (aspecto físico) entre 2 pessoas
CGC	O sexo classifica o ser vivo entre macho ou fêmea.
CCP	Natural das espécies. Faz parte de todas as espécies da natureza. O sexo como órgão biológico assim com o ato sexual também é algo natural.
VG	Está ligado ao biológico de acordo com as distinções anatômicas.

Fonte: a autora.

Quadro 57 - [GESTÃO] O que você entende por sexualidade?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Orientação sexual do indivíduo
CGC	Sexualidade é um termo amplamente abrangente que engloba inúmeros fatores e dificilmente se encaixa em uma definição única e absoluta.
CCP	Sexualidade é para mim falar sobre um tema tabu e que gera controvérsias, por várias causas como: sociais e religiosas. Como tema escolar acredito que tenha que ser cuidadosamente explorado, justamente por ser um assunto tabu
VG	É uma necessidade básica, está ligada ao que sentimos e expressamos.

Fonte: a autora.

Quadro 58 - [GESTÃO] O que você entende por Identidade de Gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Como a pessoa se enxerga ao se olhar no espelho, como ela acaba entendendo de si mesma.
CGC	Se refere ao gênero com que a pessoa se identifica, se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do convencional.
CCP	Entendo que seja a classificação das pessoas em gênero (masculino, feminino)
VG	Está ligado a identidade social e a como a pessoa se sente. Não está ligada a anatomia do indivíduo.

Fonte: a autora.

As respostas concedidas imprimem a internalização das produções simbólicas e as atribuem a cada sujeito o poder de decisão sobre as suas escolhas representativas de gênero, eximindo o conjunto das relações humanas no e do processo de constituição das subjetividades e a participação das instituições, produtoras dos sistemas de sentidos. Os discursos provêm da linguagem enquanto instrumento promotor das relações de poder e fortalecem as instituições, criando fronteiras, estabelecendo os papéis de gênero, estigmatizando comportamentos e controlando os corpos.

Com exceção da primeira e da última resposta, ambas restantes se vinculam a padrões binários, tanto ao se limitar aos modelos associativos do que se concebe ser masculino e feminino, quanto ao excluir o “diferente” e mesmo sem intenção, culpabilizá-lo por não seguir as convenções sociais. Ao expor oportunamente a definição de Scott (1998, p. 115), gênero

[...] não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos

Desatrelado do fator biológico como elemento natural ligado exclusivamente aos órgãos genitais, o gênero reflete as diferenças sexuais que se (des)articulam no mundo por estarem em constante movimento, em diálogo com a estrutura social que dá sentido às relações construídas.

Quadro 59 - [GESTÃO] O que você entende por Ideologia de Gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Princípios morais da pessoa que permitem a compreensão do que é certo e errado
CGC	Os gêneros são, na realidade, construções sociais.
CCP	Entendo que seja tratar a ideologia que cada gênero independente do corpo físico
VG	Conceito de que as pessoas nascem iguais e vai se definir como masculino e feminino de acordo com a sua história, cultura e o papel na sociedade

Fonte: a autora.

De volta a esta discussão, porém, mediante as respostas da equipe gestora, nos deparamos novamente com a mesma ambiguidade conceitual ou inconsistência teórica. Não se trata de julgar os conhecimentos aqui apresentados, mas de reconhecer a necessidade em inserir esta temática na formação de todos/as os segmentos da instituição para que se unam em prol da causa da qual implica a garantia dos direitos humanos e da diversidade cultural previstos no projeto-político-pedagógico do curso de Pedagogia, conforme analisado em outro capítulo, bem como em documentos e tratados nacionais e internacionais que vislumbram processos de inclusão e de defesa pela diversidade humana nos currículos de formação em todos os níveis de ensino. Ignorar ou excluir estes conteúdos dos programas curriculares consiste em reforçar as desigualdades de gênero e sexuais pelo primado da educação heteronormativa e homogeneizadora. Além disso, sabemos que o ato de educar é político, assim como nos dizia Freire (1996), embora haja distinção entre estas dimensões. Neste sentido,

Reconhecemos que educação e política não são processos idênticos, mas compõem uma unidade, “as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política” (SAVIANI, 1988, p. 99). Ou isto não se manifesta na história da educação brasileira? Portanto, não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos (RAMOS, 2017, p. 81).

Nas questões que investigaram os conhecimentos das/os gestoras/es acerca dos conceitos sexo e sexualidade, o dilema gerado não escapou de algo similar ao que aconteceu com as/os discentes. As respostas deram a pérfida sensação de segurança e até se aproximaram dos conceitos científicos, porém, de forma superficial. Apoiadas provavelmente

em suas vivências e práticas sexuais, desvelaram, sobretudo, os vieses religioso e biológico que sustentam suas concepções acerca da temática. Pelos constructos de Butler (2016) foi possível refletir sobre as elaborações de Foucault em relação a estes fenômenos.

Para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário, A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica. (BUTLER, 2016, p.46-47)

A complexidade deste trecho apresenta um sentido político-ideológico que consiste no cerne das discussões desta pesquisa. Políticas ideológicas que regulam os nossos comportamentos sexuais e de gênero, ditam as regras e normas sociais, estão marginalizando, violentando e silenciando grupos minoritários. São políticas que os condenam a viver como criminosos, desviantes, doentes e, portanto, devem estar excluídos e serem banidos dos espaços de convivência social.

Uma resposta que chamou a atenção foi a da G3 que ressaltou “Sexualidade é para mim, falar sobre um tema tabu e que gera controvérsias, por várias causas como: sociais e religiosas. Como tema escolar, acredito que tenha que ser cuidadosamente explorado, justamente por ser um assunto tabu”.

Este deve ser um dos princípios da abordagem do tema, tratá-lo com cientificidade e afastar a carga subjetiva que, eventualmente, pode estar implicada na fala, ações e concepções de quem ministra a disciplina. Oferecer as ferramentas necessárias para que as/os alunas/os construam suas próprias concepções acerca da temática consiste no objetivo central que deve caracterizar esta ou qualquer outra disciplina, de acordo com os seus conteúdos.

Precisamos garantir um ambiente seguro nas salas de aula, onde as e os estudantes sintam-se confortáveis para discutir o assunto e expressar suas opiniões. Em vez de tentar convencê-los de um determinado ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), precisamos buscar instrumentalizá-los para que possam rejeitar tratamentos simplificados e formar suas opiniões de forma balizada (MATTOS, *et al.*, 2017, p. 96).

Em relação às expressões - identidade e “ideologia” de gênero - embora as respostas apresentadas reúnam certo grau de ambiguidade, sinalizaram para algum tipo de opinião, ainda que superficial, alicerçada, possivelmente, por conhecimentos prévios adquiridos tanto na formação pessoal quanto acadêmica, ou mesmo por meio de leituras (in)formais, sobretudo pela propagação destes conteúdos nas mídias sociais, dos quais necessitam serem submetidos ao crivo científico antes de serem absorvidos e, principalmente, difundidos.

A própria expressão “ideologia de gênero” vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar, de maneira tendenciosa e pejorativa, pesquisas, práticas e debates que problematizem as relações de poder hierárquicas ou de opressão entre os gêneros, a heteronormatividade compulsória dos espaços escolares e a LGBTfobia presentes em nossa sociedade (MATTOS, 2017, p. 94).

Quando não se sabe diferenciar as expressões, corre-se o risco de desqualificar os estudos de gênero e, mesmo que indiretamente, contribui-se para a proliferação das (in)verdades produzidas pelos grupos conservadores e político-partidários.

8.4.2.2. Educação em Sexualidade: campo teórico

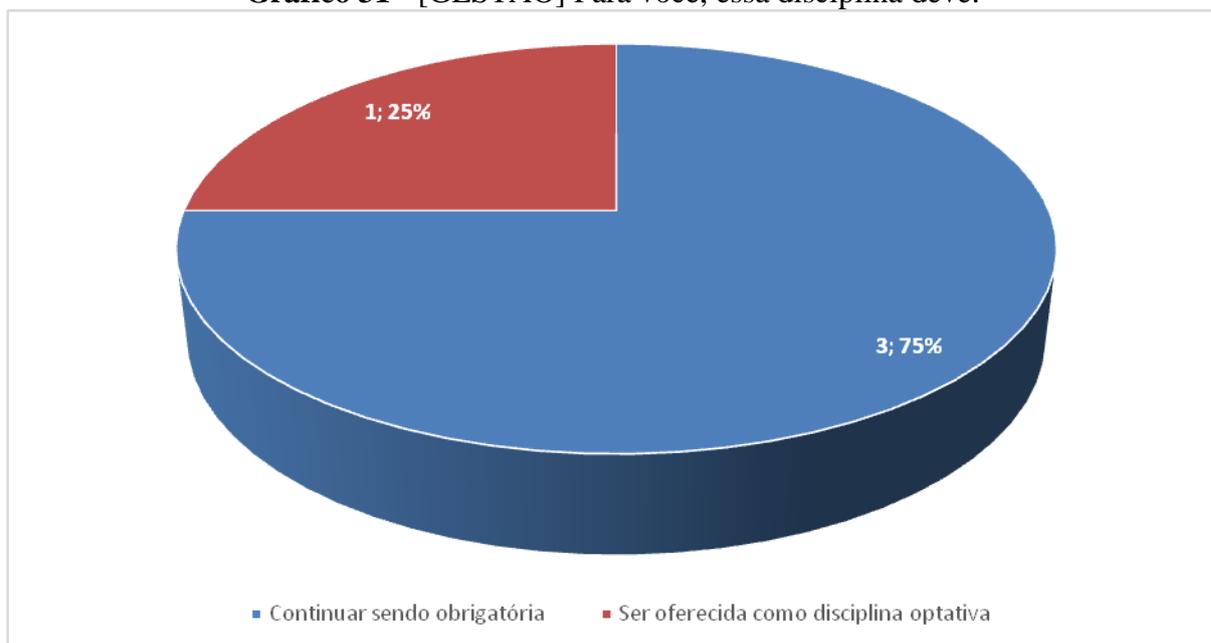
Sabemos o quanto a Educação em Sexualidade tem se tornado alvo constante de ataques cada vez mais obscurantistas e cerceadores dos direitos humanos, sexuais, reprodutivos, da liberdade de expressão e do respeito às diferenças.

Para combater este tipo de pensamento, práticas e discursos falso-moralistas, é preciso ampliar as discussões nos espaços de formação. Dedicamos esta seção a tal intento, que consiste no desafio de investigar pensamentos cristalizados e perpetuadores da desigualdade de gêneros, da negação da sexualidade e da reprodução de estereótipos sexistas visando desmistificá-los à luz da ciência.

Quadro 60 – [GESTÃO] Qual é a sua opinião sobre a inclusão da disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola, na Matriz Curricular no curso de Pedagogia como obrigatória?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Importante e necessária em razão dos novos paradigmas sobre o tema.
CGC	A disciplina pode abranger educação sexual dentro de um contexto mais amplo, no qual inclui-se preconceito, discriminação e racismo.
CCP	Acredito que seja importante
VG	Necessária para a formação do futuro professor.

Fonte: a autora.

Gráfico 31 - [GESTÃO] Para você, essa disciplina deve:**Quadro 61 – [GESTÃO] Para você, essa disciplina deve**

Resp.	Para você, essa disciplina deve:
G	Continuar sendo obrigatória
CCP	
VG	
CGC	Ser oferecida como disciplina optativa

Em referência ao Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior (Fundação Carlos Chagas/SP, 2013), buscou-se na fala da Professora Doutora Célia Regina Rossi⁵⁸, do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista -, em Rio Claro (UNESP- Rio Claro) o incômodo na oferta da disciplina Educação em Sexualidade como optativa, conseguindo “[...] Inserir-la como disciplina obrigatória a partir da reformulação do currículo de pedagogia, em 2004, sendo ainda oferecida como optativa para as outras licenciaturas”.

Evidenciaram-se, ao postular a inserção da disciplina, algumas objeções que podem estar atreladas a questões políticas ou de outra ordem, acarretando, como consequência,

⁵⁸ A palestrante participou da Mesa , intitulada, Sexualidade e gênero: experiências na formação docente II – Fundação Carlos Chagas - SP. É professora da pós-graduação em Educação Escolar e no mestrado em Educação Sexual da UNESP-Araraquara, ministrando as disciplinas: Construção do Feminino: dos primórdios ao contemporâneo; Pesquisa em Sexualidade e Educação Sexual. Coordenou, ainda, o curso Gênero e Diversidade na Escola, que formou sob sua coordenação um total de dois mil professores. Tem participado da promoção de eventos como as WebEducaçãoSexual e a Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES), bem como cafés filosóficos que discutem a temática no campus de Rio Claro. Informações extraídas do próprio relatório.

situações conflituosas para as instituições, embora representem espaços de transformação social mesmo diante deste paradoxo. Tomando por base o ESP, “Não é por acaso, então, que o movimento dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar de formação filosófica em educação por excelência” (RAMOS, 2017, p. 81).

Dentre as discussões ligadas ao nosso objeto de estudo, é perceptível o caminho inverso tomado pela disciplina em questão, haja vista a mudança do nome, ou seja, ainda que não tenha deixado de ser obrigatória, é sob esta condição que ela será mantida na matriz curricular do curso de Pedagogia.

Relembramos novamente a inconstitucionalidade do ESP quando confrontado aos documentos e diretrizes norteadoras da educação brasileira.

Quando o PL do Programa Escola sem Partido prescreve que “é vedada [...] a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais” (Art 2º), caminha na contramão daquelas diretrizes, uma vez que não considera, justamente, a diversidade e a pluralidade de “convicções” que existem numa sala de aula (MATTOS, *et al.*, 2017, p. 95).

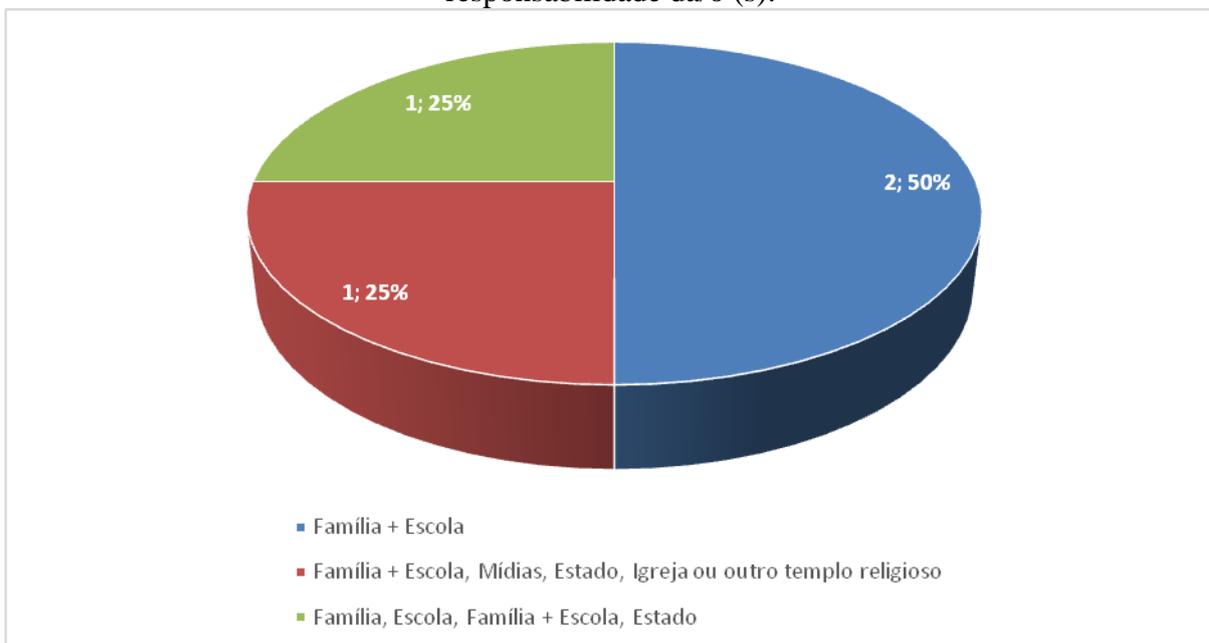
Durante toda a pesquisa, fomentou-se discussões em torno da Educação em Sexualidade como uma disciplina extremamente necessária para a formação inicial. Para tanto, investigar as concepções da equipe gestora e relacioná-las com a alteração da designação da disciplina, atualmente renomeada para Diversidade Social e Cultural na Escola, consistiu na busca por justificativas plausíveis que sustentassem essa tomada de decisão, uma vez que não se tratou de imposição das instâncias superiores, de acordo com as declarações das/o próprias/o gestoras/r da instituição, mas sim, de uma revisão das matrizes curriculares mediante um processo democrático para esse fim.

Quadro 62 – [GESTÃO] Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina: de "Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola" para "Diversidade Cultural e Social na Escola"?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
G	Acredito que numa primeira impressão parecem temas diferentes. o título está desvinculado do conteúdo.
CGC	Concordo
CCP	Depende. Havia mudança na ementa? De qualquer forma não vejo problema na mudança
VG	Necessidade de adaptação curricular

Fonte: a autora.

Gráfico 32 - [GESTÃO] Você considera que a Educação em Sexualidade é de responsabilidade da/o (s):



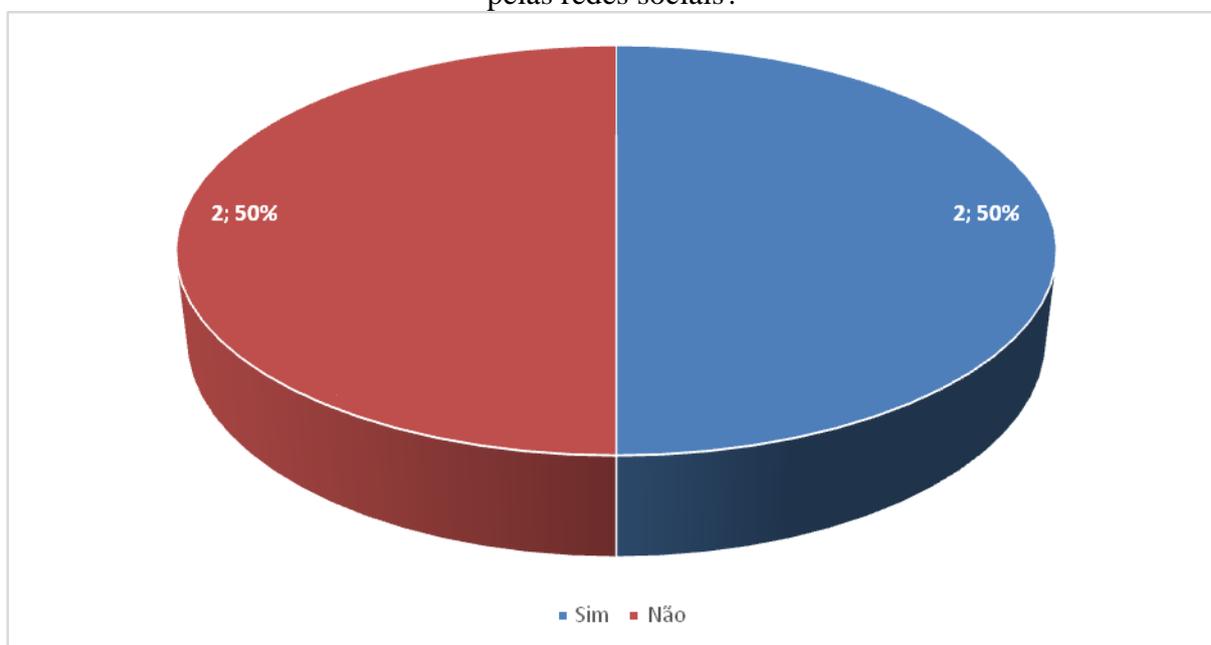
Quadro 63 – [GESTÃO] Você considera que a Educação em Sexualidade é de responsabilidade da/o (s)

Resp.	Você considera que a Educação em Sexualidade é de responsabilidade da/o (s): (pode assinalar mais de uma resposta).
G	Família + Escola
CCP	
CGC	Família + Escola, Mídias, Estado, Igreja ou outro templo religioso
VG	Família + Escola, Estado

Ao observar a coerência nas respostas, ainda que se mostrem sob um viés ausente de embasamento científico, elas conseguiram revelar o esforço pela manutenção ou pela exclusão da disciplina. As respostas da G2, por exemplo, se articularam entre si. Ao ser interrogada sobre a sua opinião em relação à oferta da disciplina – obrigatória ou optativa – foi a única a se posicionar pela segunda alternativa. Nesta questão, foi a única a incluir a Igreja ou templo religioso como corresponsável pela Educação em Sexualidade. Embora a Educação em Sexualidade reconheça toda a sociedade exercendo o papel de educadores/as sexuais, a perspectiva defendida por seus adeptos consiste na educação emancipatória. Ao analisar o papel de outras instâncias neste processo de construção, tece críticas quando seguem direções contrárias, pois entende que elas contribuem para elevar a violência sexual e de gênero, estejam conscientes ou não.

Além disso, diante de um estado laico, qual viés religioso prevaleceria no ensino da sexualidade? E as religiões defensoras da pesquisa emancipatória, seriam apresentadas? Neste ponto, há uma divergência pela incompatibilidade de abordagens, moral e científica. E se a alegação fosse que na formação inicial a religião ficaria isenta das discussões, mais uma vez seria contraditório, pois certamente na igreja a educação sexual continuaria se dando sob a perspectiva moral e ideológica. Assim sendo, o que ou quem a criança deveria seguir? Isso já ocorre e é parte dos entraves que pesa sobre a Educação em Sexualidade e a impede de ser incluída nos currículos escolares e de formação inicial.

Gráfico 33 - [GESTÃO] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?



Quadro 64 – [GESTÃO] Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?

Resp.	Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre "Ideologia de Gênero" pelas redes sociais?
G	Não
CCP	
CGC	Sim
VG	

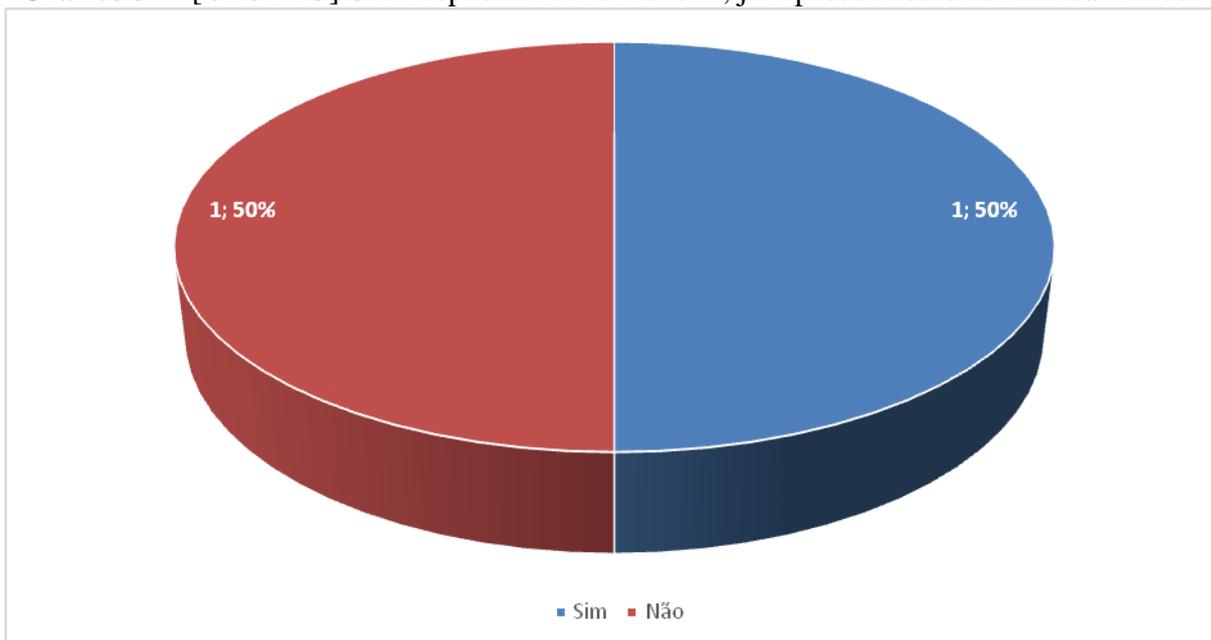
Esta questão consistiu em cruzar as posições contrárias à Educação em Sexualidade com a influência dos conteúdos sobre “ideologia de gênero” produzidos por falsos moralistas, estes sim, disseminadores da ideologia excludente que afeta e cerceia vidas. Para exercerem o

poder que ambicionam, criam discursos falaciosos e atacam os direitos dos/as cidadãos/ãs se apropriando equivocadamente da perspectiva inclusiva. A hostilidade sobre conteúdos sexuais reflete o quanto a sociedade heterossexual adoece quando escolhe praticar atos persecutórios que julgam ser moralizantes. Consertar a sociedade e livrá-la do mal é o intento discursivo dos/as conservadores/as. Para eles/as, é a norma que estabelecerá a ordem social e sexual, além de manter a hegemonia de classes. Segundo Foucault (2008), a normalização disciplinar

[...] consiste em procurar tornar as pessoas, os atos, os gestos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outra forma, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75)

Sem passar pelo crivo da ciência, receber e repassar conteúdos, mesmo quando não se sabe a procedência, é crime digital, porém, muitos se sentem confortáveis para praticá-los, uma vez que conseguem se safar das punições. Observou-se que das/os quatro gestoras/r, dois (2) receberam tais conteúdos. A próxima questão recaiu sobre os repasses dos conteúdos/vídeos.

Gráfico 34 - [GESTÃO] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?



Quadro 65 – [GESTÃO] Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos

Resp.	Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?
CGC	Não
VG	Sim

Aqui há duas isenções – G1 e G3 – porque na questão anterior responderam que não receberam conteúdos sobre ideologia de gênero. A G2 disse já ter recebido, mas negou que já tenha repassado. A G4 confessou já ter repassado. Indiretamente podemos inferir que ao repassar o conteúdo, o receptor, primeiramente, foi impactado com a sua mensagem. Disseminar a (des)informação sem averiguar a fonte, à primeira vista, pode simbolizar um ato de altruísmo e, neste caso em particular, pela aparente gravidade moral que o conteúdo/vídeo comunica. O perigo está, justamente, neste efeito relâmpago e nessa reação repentina, pois a obtenção dos conhecimentos alicerçados na ciência pode acontecer tardiamente, e os danos sociais causados pelo desserviço prestado já tomaram uma proporção incontrolável.

Se isso ocorre em um espaço acadêmico, advindo de pessoas que, teoricamente, estariam preparadas para combater a desinformação, esta lógica eleva a gravidade do desserviço de forma desenfreada e abusiva, alcançando partes do mundo com poucas oportunidades ou nenhum acesso à educação formal, o que dificulta o trabalho de enfrentamento ao preconceito e a desigualdade social, sexual e de gênero. Estas são as (des)vantagens da globalização em um mundo capitalista.

Existe um paradoxo em relação à defesa do conhecimento e do tratamento da temática à luz da ciência e as respostas subsequentes. Não há contestações sobre a abordagem científica da temática. Seja nesta ou em qualquer área do conhecimento, o que deve prevalecer dentro de um espaço de formação acadêmica é a valorização do conhecimento científico.

O paradoxo, no entanto, recaiu sobre o dilema entre a ciência e a moral religiosa, algo que acabou ficando explícito nas respostas apresentadas. Permitir ou decidir pela renomeação da disciplina não consistiu em conhecimento científico sobre a temática. As posições assumidas nos questionários refletiram o empasse político-ideológico vivenciado pelas/o participantes e pela sociedade entre a “preservação” dos valores morais e a defesa da ciência como se ambas não pudessem coexistir. Isso revela um desconhecimento, tanto em relação à temática, quanto no tocante às diretrizes educacionais e aos princípios constitucionais que garantem os direitos iguais à todas/os os/as cidadãos indiscriminadamente, incluindo a laicidade religiosa, contrária ao proselitismo de crenças. Além disso, foi possível comprovar

nas respostas o que se apresentou nos capítulos teóricos em relação ao cenário político-ideológico da ciência e das religiões no tocante à sexualidade enquanto um dispositivo de poder.

Afirmar, contudo, que a renomeação da disciplina se justifica por contemplar outros tipos de exclusão étnica e racial como nesta frase, “A disciplina pode abranger educação sexual dentro de um contexto mais amplo, no qual se inclui preconceito, discriminação e racismo”, além do desconhecimento sobre a interseccionalidade da sexualidade, oculta o receio de intervenção das políticas públicas locais e estadual que implique em desacordos, acarretando prejuízos à instituição de ensino e à comunidade local. Isso se evidenciou nas discussões sobre a formação continuada. As articulações políticas locais, por se tratar de uma instituição pública municipal, incidem diretamente nas decisões das/os gestoras/es, que acatam ordens superiores sem muitas contestações como forma de garantir a existência da faculdade. Sobre os impactos destas reações/negociações, as/os autoras/es Silva, Parreira e Lissi (2017, p. 101) enfatizaram que

Traços da moral religiosa conservadora têm sido expressos em meio a processos de despolitização, via discursos da “ideologia de gênero” e de projetos como o Escola Sem Partido. Essa despolitização inviabiliza, via pedagogias do medo e da terra arrasada, a complexidade da produção do humano, bem como a rede intrincada de relações que se efetivam nas interconexões e entrelaçamentos das diversas instâncias sociais, como a escola, o Estado e a Igreja.

A participação da equipe gestora foi ampliada com a entrevista individual via plataformas digitais, conforme descrito na metodologia, em razão do período da pandemia do COVID-19. Por meio da entrevista se adentrou com maior profundidade em aspectos complexos, os quais exigiam um exame mais detalhado e apurado das circunstâncias que levaram a redefinição nominal da disciplina.

8.4.3 Entrevistas com a equipe gestora

Nesta seção foram apresentadas as entrevistas realizadas com a equipe gestora. Não houve redução das falas, ou seja, elas foram transcritas e mantidas em sua integralidade para que o conteúdo não sofresse alterações nem em relação aos efeitos das supressões, nem das correções, pois ambas poderiam modificar os sentidos empregados pelas/o participante/s. É importante salientar que mesmo tomando estas precauções há o risco de equívocos

hermenêuticos provenientes tanto das subjetividades inerentes das partes envolvidas no processo de pesquisa, quanto pelos tabus envoltos pela temática.

8.4.3.1. Entrevistado: o gestor da instituição

Pesquisadora: Como que você soube da mudança específica da disciplina de sexualidade? E como foi a sua participação em relação a isso? Ou a equipe pedagógica tem autonomia para fazer essas alterações?

Respondente: Não sou eu. Fiquei sabendo porque houve a necessidade de reformulação do projeto pedagógico do curso de pedagogia para atender algumas diretrizes, até por recomendação da Bernadete Gatti junto com a CGC e a CCP que é a coordenadora foram pra São Paulo então elas me procuraram falaram: “André, vai precisar fazer alterações de cunho pedagógico na estrutura curricular do curso de pedagogia”. Eu falei: “Tudo bem, sem problemas, vocês têm autonomia pra isso. Reúnam os pedagogos e façam as alterações que vocês entenderem necessárias”. Aí elas reuniram a equipe e eu só fiquei sabendo das mudanças quando elas me apresentaram depois, elas fizeram um documento que eu me lembro que estava assim, grade antiga grade nova, essa disciplina virou essa disciplina, essa mudou a carga horária, essa foi pro segundo semestre, essa sumiu, essa tirou esse nome... então eu tive uma visão geral das alterações, mas com certeza eu não vou recordar pra falar pra você o que que mudou, pra onde foi... é, é... mas eu lembro que na época me foi assim, apresentado, eu perguntei se era consenso de todos elas falaram que sim, que o pessoal deliberou nas reuniões, etc. e tal, então vocês têm total autonomia para isso. Eu só vou assinar, só vão referendar o que vocês decidiram certo?

Na fala do gestor fica evidente a autonomia dada às coordenadoras para reformularem as matrizes curriculares de acordo com as orientações recebidas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo - CEE, de modo que estas viessem atender às diretrizes educacionais e que as reuniões com os/as pedagogos/as acontecessem para, em conjunto, decidissem sobre as alterações entendidas como necessárias.

Atender às determinações dos órgãos superiores e referendar as mudanças não deixa de requerer do/a gestor/a responsabilidade com os eixos formativos, mesmo quando as decisões são descentralizadas, delegadas ou democratizadas, guardadas as particularidades de cada expressão, as quais podem surtir resultados diferentes ligados ao perfil da gestão

exercida e serem refletidos no ensino oferecido por meio da formação dos/as estudantes. Quando tomada em dimensões futuras, a formação reflete modelos de sociedade, em maior ou menor grau, mais democráticos e inclusivos.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, **formação de professores** etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder (ARROYO, 2012, p. 13, grifo nosso).

De qualquer modo, mesmo conhecendo e sendo adepto dos princípios da gestão democrática, nenhum/a gestor/a está isento de se defrontar com ideologias e posicionamentos opostos que podem obstruir ou dificultar o processo de formação humana voltada para a equidade e diversidade, sendo o contrário igualmente possível e, portanto, indicar a mesma dificuldade nos mesmos ou em diferentes níveis. Pensamentos e opiniões divergentes podem significar avanços ou retrocessos e este é um dos desafios da gestão participativa e democrática.

Pesquisadora: Diante de alguma manifestação que tivesse havido a época da professora responsável pela disciplina que no caso era eu e sou eu ainda, qual seria o seu posicionamento, se de repente você tentaria um tipo de uma manutenção da disciplina ou alguma intervenção? O que você teria feito na época?

Entrevistado: O meu posicionamento seria no sentido de solicitar para docente em questão que no caso seria você que fizesse isto por escrito, que fizesse uma provocação por escrito para eu encaminhar para a coordenação de curso para que a coordenação analisasse o requerimento, analisasse as razões do seu pedido ou das suas argumentações e me devolvesse também por escrito pra eu apresentar a resposta pra você na época. É o que eu teria feito como diretor da faculdade. pra que a gente até de pudesse até documentar isso daí, pra que você tivesse vós como a docente da disciplina, e a coordenação pudesse, não digo debater, mas dialogar com você pra compreender as suas razões pra, talvez, convencê-la do contrário ou não convencê-la do contrário.

Nesta fala do gestor ficou explícita a abertura para uma possível negociação diante de argumentos convincentes a favor da disciplina, embora o contrário também se afirme na mesma proporção, o que pode, num primeiro momento, significar uma postura ética e imparcial, ou estar mascarando uma linha autocrática e centralizadora, algo semelhante ao sintagma da ideologia de gênero.

Pesquisadora: Em um outro momento, numa outra visita que acontecer do Conselho essa disciplina pode voltar, mediante justificativa e convencimento da importância dela para a formação das pedagogas e estudantes, existe essa possibilidade de reconsiderar?

Entrevistado: Com certeza basta que o colegiado do curso de Pedagogia entenda que a disciplina deve voltar. No momento que entender que ela deve retornar à grade a gente faz a comunicação pro Conselho e segue a vida com a disciplina ativa na grade curricular do curso, sem problema algum.

Mesmo diante desta linha, as tomadas de decisões partem de um colegiado, como dito, o qual segue permeado por ideologias anti-democráticas, anti-plurais e exclusivas advindas de um conjunto de fatores ligados tanto aos nossos valores e tradições culturais, quanto àquilo que o sistema político e educacional almeja para controlar os corpos e mentes e manter o *status quo* em domínio, assegurado em sua primazia.

Pesquisadora: Quero agradecer pela entrevista e pela disponibilidade em esclarecer as questões sobre a disciplina.

Entrevistado: Fico à disposição para qualquer coisa!

8.4.3.2. Entrevistada: a coordenadora geral dos cursos - CGC

Pesquisadora: Você sabe que a disciplina de Sexualidade é o tema da minha tese né?

Entrevistada: Mas você sabe que hoje essa disciplina não tem mais, certo? Porque agora chama “Diversidade Social e Cultural na Escola”.

Pesquisadora: Sabemos que a instituição recebe visitas periódicas de membros do conselho estadual de educação para regularizar os cursos da instituição. Primeira pergunta: Quando essa equipe analisa a matriz curricular dos cursos e das disciplinas e julga necessário fazer ajustes mudanças e/ou complementações, como ocorrem essas orientações? É por determinação ou se existe espaço para diálogos e participação democrática?

Entrevistada: Na realidade as disciplinas quando elas são propostas elas estão na grade curricular junto com a ementa, então já vai a ementa de acordo com a deliberação que nos orientou para que fizesse as mudanças na grade por conta da formação de professores que foi específica nós fizemos e propusemos a disciplina. Na época era como sexualidade, mas depois mudou um monte de coisas porque tinha umas horas de atividades que a gente tinha que contar, não sei se você se lembra.

As alterações nos documentos orientadores e nos planos de educação começaram de forma escalonada no sentido inverso – de cima para baixo – ou até sem muita linearidade, porém, tomando proporções descomunais e avassaladoras para o campo da sexualidade, pois como já enfatizado, o tema é utilizado inadequadamente por grupos conservadores para espalhar o pânico moral e, com isso, frear as políticas sobre igualdades.

O efeito cascata ocasionado pela repercussão dos movimentos antigênero ocorridos em diversos países a partir das Conferências Internacionais na década de noventa tiveram reflexo direto na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) com alterações no seu texto original, suprimindo importantes expressões para a Educação em Sexualidade.

A diretriz que referia “a superação das desigualdades educacionais” (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara) foi alterada, pelo Senado Federal. A ênfase original sobre as escolas como espaços de promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi substituída pela recomendação de que as escolas contribuam na promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

É importante ressaltar que este cenário impulsionou o campo da sexualidade a produzir materiais científicos – artigos, periódicos, resumos, obras, etc., e promover eventos - seminários, congressos, semanas acadêmicas, formações continuadas, etc., no intuito de combater as organizações e movimentos contrários a agenda de gênero.

Pesquisadora: Sim

Entrevistada: Aí como sexualidade somente não se encaixava nós tivemos que por diversidade cultural que é o que aborda, de uma forma ou de outra, a sexualidade não explícita, não somente, mas também aborda a questão cultural aí né? Agora não há imposição, tudo é muito conversado, tá? Desde que se encaixe dentro das diretrizes curriculares, mas é tudo muito conversado, tá?

Durante esta produção científica, citou-se vários/as pesquisadores/as do campo da sexualidade comprometidos com a ciência e com o combate ao preconceito. Para tanto, trouxeram conhecimentos acerca dos últimos acontecimentos e as implicações que tiveram e que terão para a Educação em Sexualidade.

Ao retomar os episódios relacionados ao PNE, constatou-se a alteração do inciso III do art. 2º que, originalmente, previa as escolas como espaços de promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Com a substituição, o texto retirou palavras específicas e as generificou, recomendando às escolas o investimento na promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). O esvaziamento dos termos e, conseqüentemente, das formas de abordagens genéricas “[...] Podem levar à redução da ação docente, bem como impulsionar modos preconceituosos sobre as expressões diversas de sexualidades e gêneros neste ambiente” (SILVA; PARREIRA; LISSI, 2017, p. 92).

Diante da violação à liberdade de cátedra do professor prevista na C.F. (1988) e na LDB (1996), o senador Magno Malta criou o Projeto de Lei nº 193 de 2016, fundado no ESP, com a proposta de alterar a legislação e limitar as/os professoras/es a meros transmissores de conteúdos. Segue o parágrafo único do inciso VII referente ao Art. 2º que seria alterado.

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica do sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016, p. 01).

O panorama nacional foi capaz de fornecer a exata dimensão do reflexo dessas reações político-ideológicas nas microesferas públicas, refreando agendas políticas voltadas para a equalização das desigualdades das minorias e incitando a discórdia ao manipular a opinião pública por meio dos discursos promotores do pânico moral e da histeria coletiva.

Pesquisadora: Certo. Poderia ter sido criada outra disciplina sem ter mexido com a de Sexualidade?

Entrevistada: Até podemos alterar a grade curricular, fazer substituições de disciplinas, a gente faz a mudança e comunica. Por exemplo, quando nós mudamos, eu não me lembro bem das essa questão como que ficou, se foi nesse sentido, mas como era a sua disciplina sexualidade, quando foi proposta para a diversidade foi alguma sugestão/justificativa do porque estava mudando, aí a gente faz a grade comparativa, o que que era o que ficou. Então há, sim, a possibilidade, mas ela demanda um trabalho em toda a estrutura por conta de carga horária, um monte de coisinhas desse tipo, mas é possível sim.

Pesquisadora: Entendi. Então você está dizendo que há esse processo democrático de participação e de escuta. Quem participa desse processo?

Entrevistada: Desde que a gente siga diretrizes curriculares. Eu lembro que teve uma disciplina, eu acho que foi a coordenação pedagógica, ela não se enquadraria dentro das diretrizes como uma obrigação aí justificamos porque, entendeu? Então tranquilo, há sim essa democratização, a gente pode sim argumentar, tanto que quando a gente tem alguma dúvida, nós vamos inclusive, na última mudança que nós fizemos, nós marcamos uma reunião com a equipe técnica do conselho; quem acabou participando foi a Bernadete Gatti, que nos orientou de uma forma muito clara quanto a isso.

As fissuras de uma gestão efetivamente democrática podem estar na sua compreensão, e não necessariamente na intencionalidade de conduzi-la equivocadamente para a garantia de interesses próprios ou direcionados a grupos específicos. Essa é uma hipótese que caracteriza um tipo de distorção conceitual ou um fator cultural, que segue resquícios de uma gestão autocrática. Sabe-se, no entanto, das distorções atreladas a outros fatores, dentre eles, a manutenção da hierarquia e a exclusão social. Este tipo de gestão precisa ser superada, pois ela é incompatível com as políticas democráticas que concebem o engajamento da comunidade escolar/acadêmica nas tomadas de decisões. Partindo dessa ideia, a gestão democrática.

[...] Implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que

elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2001, p. 04).

Prosseguindo com as indagações, importou investigar se o CEE teve alguma interferência direta para a mudança da nomenclatura da disciplina.

Pesquisadora: Você acabou respondendo então as outras questões também em relação à matriz, que existe essa flexibilidade e esse espaço para o diálogo, pra interação. Em relação à disciplina específica de sexualidade, houve justificativas para a mudança do nome e você já falou que foi uma pra complementar pra contemplar outros conteúdos também e que ela estaria aí ela estaria ali dentro incorporada né? Como que a questão a temática da sexualidade estaria incorporada de alguma maneira mesmo mudando o nome da disciplina com sexualidade

Entrevistada: Porque se você pegar a ementa, ela fala da diversidade social né? Então ela abrange e vai cair fatalmente na questão de gênero hoje né? Que tudo é uma consequência da outra né? É uma evolução que foi acontecendo né? Quando nós pensamos lá atrás na sexualidade em si, quando você assumiu a primeira disciplina, era uma demanda, assim, que a gente sentia a necessidade de ter né? Mas que depois, com o estudo das novas diretrizes ela não se encaixava só naquilo porque tinha que conter algumas outras coisas para compor toda a carga horária, todo o rol que se tinha, então nós tivemos que adaptar.

A tentativa de argumentação que justifique a mudança do nome da disciplina não encontra respaldo teórico, por mais esforço que possa empreender. Ao ingressar na faculdade como docente, a pesquisadora teve acesso à grade curricular do curso de pedagogia e constatou haver a disciplina de Biologia. Sabia, portanto, que os conteúdos relacionados à sexualidade eram abordados nesta disciplina, que continha uma unidade com esta finalidade. De acordo com a sua formação acadêmica, tinha conhecimento de que o viés trabalhado era exclusivamente o biológico. Essa disciplina era ministrada por uma professora com habilitação específica para atuar na área.

A inserção da disciplina em Sexualidade não partiu de uma decisão coletiva que compreendia a sua necessidade na grade curricular do curso de Pedagogia. Embora se tratou de uma demanda para a formação inicial seja algo inegável, essa demanda não desaparece

com o tempo, ao contrário, ela tende a se tornar cada vez mais imperativa, e as circunstâncias, bem como todas as evidências científicas, comprovam essa afirmação.

[...] La educación sexual ha estado casi siempre asociada a la educación para la salud y enfocada, sobre todo, al mero hecho de la genitalidade y la reproducción. En los tiempos de conservadorismo ideológico, este reduccionismo se acentua más a pesar de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud que defiende una educación sexual más integral, presente en las aulas desde edades tempranas y ajustada a cada periodo escolar (JIMÉNEZ; FERNÁNDEZ, 2018, p. 77).

Diante de todas as fundamentações legais, tratados nacionais e internacionais e pesquisas científicas, a mudança do nome da disciplina representou um retrocesso, visto que significava uma conquista instituída pela faculdade.

Pesquisadora: Essa visão também foi do Conselho ou foi da equipe na faculdade?

Entrevistada: Específica sobre isso não. Nós tivemos que adequar aí a gente manda a grade pra eles e eles dão um ok, mas tudo tem uma supervisão, porque quando não tem eles falam: “Olha, ajustar assim, assim, assim, assado. Essa disciplina não nos foi argumentada, “Por que essa disciplina e não aquela”? É que dentro do rol da diretriz curricular você tem essa mobilidade, né?

Se o próprio Conselho Estadual de Educação - CEE - respeitou e executou o processo de gestão democrática, conforme dito pela Coordenadora Geral, então não havia motivos para a alteração da disciplina e de sua programação curricular. É importante ressaltar este ponto, visto que a mudança comunicada não afetaria o conteúdo programático, informações concedidas por ambas as Coordenadoras – Geral e de Curso. No ano de efetivação da mudança, em 2019, a docente/pesquisadora foi interpelada sobre a manutenção do conteúdo no Plano de Ensino e no Cronograma de Aulas, sendo orientada a fazer as devidas alterações, reservando uma unidade para tratar sobre a sexualidade. Ao relacionar com a alteração do PNE, especialmente de trechos com referências à promoção da sexualidade nas escolas, e transferir a situação para este contexto, que é similar, modificando as esferas públicas e a instituição, averiguou-se que “O recorte apresentado indica várias imprecisões conceituais, que podem contribuir para o alheamento dos sujeitos adultos – profissionais da educação – no seu comprometimento com o conhecimento social e cientificamente acumulados” (SILVA; PARREIRA; LISSI, 2017, p. 93).

A pergunta subsequente complementou esta e, por essa razão, mesmo sendo repetitiva em alguns pontos, elucidou outros oferecendo maiores detalhes e, por essa razão, a mantivemos na pesquisa.

Pesquisadora: Então em relação à disciplina o Conselho não fez nenhuma objeção específica a respeito da sexualidade, de ter uma disciplina sobre essa temática?

Entrevistada: Eu não me lembro da diretriz... já foram 3 anos? Mas eu não lembro se teve alguma coisa específica né? Mas a gente segue as tendências que tem né? E tudo isso é passado pelo crivo do Conselho e também do relator. Nesse caso específico de formação, nós tivemos que nos adaptar, assim, com as horas aulas... tivemos que fazer o que eles quiseram, né? Dentro das regras, mas nós tivemos essa mobilidade... de repente a gente poderia não ter uma disciplina que se chamasse diversidade, ou que chamasse... sexualidade... de repente... eu não sei se você se lembra que tinha Tópicos Contemporâneos, né? De repente você pode pedir isso.

Pesquisadora: Sim. Ah então tá bom era isso mesmo, porque o questionamento era em relação à disciplina, se houve uma determinação do Conselho para alterar o nome ou se isso ficou a cargo da faculdade, de uma decisão coletiva interna, lógico que supervisionada pelo Conselho...

Entrevistada: Você não participou de reuniões nessa época à respeito da mudança da grade?

Pesquisadora: Não, à respeito da mudança, não. Eu só fui comunicada que ia ter a mudança.

Entrevistada: Mas nós tivemos reuniões sim, viu? Eu lembro que quem participou foi a Maria Eliza, a Dani... eu acho que talvez você não pode ir na época... eu lembro que foi num sábado...

Pesquisadora: Essa é uma questão também. Quando a mudança na grade de disciplinas específicas há a participação dos professores responsáveis pela disciplina.

Entrevistada: Quem vai poder esclarecer isso bem é a Coordenadora do Curso de Pedagogia, que ela que ficou responsável de convocar pra reunião, de convidar, mas eu me lembro que

tivemos uma reunião no sábado... eu lembro que tava a PA2 e nós falamos: “Não veio mais ninguém. A PA1, a PA2 e a PA3 eu tenho certeza que estavam... eu não me lembro se tinha mais algum professor, mas foram poucos... eu sei que todos foram convidados, mas Carmen vai poder esclarecer essa... essa... parte aí com mais clareza que eu não me lembro, eu lembro que foi sim. Eu lembro que, encontra na época, quando a Carmen faz alterações ela manda para os professores pra depois... fechar.

Sobre essa questão, pela menção à Coordenadora do Curso de Pedagogia e a afirmação que ela poderia oferecer mais detalhes, deixou-se as análises para a momento oportuno. Outros pontos como a decisão conjunta pela mudança do nome, como ocorreu esse processo, et., foram esclarecidos anteriormente.

Pesquisadora: Pra mim não foi mandado nenhum convite no sentido de me questionar sobre o meu posicionamento (da pesquisadora) em relação à mudança do nome da disciplina, só a mesma comunicação de que ela necessitaria ser modificada para atender a um pedido do Conselho.

Entrevistada: Talvez, então, isso tenha sido após essa reunião que tivemos, tá? Que foi... eu não me lembro exatamente o que foi discutido, mas eu lembro que foi a respeito da grade, dos TCCs, sabe? Tinha um monte de coisinhas que a gente tinha que se adaptar. Mas estas questões mais específicas acho que é a CCP que vai poder te responder.

Pesquisadora: Diante disso, há ainda a possibilidade de, em uma outra oportunidade, dessa disciplina voltar com o nome original, inicial digamos assim ou não?

Entrevistada: É assim, nós temos que ser muito práticos, principalmente no universo dessa instituição, que é pequena. Pra gente ter... eu lembro que quando a gente pensou nisso aí você estava presente você já se interessava por essa área, mas nós temos que pensar assim, a vida é um redemoinho, se amanhã você fala assim: “Ó, eu vou embora, não vou dar mais aula aqui”... nós não temos professor para assumir essa disciplina específica, entendeu? Agora, por exemplo, dentro da sua... é... da sua... do desenvolvimento da disciplina pode ter um tópico específico sobre isso, desde que você abranja todos os outros que... que está na ementa, né? Na bibliografia, tudo. Agora, existe a possibilidade? Existe. Mas eu não sei se existe a

possibilidade de continuar com a ementa antiga, entendeu? Porque nome, você sabe, você põe qualquer nome lá e põe a ementa, né?

Subentendeu-se pela explicação que a disciplina só poderia ser ministrada por alguém com uma formação específica. Esta ideia apresenta dois pontos passíveis de discussão: se tomado como critério a exigência desta formação, isso poderia dificultar o preenchimento da vaga docente, visto que são poucas as pessoas com formação específica nessa área em nossa região. Neste caso, provavelmente a concorrência se abriria para profissionais formados em Psicologia ou áreas correlatas. Implica dizer que formações genéricas do ponto de vista da Educação em Sexualidade, ainda que guardem alguma relação, correm o risco de não corresponderem aos propósitos da perspectiva emancipatória, a qual busca empregar princípios ligados a desconstrução dos comportamentos sexistas, discutir as desigualdades de gêneros, o respeito à diversidade sexual, etc. Além disso, exigir uma formação específica consiste em retirar deste campo do saber o seu princípio transversal.

Para sair deste empasse, somente o investimento em formação na área da sexualidade será capaz de converter a problemática atual em soluções futuras, com profissionais preparados no tocante a essa formação holística. Ainda assim, o motivo colocado não se torna relevante a ponto de extinguir a disciplina ou descaracterizá-la, antecipando-se em relação a um suposto desligamento da atual docente ministrante. Esta versão parece justificar que a abordagem preponderante ou com real valor para que a instituição continue atrelada à área das ciências biológicas, e que o tratamento sob um outro viés teórico na disciplina Diversidade Social e Cultural na Escola não trará consequências desastrosas associadas à narrativa da Ideologia de Gênero. Sem o enfoque dialógico, emancipatório e com um cronograma reduzido para o trabalho com a Educação em Sexualidade, seu caráter formativo se dilui e o que fica é a mera informação.

[...] la mera información em materia de educación en sexualidade no es suficiente ni es el único objetivo. Se precisa una actuación que favorezca la Asunción de actitudes, em definitiva, un verdadero enfoque educativo con una visión más amplia, completa y global que no deje la sexualidad solo en lo genital-reproductor y que la amplíe al placer, las diversidades y las emociones (JIMÉNEZ; FERNÁNDEZ, 2018, p. 86).

No esforço de convencer a pesquisadora da imparcialidade nas tomadas de decisões que implicaram nas mudanças relacionadas à disciplina e a formação inicial, buscou estabelecer comparativo com as demais áreas do conhecimento em relação ao processo de formação específica, podendo ser conferida no próximo questionamento.

Pesquisadora: Mas essa questão de formação acaba acontecendo com as outras áreas também, com a matemática, estatística... então, se esse professor sair, também vai existir essa dificuldade para conseguir um substituto.

Entrevistada: Nós temos, por exemplo, Jogos Matemáticos, por enquanto nós temos professor, mas temos dificuldade pra achar um professor específico. De repente você tem que fazer um concurso pra uma disciplina, quer dizer, não tem nem cargo suficiente pra isso, né? Agora o Pedagogo... isso foi nos frisado muito bem pela Gatti é que nós estamos formando professores, então nós não podemos também achar que nós somos bom bom da história e falar, “Nós vamos formar pra tudo”... Nós temos que seguir aquilo lá... isso foi muito bem claro, nós fomos muito bem orientadas nesse... nesse quesito, tanto que tivemos que fazer alterações mesmo, né? Tem gente que fala: “Ah, mas eu não contava com a diminuição da carga horária”... gente, não contava, mas...o que o Conselho aprovou, diante do que nós discutimos, diante do que foi proposto, ele falou: “Não, é isso que vai ser”! Agora sempre tem a possibilidade de mudança, tá?

Ao reler a resposta, alguns pontos ficaram evidentes, outros necessitariam de maiores esclarecimentos para uma análise mais profunda. É possível, no entanto, inferir que, no tocante aos fatores econômicos, os dispêndios vão desde a abertura do edital para preenchimento da(s) vaga(s) aspiradas, contratação da empresa ou fundação organizadora o concurso, dentre outros, até o impasse da formação específica - dependendo da especificidade - que dificulta e restringe a quantidade de candidatos/as aptos/as para concorrer a vaga, podendo desencadear situações adversas relacionadas tanto às questões didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem quando se flexibiliza o nível formação acadêmica, quanto em termos de despesas com auxílio moradia, transporte, para aprovações de municípios regionais, etc.

Pode-se interpretar na fala que, embora uma Pedagoga seja polivalente, em se tratando da formação de professoras/es, é preciso investir em qualidade. Assim sendo, a formação específica das/os professoras/es formadoras/es não pode se tornar um elemento secundário ou ser dispensado dos critérios exigidos para integrar o corpo docente da instituição, pois tal especificidade terá impacto direto no curso que poderá repercutir a curto, médio e longo prazo.

Em relação a Educação em Sexualidade não é diferente, visto que a proposta de ensino desta temática requer um vasto conhecimento, o qual perpassa desde assuntos específicos relacionados à sexualidade até pontos que englobam uma visão holística da formação humana, sobretudo para lidar com os enfrentamentos advindos dos grupos opositoristas e conservadores. Mediante as respostas obtidas, a análise discursiva compreendeu até este ponto que “Todo sistema de educação é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles levam consigo” (FOUCAULT, 2012, p. 46).

Caminhando para o encerramento da entrevista com a CGC, houve uma nova insistência em argumentar sobre a interseccionalidade da Educação em Sexualidade, porém, sem êxito deste ponto de vista.

Pesquisadora: Eu compreendi... agora, pra encerrar, em relação à disciplina em sexualidade, os estudiosos e estudiosas desta temática tem um entendimento de que o pedagogo deve estar preparado para trabalhar com sexualidade, portanto, ela é uma disciplina essencial na grade. Quando se fala na questão cultural, de etnia, economia, a sexualidade perpassa por todas estas variáveis sem deixar de ocupar o tema central.

Entrevistada: Qualquer pro feita a gente vai estudar, agora, eu entendo a sua posição mas se a gente for pensar em cada professor, se cada professor falar: “Não, eu quero... ou... justificando algo específico, nós temos que, primeiro, seguir a diretriz curricular. Seguindo aquilo lá, aí dá pra fazer tudo o que o universo permitir entendeu? Não há necessidade de ter esse nome específico, né? Mas que façamos dentro da linha pra resgatar... tal, tal, que fizesse...

Pesquisadora: Inclusive você falou na época: “Você pode manter o conteúdo, sem problemas”... quando eu te expliquei que ela continuaria abrangendo todas as variáveis culturais, sociais, étnicas.

Entrevistada: Se você se mantiver na sexualidade você também tem que dar atenção para as outras... os outros componentes da... da ementa, né? Não pode ser, do jeito que ela está, sexualidade pura.

Pesquisadora: Mas a sexualidade não é pura dentro da vertente interseccional como defendida por alguns teóricos e teóricas, por exemplo, Judith Butler. Há também os

documentos, oficiais, legais e educacionais em que ela aparece como um tema transversal, ou seja, ela faz parte do contexto social, mas aí quando você coloca um outro nome, descaracteriza, porque ela deixa de ser o cerne da questão.

Entrevistada: O cerne ela deixou de ser. Você pode manter... a... um tópico, sabe? Mas você tem que abranger as outras questões também, por que? Porque a ementa assim foi. Podemos mudar a ementa? Podemos mudar a ementa, desde que esteja bem apresentada. Mas isso te prejudicou muito trabalho (**da pesquisadora**)?

Novamente a entrevistada voltou a falar dos tópicos ou unidades como suficientes para explorar conteúdos ligados a sexualidade. Não há como tratar as dimensões econômicas, étnicas, de gênero, sexuais, etc., de forma estanque. De posse das elaborações da Ribeiro (2019, p. 71), atestou-se que

[...] o debate é sobre a posição ocupada por cada grupo, entendendo o quanto a raça, gênero, classe e sexualidade se entrecruzam gerando formas diferentes de experienciar e opressões. Justamente por isso não pode haver hierarquia de opressões, pois sendo estruturais, não existe “preferência de luta”. É preciso pensar ações políticas e teorias que deem conta de considerar que não pode haver prioridades, já que essas dimensões não podem ser pensadas de forma separada” (RIBEIRO, 2019, p. 71).

Questionou também se a mudança poderia ocasionar algum impacto negativo para a presente pesquisa, secundarizando o cerne da Educação em Sexualidade e sua relevância para a formação inicial.

Pesquisadora: Ah, não, na minha pesquisa não, é a questão da formação mesmo, porque aí descaracteriza totalmente. Falar que ela pode ter um tópico dentro de outra disciplina não é a mesma coisa porque isso já acontece na disciplina de Biologia, mas não é com o formato que ela necessitaria para a formação dos/as pedagogos/as.

Entrevistada: Mas você pode criar um tópico.

Pesquisadora: Mas descaracteriza da mesma maneira... é a mesma coisa que criar uma disciplina que não é matemática, mas conceder um tópico para matemática e considerar uma formação adequada. Não faz sentido.

Entrevistada: Você lembra que tinha Tópicos Contemporâneos? Como a gente tinha as eletivas. Mas as eletivas, pra gente é complicado também, né? O eletivo é aquilo que você faz a hora que você quer, né? E a gente acaba, pela nossa estrutura, tendo que oferecer ou isto ou aquilo. De repente o aluno tem duas opções e fala: “Não, eu não quero ver isso, eu quero ver aquilo”! Por isso que nós colocamos como fixa, porque a gente estava tendo dificuldade com isso daí. Mas tudo é conversado, viu? Não é imposição. Assim: “Eu quero que tenha uma disciplina que se chama Diversidade”. Não. É que dentro do que nós estudamos e que recebemos orientação, nós tínhamos que dar este viés e foi aprovado assim.

Obteve-se mediante essa resposta que a intenção da equipe gestora ou da CGC, desde o início, era ter colocado a disciplina como optativa na grade curricular. Por questões que envolvem equilibrar as turmas e, ao mesmo tempo, garantir o direito de escolha das/os discentes, decidiu-se por inseri-la na grade como disciplina obrigatória, ainda que contrariamente.

Pesquisadora: Bom, então podemos encerrar a entrevista. Eu agradeço a sua participação.

Entrevistada: Tomara que dê tudo certo!

8.4.3.3. Entrevistada: a Coordenadora do Curso de Pedagogia - CCP

Pesquisadora: A gente sabe das visitas periódicas dos membros ou do membro do Conselho estadual de educação para regularizar os cursos da instituição. Quando essa equipe vem, ou a pessoa representante, e analisa a matriz curricular dos cursos e das disciplinas e julga necessário fazer ajustes, mudanças ou complementações, existe alguma reunião? Ocorre um processo democrático? Quem participa desse processo? Tem um tempo hábil para isso acontecer? Como que é?

Entrevistada: Na realidade a mudança não foi feita na faculdade. Quando nós fomos lá em 2015... em 2015, eu acho, nem lembro a data certa... nós fomos fazer a mudança de currículos né? Que eles pediram pra fazer de novo, né? Aquela mudança de currículos... então o que aconteceu? Eles pediram para mudar o nome da disciplina, não só dessa, mas de algumas outras disciplinas, e aí que eles sugeriram que essa disciplina tivesse mais pra diversidade

cultural. Foi quando nós mudamos e mudamos a ementa. Na verdade veio de cima, não teve uma discussão. Umas eles mudaram o nome, outras, pediram pra mudar alguma coisa na ementa, aí foi, foi acontecendo. Foi o Conselho que pediu a mudança, aí nós conversamos com alguns professores que eu não lembro quem era na época, pra fazer o acerto da grade, aí foi antes desse último acerto. Eles não pediram pra tirar a sexualidade, eles falaram pra não ficar só na sexualidade, tinha que ter uma parte, mas que trabalhar mais a parte cultural também, entrando na sexualidade, foi isso. Aí nós conversamos, fizemos alguns acertos e mudamos acho que três ou quatro disciplinas. Foram mudanças pontuais, nós acabamos aumentando muito porque ia ter que mudar, você sabe como funciona lá, né? Foi mudança em cima da legislação, foi só isso.

Ao relacionar esta questão com os efeitos midiáticos alcançados pela disseminação de conteúdos sobre o discurso antigênero já discutido anteriormente, verificou-se que

[...] os grupos religiosos/conservadores, utilizando eficazmente os *mass media*, foram os atores que influenciaram a criação das novas regras dos planos educacionais. Com o intuito de salvaguardar a família tradicional brasileira, encontraram o mal na inserção das questões de gênero e sexualidade nos planos educacionais; e, com a eficácia da disseminação da “ideologia de gênero”, pretendem excluir, como verdadeiros “cruzados morais”, o perigo iminente (BORGES R.; BORGES, Z., 2018, p. 13).

As substituições dos termos associados à Educação em Sexualidade no PNE tiveram implicações em escala descendente nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Esta retaliação, no entanto, já vinha acontecendo e, por essa razão, é difícil precisar ou traçar uma linearidade entre as instâncias. O importante é enfatizar que por ser um documento nacional, a repercussão de tais substituições culminou no retrocesso político-ideológico que acomete a sociedade civil, em especial, os grupos silenciados.

No Art. 2º do Projeto de Lei 193 de 2016, já discutido em outra questão, o qual propõe limitar o trabalho docente à mera transmissão dos conteúdos, cria imprecisões conceituais propositalmente. No uso equivocado do termo opção sexual, há uma propensão por parte dos profissionais da educação e da sociedade civil em desconsiderar os estudos científicos e ficarem com a vaga ideia de natureza biológica como determinante das relações humanas que vão muito além dessa noção reducionista e essencialista.

Na próxima questão, repetiu-se a questão feita à CGC em relação a decisão para as mudanças ocorridas.

Pesquisadora: Teve uma reunião que algumas professoras participaram, mas como eu que estava à frente da disciplina e ainda estou, eu não me recordo de ter recebido algum e-mail ou ter sido convidada para essa fase que você está dizendo que existe de reformular, de falar com os professores... eu não tive essa participação....

Entrevistada: É, na realidade foi decidido lá no Conselho, e a hora que foi decidido nós simplesmente alteramos algumas coisas que eles pediram e informamos os professores que ia ter mudanças. Você lembra que eu informei, né? Eu não lembro se foi por e-mail...

Pesquisadora: Do comunicado eu lembro sim, vocês realmente comunicaram.

Entrevistada: Se eu não me engano, eu não sei se estou certa, né? Se é isso mesmo, mas se eu não me engano, quem tava junto, quem foi pro Conselho Estadual de Educação, na época, que tava aquele rolo de fazer as disciplinas, fui eu, a **Coordenadora Geral e a PA1**, porque aí elas já conversaram também sobre a parte Didática... Didática não... teve mudança também, foi na parte de estágio, eram 250 pedagógicas, passaram pra 200 pedagógicas e 200 de gestão. Então ela foi junto também pra conversar como seria essa mudança, mas não teve grandes discussões porque como eram três ou quatro disciplinas, acabou ficando e acertando o resto.

O protocolo de observação possibilitou captar situações, falas e comportamentos que permitiram algumas elaborações analíticas. Embora algumas docentes exalem discursos persuasivos sobre as concepções relacionadas à formação docente, dando a entender que existe uma real preocupação com a cidadania, direitos humanos e com a diversidade cultural, na esteira destes discursos residem ideias de segregação e exclusão, necessitando de uma percepção um pouco mais aguçada para serem desveladas.

Em mais de um episódio, a PA1 que acompanhou as coordenadoras ao CEE deixou clara a sua visão mercadológica de formação que contraria diretrizes educacionais externas e internas à instituição baseadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Em ocasiões como em bancas examinadoras de TCC, fez questão de enfatizar que a instituição em questão não forma para pesquisa, mas para a empregabilidade e que era preciso encarar a nossa realidade.

Resulta politicamente inconsequente lutar pela valorização dos profissionais do conhecimento se submetermos os alunos a mercadoria e reduzirmos nossos ensinamentos a treinar empregáveis. A sociedade e as políticas nos tratam com o mesmo padrão com que tratam e até tratamos os educandos. Se os mercantilizamos seremos mercantilizados nos conhecimentos que

lecionamos. Nossa docência transforma-se em treinamento (ARROYO, 2012, p. 107).

Subentendeu-se nesta fala que exigir demais das/os alunas/os em pesquisas de iniciação científica não é o nosso foco principal (da instituição). Em outras oportunidades captadas pelo protocolo de observação, a PA1 reforçou esta ideia ao enfatizar que o público do curso de Pedagogia irá atuar na cidade, sem muitas perspectivas e, portanto, o que precisam é saber alfabetizar bem. O sentido empregado pela docente do conceito de alfabetizar, embora apresente um discurso atrelado ao letramento nas ocasiões em que o dispõe, restringe-se, neste contexto, a mera execução de funções operacionais que trabalham para dar continuidade a uma linha de produção, dentro de uma visão que continua dividindo o ensino propedêutico do técnico ao considerar públicos distintos quase que associados a uma condição natural, biologizante.

Esta posição negacionista da desigualdade social reproduz o preconceito e a discriminação, conformando grupos hegemônicos e grupos subalternos em lados opostos. Dessa forma, a ausência de agendas políticas voltadas para o social não é o problema para este tipo de pensamento aliado - ou advindo – ao/do modelo liberal ou neoliberal, ao contrário, é a base que o sustenta. Segundo a PA1, o objetivo do curso de formação docente deve ser “saber ensinar”. Pode-se entender, portanto, que este sentido se aproxima da ideia de instruir, discurso defendido pelo movimento ESP, opondo-se a preocupação com a pesquisa científica que levaria a criticidade epistemológica. De acordo com esta lógica, ainda segundo a PA1, basta que as/os estudantes de Pedagogia adquiram as noções básicas para compreenderem a estrutura de um TCC.

Importa ressaltar que a fala da PA1 muitas vezes se dá de forma generalizada, o que, intencionalmente ou não, encontra apoiadores/as pela sensação de coletividade e alcance persuasivo. Pode-se comparar esta estratégia discursiva com a empreitada da ofensiva antigênero. “Considerar suas generalidades e especificidades, suas distintas possibilidades de operar e produzir efeitos ao longo do tempo e do espaço são passos cruciais para compreender e lidar com mobilizações que, apesar do vigor que ostentam, não são invencíveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 488).

Ao buscar a visão holística da formação humana, rejeita-se de forma veemente este ponto de vista, sobretudo quando se trata da formação docente e o impacto que ela traz para as vivências, o coletivo, a solidariedade, o altruísmo, a convivência, princípios contidos em todas as diretrizes educacionais as quais alegam seguir.

Pesquisadora: Já que a alteração determinada pelo Conselho foi de abarcar que questões que também perpassassem pelo viés cultural, poderia então ter mantido, por exemplo, o termo sexualidade ou educação em sexualidade e, junto com isso, colocar diversidade cultural, social, mas não ter tirado o termo sexualidade?

Entrevistada: Na realidade o termo sexualidade foi retirado, mas na ementa ele consta. Então quando a gente fala diversidade cultural, na verdade a gente fala sexualidade, é, é, em mudanças sociais, fala em mudanças econômicas, né? Que também acontece com a criança, fala na parte dos problemas que ela tem, às vezes, pra ir pra escola por causa da, entre aspas, pobreza, então fala sobre tudo. Está incluído também na ementa, se você ver você vai ter que estar incluindo sexualidade, mas ela só teria que ser mais distribuída, por isso a diversidade e não só sexualidade, porque se você coloca sexualidade e diversidade cultural você deixa mais amplo, porque fica fixo sexualidade, e aí, no caso, não! Ela está dentro da ementa pra ser trabalhada. Até porque, na época, eu lembro que o Conselho de Educação foi bem claro: “Se vocês não tiverem nenhum professor específico sobre sexualidade, quem vai dar essa matéria? Então vocês precisam ter alguma coisa mais ampla”. Então eles acharam que a matéria estava muito fechada, que foi o que aconteceu com Ciências da Natureza e outras matérias. Porque ela abarca o professor pedagogo, mas a maioria não está preparado. Como é que eu ia mexer com essa disciplina se de repente você sai? Fica difícil, né?

Embora a palavra diversidade abarque toda as diferenças sociais e culturais, tratar a sexualidade de forma generalizada é, mais uma vez, (in)visibilizá-la. O destaque da palavra colocada desta maneira nos remete aos escritos de Foucault de que quanto mais se tenta abafar os discursos de sexualidade, mais ele ressurgue como um dispositivo de poder, como se testemunhou recentemente com o sintagma da ideologia de gênero. Assim sendo,

[...] Não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos. Não é por acaso, então, que o movimento dirige seus ataques predominantemente às faculdades de educação, o lugar da formação filosófica em educação por excelência (RAMOS, 2017, p. 81).

Sobre a questão que intersecciona diversos aspectos à sexualidade – econômico, étnico, cultural, etc., as respostas se assemelharam em alguns pontos e, em outros, divergiram, proporcionando mais discussões.

Pesquisadora: A gente sabe que é um grande nó dentro do campo de estudos de sexualidade porque a gente defende a formação uma vez que é um tema transversal e que não deveria ter sua formação específica porque a sexualidade é abrangente. Querendo ou não o professor ensina sobre sexualidade. Eu só estou te justificando porque parece uma insistência nossa, mas a disciplina é defendida em vários países, alguns até tem a sexualidade como obrigatória na grade curricular. E a formação não deveria ser específica, qualquer pessoa poderia estar apta a lecionar a disciplina, mas eu entendo o que você está falando, isso ainda está longe de acontecer. Por outro lado, se continuarmos pensando assim nunca vai acontecer.

Entrevistada: Mas a gente tem o outro lado aí. Nem todo mundo pode dar essa disciplina. Tem pessoas que não vão se sentir à vontade em falar sobre isso, a não ser uma parte menor, então aí fica muito complicado. Eu sei disso porque eu dei psicologia e dei essa parte de sexualidade no ensino médio e a gente sabia disso quando a gente fazia curso. Tem professor de ciências, por exemplo, que não fala sobre isso, ele não consegue... ele não consegue desvendar esse mistério.

Pesquisadora: Porque é um tabu e a proposta disciplina é exatamente essa, desconstruir certos tabus que a gente tem arrastando aí por décadas, né? Por séculos! Então, pra encerrar, se houver uma nova possibilidade de argumentar, justificar a importância da disciplina, de manter a disciplina com as características específicas voltadas para a sexualidade, que ela tem a mesmo essa cara, essa identidade, porque dentro desse conceito atual e mais abrangente da sexualidade, ela é interseccional. O que significa isso? Ela abarca as variáveis que são as questões culturais, sociais, econômicas, étnicas, mas ela não deixa de ser o centro da discussão, do debate. Então se houver essa oportunidade em algum momento há possibilidade de repensar e de repente essa disciplina voltar, para o elenco curricular?

Entrevistada: Eu não sei. Eu acho assim, pra ela voltar eu tenho que ter um professor que vai dizer pra mim que vai assumir ela e não vai largar ela nunca, aquele professor que seja especialista. Porque eu sei que a maioria dos nossos professores não estão preparados. Eles vão fazer besteira, entendeu? A minha preocupação é assim, ser alguém sem preparo e aí, ao invés da disciplina ampliar... infelizmente. Eu tenho medo nesse sentido, porque a hora que você não conseguir um professor que seja qualificado, em vez de melhorar, vai piorar, e aí eu fico preocupada. Eu já passei por situações no estado em que o psicólogo foi lá falar com os

alunos e eu tive que perder, perder, assim, em termos, né? Três ou quatro aulas explicando pra eles que não era aquilo, que não era daquele jeito que era visto, porque ela não sabia lidar com isso, a psicóloga não sabia, agora você imagina o professor sem preparo, ne?

Ficou explícito o receio em relação a abordagem no sentido de gerar conflitos que esbarrem em questões políticas, vindo a comprometer as relações administrativas entre as/os gestoras/es da faculdade e a gestão municipal. Ao optar pelo retrocesso, garante-se o padrão social e os privilégios que beneficiam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Assim sendo,

O que se vê, nesse caso, é um empenho em promover a restauração ou, ainda, um *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia⁵⁹, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios e, assim, permitir uma legitimação ulterior das normas de gênero sintonizadas com a dominação masculina, a heterossexualidade compulsória e a configuração de hierarquias sociais, inclusive étnico-raciais⁶⁰ (JUNQUEIRA, 2018, p. 456).

Na próxima questão que complementou esta, a resposta consistiu na dificuldade em encontrar profissionais especialistas para, eventualmente, ministrar a disciplina, caso a professora atual se afaste ou por qualquer motivo similar. Assim como a CGC, a preocupação é legítima do ponto de vista administrativo, visto que questões dessa ordem interferem igualmente no processo formativo pela morosidade que pode outra contratação ocasionar, dentre outros fatores que envolvem a dimensão financeira da instituição por se tratar de uma faculdade pública que admite por meio de concursos.

Pesquisadora: Mas se isso chegasse a acontecer, aí sim, o um colegiado, a equipe gestora? Poderia: “Olha, diante da falta de professor, agora sim, nós vamos mudar porque ela não tem sentido sem ter um professor específico.

Entrevistada: É porque a gente não tem como fazer essa mudança no meio do caminho, você sabe disso. Tem que pedir autorização pro Conselho que tem que mudar. Agora eu acredito

⁵⁹ Conforme nota Raymond Williams, “uma hegemonia é sempre vivida como um processo”, algo que “não existe passivamente como forma de dominação” e, por isso, precisa ser “renovada continuamente, recriada, defendida e modificada” (Williams, 1979, p. 115).

⁶⁰ A promoção dos “valores da família” e a renaturalização da ordem se articulam com processos em que configurações de sexualidade, gênero, raça, etnia, nação, classe e corpo se intersectam e podem se realinhar ao sabor de prerrogativas políticas, geopolíticas ou socioeconômicas. A valorização da mulher branca e da maternidade pode atrelar-se ao pânico moral contra políticas de imigração, por exemplo. Ver: Fassim (2009), Grzebalska (2016), Mayer, Ajanovic & Sauer (2014), Theissl (2016).

sim que se ela voltasse eu tenho que preparar todos os pedagogos para a disciplina, aí sim, porque aí eu sei que um pedagogo pode pegar, porque eu não tenho outra pessoa específica pra ela. Por exemplo, eu até sei, de repente, numa situação dessa, o professor de psicologia poderia pegar, mas ele precisa ser bom.

Pesquisadora: Mas isso não ia acabar acontecendo com qualquer disciplina? Por exemplo, libras... então se a gente for seguir esse mesmo raciocínio, para libras, para matemática isso também vai acontecer.

Entrevistada: É, eu tenho que ter professor especialista, mas aí eu tenho... eu tenho professor especialista nessas áreas. Se eu colocar, assim, um concurso pra Professor Educador Sexual, eu não tenho. Você está vendo como é difícil?

Vendo por este prisma e conforme já discutido antes, é preciso reconhecer a dificuldade que seria encontrar profissionais que abordassem a Educação em Sexualidade dentro da perspectiva emancipatória. Mesmo assim a realidade vem mudando e já existem pessoas com formação na área. Por essa razão é que a pergunta seguinte foi mantida, visto que determinadas mudanças são necessárias em detrimento de outras e essa deve ser um tipo de avaliação constante. Optar pela resolução mais viável nem sempre traz as transformações necessárias do ponto de vista pedagógico e formativo. A missão de uma equipe gestora está em contribuir para essa transformação por meio de ações planejadas, porém, não menos complexas.

Pesquisadora: Será que não? Na região já tem bastante com formação na área. Eu estou falando porque aqui em Araraquara que é próximo da gente eu tenho muitos amigos que se formaram e eles perguntam sempre se tem concurso, quando vai ter, e é na área da sexualidade.

Entrevistada: Na hora H eles não vêm, né, pra dar duas aulas. Eu sempre achei também que a disciplina de libras é obrigatória, e eu fico preocupada com isso porque também não tem muitos professores formados. Só que é assim, na faculdade o que aconteceu? Como isso ia ser obrigatório, Libras, eu acabei de me especializar e a Lucimara também, então nos temos duas especialistas. Agora, se você coloca pra concurso duas aulas de Educação Sexual, a pessoa acaba não vindo lá de Araraquara pra dar duas aulas. Aconteceu isso com outras disciplinas

nossas... você acaba não tendo professor. Aconteceu em Direito, nós estamos com substituto... agora, eu acredito assim, se a disciplina voltar, eu acho que tem que ter um curso, uma especialização de todos os professores que podem pegar essa disciplina pra ter um direcionamento. Isso foi feito no estado há muitos anos, eu acho que não é da sua época. Eu era nova na coordenação ainda e eu fiz um curso de quase 15 dias em São Paulo, trouxe toda uma bagagem, um conhecimento, e muitos que foram pro curso comigo, muitos nem pegaram mais a disciplina, eles tiveram medo de pegar. Eu, como gostava da disciplina, peguei. Então, assim, eu acredito que se fizer um trabalho bem feito com os professores, eu acredito que ela possa voltar. E aí é que a gente vai ter que deixar de melindre, né? Então assim, se você não der aula, eu posso passar pra psicóloga que tem condições de trabalhar com essa disciplina, não eu necessariamente. Então é uma questão que se ela voltar, você vai ter que pegar o especialista ou alguém que seja especializado ou um psicólogo, nos temos dois na escola, comigo. Eu quero sair logo, se Deus quiser! Mas também com esse tropé todo eu não vou sair, né? (risos) Então assim, teria que falar com os psicólogos da faculdade, se ela voltasse, não importaria. Eu, por exemplo, sou a favor dessa disciplina, eu gosto dela. Eu só acho que chega num momento que você esbarra com o poder, né? E aí o poder, quando vem lá de cima, você não tem muito o que fazer. Você sabe que o subcoordenador está no meio, né? Aliás, é um sanduíche com dois, né? Tem o Conselho estadual, tem o diretor, tem o Coordenador. Aí lá embaixo tem o professor, o aluno, né? O resto. Então é um sanduíche de dois. Então você tem que lidar com todo esse pessoal e a gente fica mais ou menos no meio. Eu gosto da disciplina, eu gostaria que ela voltasse, mas eu não vejo agora, nesse momento, não vejo como, com toda essa confusão... mas com o tempo ela pode voltar sim.

A justificativa da quantidade mínima de aulas e o desestímulo do/a professor/a pela desvantagem em ter que se deslocar da sua cidade seria plausível se a faculdade não contasse com mais de 34% de docentes nessa situação.

Quanto às demais colocações, ficou nítida na fala da CCP que as mudanças realizadas na ocasião em relação à disciplina foram as mais prudentes e sensatas. Mesmo de forma implícita e sutil, sua fala revelou as relações de poder e concepções moralistas que podem ter interferido na decisão. Em sua opinião, este cenário político-ideológico pode trazer complicações das quais a faculdade não está preparada para enfrentar.

Pesquisadora: Na sua opinião, agora, pessoal. Você acredita que pode ter tido alguma influência, já que essa mudança foi justamente na época que estava tendo aquela onda

conservadora, as questões da ideologia de gênero estavam muito fortes... pode ter tido algum tipo de cuidado também nesse sentido para não polemizar demais...

Entrevistada: Pode!!! Eu acredito que sim, que teve uma questão política na época por trás disso, né? Eu acredito que sim. Eu acredito que agora, se tivesse uma mudança agora, talvez eles nem mudassem. Eu acho que daqui a algum tempo quando tiver alguma mudança eles vão pedir pra colocar. E eu vou contar uma coisa, lá no Conselho eles não eram contra a disciplina. Não falaram nunca isso. Eles só achavam que era muita... era uma disciplina só específica, e que se nós tivéssemos problema com o professor nós não teríamos quem colocar no lugar.

Num artigo produzido por Junqueira (2018, p. 486), ele fez menção a diversos autores/as que se manifestaram no sentido de combater discursos maledicentes e aniquiladores da diversidade humana, dos direitos sexuais e dos estudos de gênero. Antes, porém, Junqueira enfatiza que ao optar pela omissão, os “defensores da família” seguem indômitos e se sentem confortáveis para espalhar o pânico moral por meio da narrativa fabulosa que não se sustenta cientificamente.

Diante disso, uma alternativa seria confirmar e denunciar a existência da “teoria/ideologia de gênero” como fabulação ou arranjo componente de um projeto reacionário de poder. É estratégico e necessário afirmar a sua “existência” escancarando seus pressupostos ideológicos, sua elaboração fraudulenta, seu funcionamento retórico e seus fins políticos. “Teoria/ideologia do *gender*” existe: é uma invenção vaticana, urdida para acender uma controvérsia antifeminista e, assim, animar e orientar em termos discursivos e político-ideológicos uma reação ultraconservadora e antidemocrática, antagônica aos direitos humanos e, sobretudo, adversa aos direitos sexuais (BERNINI, 2015; CARNAC, 2014; GARBAGNOLI, 2014a; HUSSON, 2013a, 2013b; ROGHI, 2015).

Este trecho trouxe cobranças éticas e morais aos profissionais da educação no sentido de trabalharem para desmistificar verdades construídas sob discursos fraudulentos e ardilosos com intenções políticas e ideológicas que visam a manutenção da hegemonia de classes. Esquivar-se dos conflitos movidos por interesses político-ideológicos com discursos moralistas, ao invés de amenizar as tensões, reforça as desigualdades e produz cúmplices quando deveriam produzir combatentes.

Pesquisadora: Então se de repente eles tivessem tido uma compreensão de um nome que abarcasse outras questões, mas que também tivesse o termo sexualidade eles não teriam implicado?

Entrevistada: Eu acho que... não, eles não queriam o termo sexualidade na frente, eles não queriam porque aí o professor precisaria ser específico, eles queriam mudar o nome. Então nós achamos melhor colocar Diversidade Social e Cultural, sugeríamos, até, na época que eles falaram, porque aí nós poderíamos abarcar o que nós comentamos: “A ementa pode ter sexualidade”? Sim, deve ter! Eu acho até que isso veio de cima, porque eu não acredito... O pessoal de lá não tava com muita vontade de mudar não... mas isso acho que veio de cima. Sabe, assim, quando você percebe que tinha alguma coisa? Que eles até concordavam, mas aí eles começaram a dar um jeitinho? Eu acho que veio de cima isso daí, não sei... a gente não tem como saber, né?

A questão foi elaborada pelo ensejo das respostas anteriores, consistindo em obter um desdobramento das reformas realizadas nas ementas, vindo a confirmar as hipóteses da pesquisa no tocante às intenções e manifestações político-ideológicas como influenciadoras das últimas mudanças.

Políticos, gestores públicos, jornalistas, juristas, docentes, médicos/as, psicólogos/as, grupos não religiosos, entre outros, podem ser persuadidos a se unirem às hostes antigênero em defesa da ordem moral tradicional, hierárquica, autoritária e heteronormativa, agindo como se estivessem orientados por princípios técnicos, científicos, legais, democráticos, laicos, não ideológicos e em favor do interesse comum. Todavia, mesmo quando não explicitamente presente, a matriz religiosa tenderá a continuar soprando os papéis (JUNQUEIRA, 2018, p. 486).

São muitos os enfrentamentos e desafios colocados para as conquistas que ainda estão por vir. Para instituí-las, será preciso investir em formação inicial com vistas a alcançar a base formativa – Educação Infantil – e perpassar por todo o ensino fundamental, médio, até conseguir incorporar a temática da Educação em Sexualidade nos projetos escolares. Ignorar a sexualidade infantil evitando falar sobre ela não garantirá a inocência das crianças e muito menos a proteção da qual elas precisam. A vulnerabilidade passa pela ausência de informação, e é nesse ponto que insistimos na luta pela inclusão da temática nos currículos das escolas. “La sexualidad asusta aun hoy, percibimos una infancia assexuada y a la educación sexual como un compendio de conocimientos que pueden ser transmitidos básicamente a través de la palabra y desde planos biologicistas” (YTARTE; BARROSO; MARTÍN, 2018, p. 31).

Ampliar as pesquisas científicas e fazê-las chegar aos mais diversos espaços de educação formal e informal para combater as políticas ideológicas, esse é o desafio dos/as estudiosos/as do campo da Sexualidade e Gênero. Somente o conhecimento pode libertar as correntes da ignorância que nos aprisionam em falsos discursos geradores de culpa, opressão e silenciamentos.

Pesquisadora: Na época que a disciplina foi incluída na grade foi a Bernadete Gatti a relatora em 2015. Dessa vez foi ela também?

Entrevistada: Sim, foi ela também. Eu conversei com ela... da primeira vez eu não lembro quem foi porque não era eu, eu não fui conversar com ela da primeira vez.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Investigar e analisar as concepções da equipe gestora e das turmas de estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino público municipal do Estado de São Paulo, Brasil, à luz das teorias contemporâneas inseridas nos campos educacionais e da sexualidade, reuniram o principal enfoque desta pesquisa científica. Para tanto, buscou-se construir uma rede de significados e fundamentações teórico-metodológicas que tivessem um amplo alcance, sendo acessível e, ao mesmo tempo, com a necessária profundidade requerida pela comunidade científica, bem como, pelo compromisso ético da pesquisadora.

Diante do contexto acadêmico, midiático, social, econômico, político e pragmático que nos assolou nos últimos tempos, sentiu-se a conspícua urgência em intensificar as produções acadêmicas e estudos científicos acerca da Educação em Sexualidade, visando aclarar os equívocos causados por grupos conservadores e reacionários da sociedade, dos quais ensejaram a propagação de notícias falsas, espalhando o pânico moral e a histeria coletiva, facilitadas pela era da globalização e tecnológica.

No entanto, o campo de estudos em Sexualidade já vinha se empenhando em combater a desinformação desde longa data e no caminho inverso. O Brasil, a exemplo, assim como outras nacionalidades, se mobilizava em busca de caminhos e formas para atuar na construção de igualdade, equidade, respeito a todos e todas independente do gênero, de raça, de credo, de classe social, com o desenvolvimento de pesquisas e formação inicial, assim como continuada de professores/as, para uma relação menos violenta das comunidades e com mais dignidade, porém, com a entrada de discursos falaciosos, fraudulentos e ações capciosas, esta missão se tornou conflituosa, inconstante e truculenta.

Mesmo diante das tensões que se pulverizaram, sobretudo nas mídias e redes sociais, prosseguir com as discussões e embates acerca da temática continua sendo o maior desafio para os nossos tempos e para tempos futuros, em que a persistência se faz eminente pela legitimidade da causa e está amparada pelos organismos internacionais e nacionais que resguardam os direitos humanos, a diversidade e a pluralidade que nos constituem.

Neste sentido, os espaços de formação acadêmica necessitam instigar os estudos ligados ao gênero e a sexualidade como forma de assegurar estes direitos que se encontram ameaçados por discursos fragmentados, encobertos pela defesa da moral familiar que se desmoralizou diante de tantas revelações envolvendo violências domésticas, abusos e abandonos de incapazes no tocante às necessidades básicas previstas em lei.

O objetivo central desse estudo consistiu em propiciar momentos reflexivos com base em dados científicos acerca da Educação em Sexualidade, especialmente no que concerne a referida instituição de ensino superior quanto à oferta da disciplina específica sobre a temática, seus dilemas, conquistas, retrocessos e polêmicas.

Pode-se, por meio deste estudo científico, verificar o quanto ainda se desconhece a sexualidade humana e, por esta razão, o campo se torna vulnerável para ações contrárias, como escrito aqui, dentre elas, a celeuma entre as questões que competem às instituições educacionais públicas e privadas, desqualificando o tratamento científico dado à Educação em Sexualidade.

Diante das revelações, percepções e posicionamentos das discentes e do corpo docente ligadas/os à instituição, evidenciou-se a emergência de continuar investindo na formação inicial e continuada de professoras/es para que aprendam a lidar com a temática de forma segura e responsável, dispondo de metodologias de ensino que valorizem o protagonismo infanto-juvenil, e que essa troca de conhecimentos possibilite levar ambos/as – professoras/es e alunos/as a se encontrarem na busca do cuidado de si e, conseqüentemente, do outro em relação às suas escolhas sexuais, liberdades de expressão e autonomia nas tomadas de decisões.

As respostas concedidas pelas/os participantes fomentaram discussões ligadas ao questionamento matriz: “Como podemos investir em práticas educativas voltadas para a equidade de gênero e para a Sexualidade, abrangendo toda a Educação Básica, tendo como foco os cursos de formação inicial e a oferta de disciplinas de Educação em Sexualidade, sem que isso seja visto como uma ameaça à moral e aos valores tradicionais da família brasileira”? Contradições, incertezas ou ausência de respostas, somadas, representaram mais de 50% das/os participantes. Tais indícios podem ser tomados como processos de (des)construções culturais, estas, internalizadas ao longo da vida e das relações humanas. Podem ainda significar a necessidade em ampliar as discussões para a iniciação destes processos, visto que as respostas demonstraram um repertório cultural atravessado por preceitos religiosos e morais, além das relações de poder que foram se estabelecendo e criando um estado de conformação quase sagrada.

Na questão sobre a quem cabe a responsabilidade pela educação em sexualidade - família, estado, igreja, escola - houve uma tendência em defender que essa obrigação consiste em um dever precisamente compartilhado entre as instituições. Caberia, talvez, outros questionamentos: Essa responsabilidade compartilhada se daria em qual momento? Seria na realização de um trabalho educativo/preventivo ou de assistência pós instauração da

violência/abandono/negligência? Neste sentido, como estabelecer estes limites? Isso envolve o entendimento e diferenciação do que compete à esfera pública ou privada assumir? Ao considerar o tema sexualidade de ordem privada e, portanto, de incumbência familiar por entendê-la ser uma instância privada, tudo o que diz respeito à sexualidade fica realmente restrito a esta instituição ou reflete na sociedade? E se os/as filhas/os não corresponderem às expectativas dos/as pais/familiares, seria por influência da sociedade? Neste caso, a sociedade deve se responsabilizar pela educação sexual? Sendo estas expectativas ligadas a preceitos religiosos e morais, qual ou quais valores devem prevalecer? Quais famílias estariam se omitindo ou falhando na (des)educação sexual dos/as filhos/as? Se as famílias são instituições privadas e, portanto, educam conforme seus preceitos e valores, como desmerecer determinados arranjos familiares? É possível, a partir dessas discussões, compreender o papel da laicidade na educação formal?

Com esta pesquisa científica, posições contrárias à Educação em Sexualidade foram repensadas. Mesmo não atingindo a totalidade das/os participantes, a pesquisa em si contribuirá para profundos debates em outros grupos de formações iniciais e/ou continuadas, sobretudo ao partir da questão matriz a qual era constantemente colocada pelas/os alunas/os durante as aulas: não afetar os valores da família tradicional brasileira. Os questionamentos acima e outros não citados, como, por exemplo, a violência sexual infantil, quando é de conhecimento público e estatístico que 80% dos casos são acometidos no seio familiar, a violência doméstica e familiar com suas multifaces coloca o Brasil na quinta posição em casos de óbitos por feminicídio, mesmo com uma legislação referencial sobre o tema, persuadem sobre a necessidade de inserir tais discussões no contexto acadêmico, e que este venha a reverberar desde a Educação Básica como Educação em Sexualidade preventiva e emancipatória.

Além disso, é preciso mobilizar outras camadas sociais e ramos das políticas públicas para que o tema não se reduza à prestação de serviços assistencialistas. Para tanto, é indispensável estabelecer diálogos com sindicatos, saúde, segurança, questões trabalhistas e com a educação, ampliando os canais de comunicação para o enfrentamento da violência de gênero. Em relação à educação, foco desta pesquisa, é possível rever as posturas, crenças e atitudes reprodutoras da desigualdade de gênero, buscando como base teórico-discursiva as garantias dos direitos humanos.

Outra possibilidade seria propor um curso de formação continuada para este mesmo grupo de discentes e realizar uma nova pesquisa científica que pudesse desvelar possíveis mudanças de posicionamento calcadas em conhecimentos e estudos para transformações de

ordem epistemológica. Acompanhar as respostas das/os mesmas/os participantes e comparar ambas as pesquisas trariam importantes informações sobre o processo de formação inicial e continuada, pois funcionaria como um mapeamento e como um feedback para redirecionamentos, adaptações e diferentes estratégias de abordagem da temática.

É possível, a partir dos resultados, elencar um conjunto de recomendações sobre a relevância de incluir a disciplina nos cursos de formação inicial docente, bem como nos espaços de formação continuada. Parte-se do princípio constitucional que garante a igualdade de direitos e o exercício da democracia a todos/as os/às cidadãos/ãs, indiscriminadamente, sustentando todos os documentos legais selecionados e apresentados nesta pesquisa científica.

Dentre as recomendações estão rever conceitos, crenças e valores, promovendo espaços de formação acadêmica com a participação de convidados/as ligados/as ao campo da sexualidade, propor dinâmicas que levem os/as cursistas a refletirem sobre as relações cotidianas, papéis de gênero, estereótipos, o machismo, o sexismo, tudo que envolve a sexualidade humana, discernir os fatores biológicos dos culturais e, ao mesmo tempo, mostrar por meio de exemplos, pesquisas, debates e experiências, o quanto tais fatores se relacionam e nos constituem física, psicológica, moral e socialmente.

Assim sendo, a escola pública (e também a privada), não pode se abster dessa transversalidade uma vez que ela é inerente ao processo de formação do nosso ser, da nossa personalidade e da nossa visão de mundo. Com essa compreensão, desembocou-se, mais uma vez, nas concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que também foram alvo de reflexão desta pesquisa, abarcando o próprio conceito de transversalidade ligado aos conteúdos e procedimentos metodológicos, arrastando-o para dentro e fora dos muros escolares, num movimento dialógico.

Com essa pesquisa paulatina e persistente de convencimento da necessidade da inclusão do tema por meio das evidências que nos circundam, convém argumentar e levar à equipe gestora, docentes e comunidade acadêmica a proposta de inserção de uma disciplina sobre a temática, como ocorreu na referida instituição. Para tanto, é preciso se assegurar das fundamentações legais e teóricas como as constantes nesta investigação científica, dentre outras. Após essa conquista, é preciso “vigiar” e “garantir” a manutenção da disciplina, sem distorções ou disfarces que descaracterizem os objetivos centrais da temática, próximo desafio da instituição investigada em relação à disciplina, sua vigência e autenticidade.

Voltando na etapa da inserção, ao tomar a equipe gestora e docentes como principais agentes neste processo inicial de implantação da disciplina, acrescenta-se mais questionamentos. Como viabilizar a formação voltada para a Educação em Sexualidade à

equipe gestora e docentes da instituição superior? Essa formação poderia contribuir para a defesa e manutenção da disciplina e para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar? Embora um curso de formação para este público pudesse vir como proposta inicial, seria interessante mantê-lo por um determinado período e oferecido para grupos específicos - gestão e docentes - com diferentes enfoques, etc.

Com a disciplina em curso, cabe um outro tipo de questionamento que deve ser feito com uma certa periodicidade, pensando no processo de ação-reflexão da prática docente. A abordagem teórico-metodológica da disciplina estaria apropriada para fomentar discussões e propiciar boas reflexões capazes de gerar mudanças comportamentais voltadas para a formação de uma prática docente inclusiva da Educação em Sexualidade?

A todo instante, estivemos conscientes das limitações inerentes da própria pesquisa e, por esta e outras razões aqui trazidas, reconhecemos a importância em não esgotarmos nossos embates e discussões teóricas, juntamente com a compreensão das questões políticas, sociais, históricas e educacionais que emergiram da temática aqui apresentada, discutida, analisada e refletida, pois só assim, conseguiremos expandir os conhecimentos acerca dela, sem a pretensão de impor verdades ou modelos de vida, que infrinjam direitos de ser e estar no mundo.

A pesquisa aponta que a formação inicial em todas as áreas de conhecimento é fundamental para abrir possibilidades e fazer sair do lugar comum. Nós somos formados pautados em crenças religiosas, em famílias com vertentes tradicionais e machistas, com histórias de vida sexistas, racistas, trans e homofóbicas, e pensar a sexualidade dentro de uma perspectiva científica contemporânea é fundamental para que possamos avançar enquanto sociedade. Mas a formação inicial não basta, é fundamental, seguir com a formação continuada, com elementos teóricos que embasem essa formação, sustentada por políticas públicas fortalecidas e atuantes que permeiem essas formações em todas as áreas de conhecimento, porque para além da docência, todos e todas atuam com sexualidade em suas vidas, sejam elas profissionais, acadêmicas, sociais e familiares.

A formação em sexualidade, seja ela inicial e continuada, não se esgota nunca, sempre há o que dizer, o que fazer, o que mudar, o que refletir, o que discutir, para que a sociedade possa ter políticas públicas igualitárias, equitativas e com Direitos Humanos que prevaleçam para todo o povo, independente da raça, credo, gênero, classe social.

REFERENCIAIS

- ALGEBAILLE, E. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve.** In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Uerj, 2017, p. 63-74.
- ANDRADE, S. V. **A palavra poética e a palavra filosófica no “Grande Sertão: Veredas”.** Belo Horizonte: UFMG, 1977. Dissertação de Mestrado em Filosofia.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- BÁRBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L. da; BICALHO, P. P. G. de. **Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades.** In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação Sexual: debate aberto.** Petrópolis: Vozes, 1982.
- BORGES, R. O; BORGES, Z, N. **Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas,** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230039, p. 1-23, jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 mai. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa e Ações**. Brasília (DF): MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Ações do MEC ajudam a combater preconceito e discriminação**. Brasília, 2017. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32686?limitstart=0>> Acesso em: 17 mai. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Painel de leitos e insumos do Ministério da Saúde: Coronavírus**. Brasília, 2020. Disponível em: <
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uiRKlsc7mDsJ:https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus>> Acesso em: 14 abr. 2020.

BRITZMAN, D. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SHOUTHEETE, M.; *et al.* **Dinâmica a pesquisa em Ciências Sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDIOTTO, C. **A governamentalidade em Foucault: da analítica do poder à ética da subjetivação**. Rio de Janeiro: PUC, 2012. Disponível em: <
http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_31_6_cesar_candiotto.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CAPPONI, S. N. C. de. **Foucault e a universidade: entre o governo dos outros e o governo de si mesmo**. **Cadernos IHU ideias**. São Leopoldo: ano 12, vol. 12, nº 211, p. 1-26, ago. 2014.

CARRARA, Sérgio. 2007. **Educação e sexualidade no Brasil: novas experiências no âmbito das políticas públicas**. Comunicação apresentada no painel “**Sexuality education: the way,**

what and how - strategies from around the world”, organizado pelo TARSHI. Nova Déli. Mimeo.

CARVALHO, M. P. de. **Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar.** *In:* MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** (org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CEE/SP. **Deliberação N° 154/2017**, Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE N° 111/2012, homologada pela Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa desconhecida.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COHEN, S. **Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers.** London: MacGibbon & Kee, 1972.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar.** São Paulo: Edicon, 2006.

DEBESSE, M. **Um problema clave de la educación escolar contemporânea.** *In:* DEBESSE, M. MIALARET, y G. (org.). **La formación de los enseñantes.** Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DERMEVAL, S. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DESSEN, M. A.; MURTA, S. G. **A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: Uma visão crítica.** *Cadernos em Psicologia*, 1, 47-60, 1997.

FÁVARO, J. D. **Professores homens: suas trajetórias na Educação Infantil**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/FCLAr, Araraquara, 2020.

FERRARO, A. **Género y alfabetización em el Brasil de 1940 al 2000: trazando la trayectoria de la relación** (Texto apresentado durante o XVI Congresso Mundial de Sociologia em Durban, África do Sul), 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1. 144.

FIGUEIRO, M. D. **A produção teórica no Brasil sobre educação sexual. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, 1996.

_____. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. 2a. ed. Londrina: Eduel, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 8-9.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa quantitativa, Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem Partido”**: imposição da mordada a educadores. EMOsaicos – **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap – Uerj), Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, junho de 2016. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/view/24722/17673>>. Acesso em: 31 mai 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma ação educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GADOTTI, M. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.

GARDON, S. **História da Sexualidade: da antiguidade à revolução sexual.** Trad. Mário J. Félix. Lisboa: Estampa, 2009.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** *Educ. Soc.*, Campinas, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H, A.; MCLAREN, P. **Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.** *In:* MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Mulheres negras: do umbigo para o mundo,** 1999. Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

GONZÁLEZ, J. **El ethos, destino del hombre.** México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual: mito e realidade.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

HONORÉ, B. **Para uma teoria de la formación.** Madrid: Narcea, 1980.

JIMÉNEZ, A. M.; FERNÁNDEZ, B. G. **La educación em sexualidad em el currículo de futuros docentes y educadores.** Nuevos contenidos y estrategias didácticas desde las ciencias y la educación para la salud. *In:* FRANCO, M. T. B; YTARDTE, R. M. (dir.). **Educación en sexualidad e igualdad.** Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. Madrid: Los Autores, 2018, p. 77-97.

JUNQUEIRA, R. **“Ideologia de Gênero”:** a gênese de uma categoria política-reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? 189 *In:* RIBEIRO, P. R. C., MAGALHÃES, Joanalira (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, p. 25-52, 2017.

_____. **A invenção da “ideologia de gênero”:** a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política,** Rio de Janeiro, vol. 18, n. 43, p. 449-502, set/dez, 2018.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 17(2), 97-107, 2001.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1962.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, M. D. (org.); PINSKY, C. B. **História das Mulheres no Brasil**. (coord. de textos). 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 443-481.

LUCKESI, C. C. **O papel da didática na formação do educador**. In: CANDAU, V. M.. **A didática em questão**. (org.). 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 25-42.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. **Pânico moral: para uma revisão do conceito**. **Interações**, Coimbra, V. 7, P. 60-80, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3a. ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

MATTOS, A. *et al.* **Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido**. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

MESTRE, M. B. A.; MOSER, A. M.; AMORIM, C. A. Observação e registro do comportamento. **Psicologia Argumento**, 16(22), 45-58, 1998.

MINAYO, C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: DESLANDES, F.; GOMES, R.; _____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MISKOLCI, R. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.

- _____.; CAMPANA, M. **“Ideologia de Gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.
- MORGADO, C. L. *et al.* **Direitos humanos para a diversidade**: a contribuição do conselho escolar. *In*: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUSFCar, 2013, p. 105-120.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.
- NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- PÊUCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni. Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.
- PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional**. 10 ed. Rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2009.
- POPPER, K. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.
- PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA**. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, 2006.
- RAGO, M. **Descobrir historicamente o gênero**. *In*: **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, 1998, p. 89-98.
- RAMALHO, L. D. S. **Diversidade cultural na escola**. *Diversidade e Educação*, v. 3, n. 6, p. 29-36, jul./dez. 2015.
- RAMOS, M. N. **Escola sem Partido**: a criminalização do trabalho pedagógico. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- RATZINGER, J. A. **La sal de la tierra**. Madrid: Libros Palabra, 1997.
- RETRATO DO BRASIL, **coleção**. São Paulo, Política Editora, 4 volumes, 1985.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**: feminismos plurais. São Paulo: Pólen, 2019.
- RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.
- RIBEIRO, P. R. C; QUADRADO, R. P. **Caderno Pedagógico Anos Finais**. *In*: SILVA, F. F. da (*et al*) (orgs.). **Corpos, gênero e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. revisada. Rio Grande: Editora da FURG, 2013
- file:///C:/Users/ERICA/Desktop/BOX_LIVRO_2.pdf

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C. **Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais**. In: RIBEIRO, Paula R. C., MAGALHÃES, Joanalira (Orgs.). Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 53-70, 2017.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória, Alea: Estudos Neolatinos**. Rio de Janeiro: vol.7, n.2, p.305-322, jul./dez. 2005.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

RUIZ, N. H.; DELGADO, V. T. **La diversidad afectivo-sexual y de identidad de género en la formación de educadoras/es sociales: propuesta pedagógica con perspectiva integradora en la práctica profesional**. In: FRANCO, M. T. B.; YTARTE, R. M. **Educación en sexualidade e igualdad**. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. Madrid: Los Autores, 2018, p. 99-113.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto: Afrontamento, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, 20 (2), 71-99, 1995.

_____. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 297-325, 1998.

_____. Entrevista. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. n. 1, p. 114-124, 1998.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. Disponível em: <
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233142?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-abdd7e1a-4e32-47c8-90d1-755bb36f9fc9>> Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, E. P. de Q.; PARREIRA, F. L. D.; LISSI, C. B. **Sexualidade e religião**: reflexões que cabem à educação escolar. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da F

SILVA, M. M. C. da. (2017). *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. *Perspectiva Sociológica*. Rio de Janeiro, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 97-104. Disponível em: <file:///C:/Users/ERICA/Desktop/1742-3677-1-SM.pdf> Acesso em: 31 mai 2020 (resenha).

SOUZA, E. Q. de; PAMPLONA, R. S.; DINIZ, N. F. **Os estudos de gênero e seus desafios à área da educação**. *In*: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (orgs.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUSFCar, 2013, p. 121-142.

SOUZA, S. D. de. **A relação entre religião e gênero como um desafio para a sociologia da religião**. *Caminhos*, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 13-32, jan/jun. 2008.

SPENGLER, J. **Carta enviada pela arquidiocese de Porto Alegre para os vereadores. Zero Hora**, Porto Alegre, 10 jun. 2015. <Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/17465039.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SUPLICY, M. **Educação sexual**: verdade ou moral? *Folha de São Paulo*, 14 jun. 1981, p. 3.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. **Mixed methodology**: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

TEIXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e sexualidade**: a construção dos corpos. *In*: _____. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Série Cadernos da Diversidade).

TOHARIA, J. J. (coord.). **Pulso de España 2010. Um informe sociológico**. Madrid: Biblioteca Nueva/Fundación Ortega y Gasset, 2011.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. **Gênero e Sexualidade nos currículos de Pedagogia. Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Santa Catarina: UFSC, 2010, p. 01-10.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Paris: UNESCO, 2010.

UNESP. Disponível em:

<http://www.fc.unesp.br/Home/Administracao/secaograduacao/quadro_comparativo_del_cee_111_2012_154_2017.doc>, Acesso em: 15 mai 2019.

VALLE, M. C.; PICHARDO, J. I. **La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español.** *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, p. 1-32.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva.** 2a. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

VIANNA, C. P.; CARVALHO, M. P. DE; SCHILLING, F. I.; MOREIRA, M. de F. **S. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006.** *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.115, pp.525-545, abr.-jun., 2011.

_____. **Gênero e Diversidade Sexual: desafios para a prática docente.** São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <<http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/desafios-para-a-pratica-docente.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

WITTIG, M. **The mark of gender.** *Feminist Issues*, v. 5, n. 2, p. 3-12, 1985.

YTARTE, R. M.; BARROSO, R. B.; MARTÍN, I. M. **Educar en sexualidades e igualdad en educación social desde una perspectiva feminista.** *In: FRANCO, M. T. B; YTARDTE, R. M. (dir.). Educación em sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales.* Madrid: Los Autores, 2018, p. 31-49.

ZABALZA, B. M. **Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra, 1987.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa *Abordagem político-científica acerca da educação em sexualidade e a formação inicial docente: um estudo de caso no curso de Pedagogia*.
2. Manifestamos nossa intenção de realizar essa pesquisa com o intuito de apresentar o contexto histórico e político-científico da disciplina intitulada: *Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola*, desde a proposta, passando pela sua inserção no curso de Pedagogia como disciplina obrigatória até a atualidade. Nossas proposições consistem em investigar o processo da sua implantação, que implicará em levantar, analisar e revelar as concepções das/os participantes da pesquisa, sendo essas/es, pessoas ligadas, direta ou indiretamente, ao contexto acadêmico aqui descrito. Portanto, farão parte do público alvo: Equipe Gestora, Corpo docente e alunas/os do curso de Pedagogia, sendo estas/es últimas/os, participantes desde o ano de implantação da disciplina, em 2016, até 2019. A disciplina é oferecida no 4º semestre do curso, com a carga horária de 40 horas. Para viabilizar a pesquisa, adotaremos como procedimento metodológico o estudo de caso, consistindo numa abordagem mista (quali e quanti) analítico-descritiva.
 - a. Você foi selecionado por compor o público alvo considerado relevante para essa pesquisa, e sua participação não é obrigatória.
 - b. Para os objetivos desse estudo científico, importa-nos analisar e retratar, à luz de correntes teórico-metodológicas rigorosamente selecionadas, contendo autores como Foucault (1979) e Butler (2016); Creswell (2007) e Bardin (2011), e o contexto da referente disciplina, passando pelas questões administrativas, pedagógicas e de concepções pessoais acerca da temática Sexualidade.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário online sobre a disciplina que traz a temática da Sexualidade, contendo perguntas abertas e fechadas.
3. Por se tratar de um tema considerado tabu, é possível que haja desconforto nas respostas. Paradoxalmente, essa pode representar a justificativa plausível da necessidade de uma pesquisa desse porte para o seu campo de estudos.
 - a. Para tanto, os/as participantes poderão obter esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos adotados.
 - b. Mediante o exposto, reconhecemos a provável consternação e garantimos os devidos cuidados com os dados coletados, dos quais receberão o tratamento analítico e ético exigidos pelo universo da pesquisa, de acordo com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
 - c. Dentre as providências e cautelas a serem empregadas estão: manter o anonimato das/os participantes, respeitar suas concepções, posições e visões de mundo e se distanciar do objeto de estudo para lhe assegurar o devido rigor científico, sobretudo ao considerar as implicações e repercussões para o contexto acadêmico que, por ventura, o resultado poderia lhe causar.
4. Por se tratar de uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer custo financeiro e, portanto, ao se sentir prejudicada/o de alguma forma, a/o participante poderá se retirar a qualquer momento, sob pena de indenização, de acordo com as resoluções pertinentes, conforme previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16.
5. O questionário, por ser online, ficará disponível para as/os participantes por cinco dias úteis, a contar do recebimento do convite, podendo a/o participante esclarecer eventuais dúvidas, sob a forma de

acompanhamento e assistência, inclusive posterior, desde que não ofereçam interferência para a objetividade da pesquisa, mesmo se forem relacionadas a etapa posterior ou mesmo a interrupção.

6. O acompanhamento por parte da pesquisadora será em tempo real, na medida em que as/os participantes concluírem o questionário.

7. A linguagem elaborada para a realização do questionário será acessível, sem comprometer ou esvaziar a complexidade da pesquisa no tocante a sua relevância para a ciência.

8. Conforme já mencionado, a/o participante poderá não só se retirar da pesquisa a qualquer momento, como pode se recusar a participar.

d. Essa desistência poderá ocorrer mesmo depois do termo assinado, tornando sua participação invalidada.

e. No caso de recusa ou desistência, não haverá dano ou qualquer tipo de custo, nem para a/o participante, nem para a instituição de ensino.

9. Em relação aos dados da/o participante, é importante assegurar seu total sigilo, pois todas as informações prestadas e respostas fornecidas serão compreendidas como confidenciais e, portanto, merecem e terão o devido zelo, de modo que suas/eus autoras/es não serão identificados.

f. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

g. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que serão usados codinomes para a proteção integral da identidade da/o participante, dos quais não permitirão tão somente associações.

10. Não haverá dispêndios, ficando o questionário disponível na própria instituição de ensino, lócus da pesquisa da qual afere o nosso objeto de estudo. No entanto, se a/o participante assim preferir, poderá responder em qualquer local de sua preferência, neste caso, assumindo a total condição de assim fazê-la.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profa. Ma. Érica Rodrigues do Nascimento Augustini¹

Pesquisadora/Doutoranda em Educação Escolar da UNESP/FCLAr.

Professora de Ensino Superior e Diretora de Escola na Rede Estadual de Ensino.

Endereço Profissional: Av. Albino de Baptista, 289, Vila Maria.

ericaaugustini@yahoo.com.br / (16) 98191-7278

Profa. Dra. Célia R. Rossi²

Departamento de Educação - UNESP/RC - SP

Programa de Pós em Educação Sexual e Educação Escolar - FCLAr - UNESP/SP

<https://www.facebook.com/groups/202623519761737/>

GSEXs - Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades - cadastrado no CNPq.

Fone: (XX) 19 982455767

celiarr@rc.unesp.br

creggina@gmail.com

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, _____ idade _____,
RG _____, participante da pesquisa intitulada *Abordagem político-científica acerca da educação em sexualidade e a formação inicial docente: um estudo de caso no curso de Pedagogia*, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Ibitinga, ____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa ³

Protocolo de Observação – Danna (1982) - adaptado.

1- Nome do observador

Érica Rodrigues do Nascimento

2- Objetivo da observação

Desvelar comportamentos, conversas informais e outros aspectos que subsidiem na construção da análise deste estudo científico.

3- Data da observação

Ocorrerá na sequência da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética até o final do 1º semestre de 2019, sempre às quintas e sextas-feiras.

4- Horário da observação

No período noturno.

5- Relato do ambiente físico

A Instituição de Ensino Superior oferece seus cursos no período noturno. Possui 11 (onze) salas de aulas, sendo 4 (quatro) específicas do curso de Pedagogia.

6- Descrição do sujeito observado

Alunas/os dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Pedagogia. Equipe Gestora e Corpo Docente do curso.

7- Relato do ambiente social

Trata-se de um ambiente diversificado, em termos econômico, social e cultural, em relação ao público que atende.

8- Técnica de registro utilizada e registro propriamente dito

A técnica adotada será a descrição imparcial e mais objetiva possível. O início dos registros dependerá da aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética.

9- Sistema de sinais e abreviações

Caso seja adotado alguma técnica específica, será explicitada na metodologia.

Temos a honra de convidá-la/lo para participar da pesquisa que tem por objetivo investigar as concepções, os conhecimentos e as expectativas sobre Educação em Sexualidade da equipe gestora e dos/as discentes de Pedagogia – egressos (pré-teste), 3º e 2º anos - na disciplina específica que aborda a temática. Essa pesquisa faz parte da Tese desenvolvida por Érica Rodrigues do Nascimento Augustini, da UNESP – Câmpus de Araraquara, sob a orientação da Profª. Drª. Célia Regina Rossi da UNESP – Câmpus de Rio Claro. A sua resposta é muito importante para o nosso trabalho científico. O resultado desse questionário pode contribuir para o desenvolvimento de projetos na área de Estudos em Educação para a Sexualidade e para o aperfeiçoamento da disciplina que aborda a sexualidade. Pode também fomentar a produção de materiais educativos e a construção de políticas públicas que invistam na formação inicial e continuada de discentes e de professoras/os.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de custo. As informações receberão tratamento anônimo, e não haverá qualquer tipo de prejuízo, caso desista de participar. O resultado da pesquisa será submetido a análise e transformado em produção científica com vistas a publicação após a etapa final de avaliação pela banca examinadora.

Muito obrigada pela sua gentileza e importante parceria!

Érica Augustini
Profª. formadora.

Declaro que aceito participar desta pesquisa sabendo que meus dados serão preservados, meus direitos assegurados e que minha participação é voluntária. O parecer do Comitê de Ética sobre esse questionário está disponível nesse link: <https://bit.ly/2FHq1ik>

Questões on-line com os grupos das/os discentes – egressas/os e das turmas de Pedagogia do 4º, 3º e 2º anos

Dados Pessoais e Profissionais

- 1-) Qual é a sua faixa etária?
- 2-) sexo/gênero masculino, feminino, outro
- 3-) Você tem alguma religião? Qual?
- 4-) Você tem outra formação acadêmica?
- 5-) Fez pós-graduação?
- 6-) Você tem experiência com a realidade escolar pública, particular ou filantrópica em alguma função/cargo que já desempenhou ou desempenha?
- 7-) Tempo de experiência.

Questões específicas sobre o tema

➤ *Formação de Professoras/es e a sexualidade: lugar de conflito*

- 8-) O que você entende por sexo?
- 9-) O que você entende por identidade de gênero?
- 10-) O que você entende por ideologia de gênero?
- 11-) O que você entende por sexualidade?

➤ *Educação em Sexualidade: campo teórico*

- 12-) Qual é a sua opinião sobre a disciplina intitulada: Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero nas Escolas, que se encontra na Matriz curricular do curso de Pedagogia?

13-) Antes da disciplina, você considerava que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes era de responsabilidade da/o (s): família; estado; família + escola; família + estado + escola.

14-) Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:

- Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.
- Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.

15-) Para você, essa disciplina deve:

- Continuar sendo obrigatória
- Ser oferecida como disciplina optativa

17-) Qual é a sua opinião a respeito da mudança do nome da disciplina de: educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola para Diversidade Social e Cultural?

18-) Você já recebeu conteúdos/vídeos sobre “Ideologia de Gênero” pelas redes sociais?

19-) Se a resposta anterior foi sim, já repassou esses conteúdos/vídeos?

20-) Você concorda que existe essa desigualdade de gênero apresentada pelo vídeo?

21-) Apresente uma breve justificativa para a sua resposta anterior.

22-) Você acredita que a escola cria direitos e oportunidades iguais em relação ao gênero?

23-) Dê um exemplo relacionado à rotina escolar ou a uma prática pedagógica que justifique sua resposta anterior.

Registra-se necessário evidenciar que o período da coleta de dados ocorreu no 1º semestre de 2019. Isso justifica a ausência da questão de número quatorze na turma de Pedagogia do 2º ano e que apareceu nos questionários das turmas de Pedagogia do 4º e 3º anos, visto que o P2 ainda não havia tido contato com a disciplina, mas sabia da sua existência no elenco curricular. Retirou-se, por não fazer sentido ao grupo, a seguinte questão:

14-) Após a disciplina, você acredita que a Educação em Sexualidade para crianças e adolescentes:

- Continua sendo função exclusiva da família, pois a escola precisa se preocupar em ensinar a ler e escrever.
- Precisa ser discutida nas escolas, pois ela é uma instituição corresponsável pela formação humana, que inclui aspectos relacionados à sexualidade.

Roteiro para entrevista com a Equipe Gestora da Instituição de Ensino Superior

Sabemos que a instituição recebe visitas periódicas de membros do Conselho Estadual de Educação - CEE para regulamentar os cursos da instituição.

1-) Quando esta equipe analisa a Matriz Curricular dos cursos e das disciplinas e julga necessário fazer ajustes, mudanças e/ou complementações como ocorrem estas orientações, por imposição ou existe espaço para diálogos e participação democrática?

2-) Se ocorre um processo democrático, quem participa?

4-) Num processo de mudança em disciplinas, existe a participação dos/as professores/as responsáveis pela disciplina? Em caso afirmativo, como se dá esta participação?

5-) Quais foram as justificativas do CEE para a mudança do nome da disciplina “**Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola**” para “**Diversidade Social e Cultural na Escola**” e como ocorreu este processo? Houve diálogo com a equipe da faculdade?

6-) Outras disciplinas do curso de Pedagogia também tiveram o nome alterado? A razão foi justificada? Se houve alteração no nome de outra/s disciplina/s, elas se modificaram a ponto de descaracterizá-las ou apenas complementou o nome para atender a modificação curricular ou a estrutura já existente?

7-) Quais foram estas disciplinas? Houve diálogo com a equipe da faculdade?

ANEXOS

**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 – CENTRO/SP - CEP: 01045-903
FONE: 3255-2044- FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE	406/2005 – Reautuado em 27/03/15		
INTERESSADA	A Instituição		
ASSUNTO	Adequação Curricular à Del. CEE nº 111/2012 – Curso de Licenciatura em Pedagogia		
RELATORA	Consª Bernardete Angelina Gatti		
PARECER CEE	Nº 135/2016 20/4/2016	CES	Aprovado em

CONSELHO PLENO**1. RELATÓRIO****1.1 HISTÓRICO**

A referida instituição, por meio de sua direção, encaminhou a este Conselho, através do Ofício nº 05/2015, protocolado em 11/06/15, os documentos necessários solicitando a Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia e a aprovação da adequação curricular à Del. CEE nº 111/2012, alterada pelas Deliberações CEE nºs 126/2014 e 132/2015.

Este Parecer refere-se à adequação curricular à Del. CEE nº 111/12. Após exame da Relatora e solicitação de revisões e explicitação de disciplinas e ementas, foram realizados pela Instituição os ajustes necessários, os quais foram encaminhados devidamente e se acham anexados a este Processo.

1.2 APRECIÇÃO

Conforme se pode constatar pela Proposta do Curso, em pauta, e pelas informações adicionadas ao presente processo, a Deliberação CEE nº 111/2012 acha-se plenamente atendida em todos os seus artigos e incisos, pelo currículo proposto para o Curso. Nas tabelas abaixo, se encontram a distribuição das horas curriculares com conteúdos educacionais e os campos de distribuição dessas horas. Pelo exame das ementas e bibliografias apresentadas os conhecimentos oferecidos atendem ao requerido pela orientação normativa. O Projeto de Estágio também está adequadamente elaborado.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	Carga Horária/Sem.
Introdução a Pedagogia	40h/1º
Filosofia da Educação I	40h/1º
Estatística Aplicada à Educação	40h/2º
Teorias da Educação: Ensino e Aprendizagem	80h/2º
Psicologia da Educação	40h/2º
Sociologia da Educação	80h/2º
Filosofia da Educação II	40h/2º
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	40h/3º
História da Educação	80h/3º
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	80h/3º
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos I	40h/3º
Fundamentos e Metodologia da Ed. Especial I	40h/3º
Fundamentos da Ação Educativa em Espaços não Escolares	40h/3º
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	40h/3º
Fundamentos da Ação Educativa em Espaços não Escolares	40h/3º
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	40h/4º
Didática I	40h/4º
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	80h/4º
Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos II	40h/4º
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial II	40h/4º
Gestão Escolar I	40h/4º

Política Educacional Brasileira	40h/5º
Didática II	40h/5º
Educação Comparada	40h/5º
Teoria e Planejamento Curricular I	40h/5º
Conteúdos e Metodologia de Alfabetização I	80h/5º
Conteúdos e Metodologia de Matemática	80h/5º
Gestão Escolar II	40h/5º
Teoria e Planejamento Curricular II	40h/6º
Didática III	40h/6º
Gestão Escolar III	40h/6º
Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa	80h/6º
Conteúdos e Metodologia de Ciências	80h/6º
Planejamento e Avaliação da Educação	40h/6º
Conteúdos e Metodologia de Alfabetização II	40h/6º
Gestão Escolar IV	40h/7º
Coordenação Pedagógica	40h/7º
Problemas de Aprendizagem	80h/7º
Conteúdos e Metodologia de Educação Física	40h/7º
Conteúdos e Metodologia de História	80h/7º
Avaliação do Ensino-Aprendizagem	80h/8º
Pedagogia de Projetos	40h/8º
Conteúdos e Metodologia de Geografia	80h/8º
Conteúdos e Metodologia de Arte	80h/8º

Na Planilha, anexada a este Parecer, verifica-se em detalhe a distribuição das disciplinas e bibliografias, segundo os artigos e incisos da referida Deliberação.

2. CONCLUSÃO

2.1 Aprova-se a adequação curricular à Del. CEE nº 111/2012, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Instituição.

2.2 A presente adequação tornar-se-á efetiva por ato próprio deste Conselho, após homologação deste Parecer pela Secretaria de Estado da Educação.

São Paulo, 11 de abril de 2016.

a) Consª Bernardete Angelina Gatti
Relatora

3. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR adota, como seu Parecer, o Voto da Relatora.

Presentes os Conselheiros Hubert Alquéres, Jacintho Del Vecchio Júnior, João Cardoso Palma Filho, Márcio Cardim, Maria Cristina Barbosa Storópoli, Maria Elisa Ehrhardt Carbonari, Maria Helena Guimarães de Castro, Roque Theóphilo Júnior e Rose Neubauer.

São Paulo, 13 de abril de 2016.

a) Consª Rose Neubauer
Presidente

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão da Câmara de Educação Superior, nos termos do Voto da Relatora.

Sala “Carlos Pasquale”, em 20 de abril de 2016.

Cons. Francisco José Carbonari
Presidente

PARECER CEE Nº 135/16 – Publicado no DOE em 21/4/2016 - Seção I - Página 31

Res SEE de 02/5/16, public. em 03/5/16 - Seção I - Página 32

Portaria CEE GP nº 135/16, public. em 04/5/16 - Seção I - Página 26



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 – CENTRO/SP - CEP: 01045-903
FONE: 3255-2044- FAX: Nº 3231-1518

351

PLANILHA PARA ANÁLISE DE PROCESSOS
AUTORIZAÇÃO, RECONHECIMENTO E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS DE LICENCIATURA
(DELIBERAÇÃO CEE Nº 111/2012 – conforme Publicação no DOE de 27/06/2014)
DIRETRIZES CURRICULARES COMPLEMENTARES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PROCESSO CEE Nº:	
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga.	
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	TURNO/CARGA HORÁRIA TOTAL: 3640
	Diurno: horas-relógio Noturno: 3640 horas-relógio
ASSUNTO:	

1 - FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO I - DELIBERAÇÃO CEE-SP Nº 111/2012			PROPOSTA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	
			DISCIPLINA (onde o conteúdo é trabalhado)	Indicar somente os textos principais da Bibliografia Básica onde o conteúdo é contemplado
			FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	BUZZI, Arcângelo R. Introdução ao pensar . 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. JAPIASSU, Hilton. Um desafio à filosofia : pensar-se nos dias de hoje. Petrópolis: Vozes, 1995. WUENSCH, Ana Miriam (org). Filosofia para crianças : A tentativa pioneira de Matthew Lipman. 2ª ed.-Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (série filosofia e crianças).
			EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE, DIVERSIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA.	AQUINO, Júlio Groppa. (org.) Sexualidade na escola : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. AUGUSTINI, E. R. do N. Contos de fadas no ensino fundamental I : analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 234 p. BERNARDI, M. A deseducação sexual . São Paulo: Summus, 1985. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
			JOGOS MATEMÁTICOS	Alves, E. M. S. A. A ludicidade e o ensino de Matemática . Campinas. Papirus, 2001. BORIN, J. Jogos e resolução de problemas : uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996. BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais : Matemática - Brasília: MEC / SEF, 1998.

IMPORTANTE:

- 1) O Parágrafo único do Art. 12 da Deliberação CEE nº 111/2012 estabelece que “as alterações decorrentes da presente norma serão motivo de análise nos processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos correspondentes”;
- 2) Na análise dos processos de Reconhecimento/Renovação de Cursos, devem ser considerados os termos do §2º do Art. 10 da Deliberação 99/2010: “Cursos com avaliação igual ou superior a 4 (quatro) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), terão prorrogado o seu Reconhecimento enquanto perdurar esse desempenho”.



3- EMENTAS :

4º SEMESTRE (2º ANO)

1- Estrutura e Funcionamento da educação Básica II – 40 horas

Ementa

A LDB 9394/96 e a educação na atualidade. A relação educação e trabalho. Financiamento da educação. A organização da escola de Educação Básica. O profissional da educação: formação, estatuto e plano de carreira. Dispositivos legais para a Educação Básica no Estado de São Paulo. A situação atual do ensino em nível nacional e local.

2- Didática I – 40 horas

Ementa

A Didática e os fundamentos educacionais proporcionados pela teoria pedagógica. Desenvolvimento histórico da Didática. A Didática e o processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula e a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica. As Tendências Pedagógicas e a Didática. Relações das dimensões pedagógicas em sala de aula: linguística, pessoal e cognitiva. Abordagens Fundamentais: Educação Progressiva e Escola Nova.

3- Fundamentos e Metodologia de Ensino na Educação Infantil II – 80 horas

Ementa

Currículo para a Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Relação entre as práticas educativas e as áreas do desenvolvimento infantil. Organização do trabalho na Educação Infantil. A relação professor-aluno na Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Interação creche, pré-escola, família e comunidade. A rotina na Educação Infantil. Análise de Planos ou Projetos desenvolvidos na Educação Infantil.

4- Fundamentos e Metodologia de Ensino na Educação de Jovens e Adultos I – 40 horas

Ementa

Currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Relação entre as propostas curriculares para a EJA e as práticas educativas. As práticas pedagógicas e seus reflexos na ação docente. Organização do trabalho na Educação de Jovens e Adultos. A relação professor-aluno na Educação de Jovens e Adultos. Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. A rotina na Educação de Jovens e Adultos. Análise de Planos ou Projetos desenvolvidos na Educação de Jovens e Adultos.

5- Fundamentos e Metodologia de Ensino na Educação Especial II – 40 horas

Ementa

Formação docente e a prática pedagógica inclusiva. Aspectos epistemológicos, procedimentos metodológicos e estratégias pedagógicas do Ensino na Educação pessoas com necessidades especiais. Projetos de trabalho na educação especial: o quê e como ensinar na educação especial.

6- Antropologia – 40 horas

Ementa

Antropologia e educação. Cultura da infância e da família. Construção dos modos de viver humanos. Formas alternativas de culturas.

7- Gestão Escolar I – 40 horas

Ementa

Evolução e tendências da administração moderna. A escola como organização educativa autônoma: a gestão; a direção; a participação coletiva. Cultura organizacional. A evolução da gestão educacional: mudança de paradigma (escola pública de administração centralizada X descentralização). Gestão democrática. Diferenças e relações entre administração e gestão. Responsabilidades e limitações do processo de gestão democrático nas escolas.

8 – Filosofia para crianças – 40 horas

Ementa

O pensar no mundo contemporâneo e as comunidades investigativas. Pressupostos do ensino da filosofia para crianças. Filosofia para crianças é uma disciplina integrante do elenco curricular do curso de Pedagogia, cuja finalidade é propiciar aos educandos a compreensão dos fundamentos filosóficos que alicerçam as teorias pedagógicas contemporâneas, visando ainda instigar os futuros pedagogos a

buscarem novas alternativas à sua práxis educativa, especialmente através dos fundamentos do programa de filosofia para crianças.

9 – Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola – 40 horas

Ementa

Esta disciplina tem por objetivo promover estudos, leituras amparadas em reflexões e pesquisas acadêmicas no tocante às questões relacionadas à Sexualidade, Diversidades e Relações de Gênero, especialmente no campo da Educação Formal. A proposta inclui a reflexão sistemática acerca de uma Educação em Sexualidade com vistas a ampliar o discurso para além do aspecto biológico, abarcando os fatores psicológicos, culturais, históricos, educacionais e sociais que envolvem a temática. A abrangência dos debates se pautarão em situações vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino com as temáticas da sexualidade e relações de gênero.



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 – CENTRO/SP - CEP: 01045-903
FONE: 3255-2044- FAX: Nº 3231-1518

PROCESSO CEE	194/2003 – reatuado em 29/10/2014		
INTERESSADO	Conselho Estadual de Educação		
ASSUNTO	Dispõe sobre a inclusão de um parágrafo no art. 3º da Deliberação CEE nº 99/2010		
RELATORAS	Cons ^{as} Bernardete Angelina Gatti e Rose Neubauer		
INDICAÇÃO CEE	Nº 130/2014	CES	Aprovado em 12/11/2014

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

A elevada preocupação com a Formação de Professores no Estado de São Paulo levou este Colegiado a aprovar, em 01/02/2012, a Deliberação CEE nº 111/2012, como norma que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas ministradas nas Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino.

Tal norma trouxe um novo cenário para a apreciação dos processos que dizem respeito aos atos regulatórios dos cursos de licenciatura, constatando-se que se faz necessário acrescer os requisitos elencados nos incisos do artigo 3º da Deliberação CEE nº 99/2010, disposições específicas capazes de atender as da Deliberação CEE nº 111/2012, em especial no que tange a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Sendo assim, a Câmara de Educação Superior, após discutir o assunto nas Sessões dos dias 26/02/2014, 12/03/2014 e 26/03/14 (conforme registrado nas respectivas Atas), houve por bem incluir no artigo 3º da Deliberação CEE nº 99/2010, parágrafo adicional contemplando a obrigatoriedade de preenchimento da Planilha de Análise de Processos específica aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, conforme a Deliberação CEE nº 111/2012.

Em 03 de abril de 2014, entretanto, o Presidente da Comissão de Graduação do CRUESP encaminhou à Presidência do Conselho, ofício com sugestões de modificações do texto original da Deliberação CEE nº 111/2012, para apreciação deste CEE. Em função disso, os membros da Câmara de Educação Superior juntamente com a Comissão Especial de Formação de Professores deste Conselho, com o objetivo de manter aberto o diálogo com as universidades públicas, analisaram os pontos arrolados pelo CRUESP e propuseram alterações na Deliberação CEE nº 111/2012, a partir das sugestões das comissões de formação de professores dessas universidades, mantendo, ao mesmo tempo, as diretrizes gerais que orientaram as principais propostas da Deliberação.

Os trabalhos deste grupo resultaram na Indicação CEE nº 127/2014 e Deliberação CEE nº 126/2014 e na republicação da Deliberação CEE nº 111/2012 no DOE em 27/06/2014.

Em decorrência desse Processo, a Planilha de Análise de Processos, específica aos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, foi reformulada, discutida e aprovada, na Câmara de Educação Superior, sua incorporação como Anexo 3 à Deliberação CEE nº 99/2010.

2. CONCLUSÃO

Propomos ao Plenário a aprovação do anexo projeto de Deliberação.
São Paulo, 29 de outubro de 2014.

a) Cons^a Bernardete Angelina Gatti
Relatora

a) Cons^a Rose Neubauer
Relatora

3. DECISÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR adota, como sua Indicação, o Voto das Relatoras.

Presentes os Conselheiros: Bernardete Angelina Gatti, Hubert Alquéres, João Cardoso Palma Filho, Marcos Antonio Monteiro, Maria Cristina Barbosa Storopoli, Maria Elisa Ehrhardt Carbonari, Mário Vedovello Filho e Neide Cruz e Rose Neubauer.

Sala da Câmara de Educação Superior, em 29 de outubro de 2014.

a) Cons^a Rose Neubauer

Presidente

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

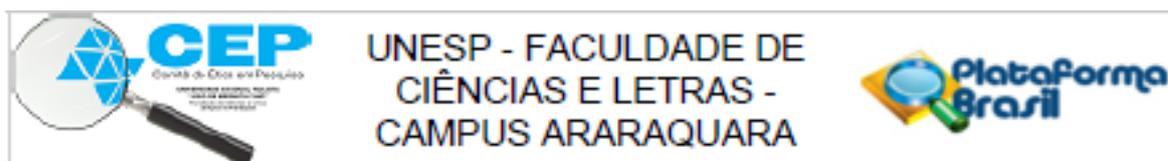
O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 12 de novembro de 2014.

Cons. Francisco José Carbonari

Presidente

INDICAÇÃO CEE Nº 130/14 – Publicado no DOE em 13/11/2014 - Seção I - Páginas 24/25
Res SEE de 14/11/14, public. em 15/11/14 - Seção I - Página 17
Res.SEE de 14/11/14, republicada no DOE de 18/11/14 - Seção I - Páginas
39/40



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ABORDAGEM POLÍTICO-CIENTÍFICA ACERCA DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA.

Pesquisador: ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06860518.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.239.554

Apresentação do Projeto:

O projeto de doutorado, a ser desenvolvido por meio de um estudo de caso, tem como objeto de análise a disciplina Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na escola, oferecida na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição Municipal de Ensino Superior. A temática é relevante e atual ao propor a abordagem da sexualidade com o intuito de contribuir para a construção de uma escola democrática, questionadora e comprometida com a formação cidadã de seus alunos(as), sobretudo pelo desenvolvimento da investigação no espaço de formação de docentes (curso de Pedagogia).

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é apresentar e analisar o processo de inserção da disciplina Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia de uma determinada Instituição Municipal de Ensino Superior, à luz da perspectiva sócio-histórica, dos Estudos Culturais, de Sexualidade e de Gênero, do Multiculturalismo, bem como dos documentos Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidades. Os objetivos geral e específicos são apresentados no projeto. São claros e condizentes com os procedimentos metodológicos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios apontados voltam-se às contribuições acadêmicas e seus possíveis desdobramentos na formação em pedagogia. Os riscos estão relacionados à aplicação da pesquisa, como

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km 1

Bairro: CENTRO

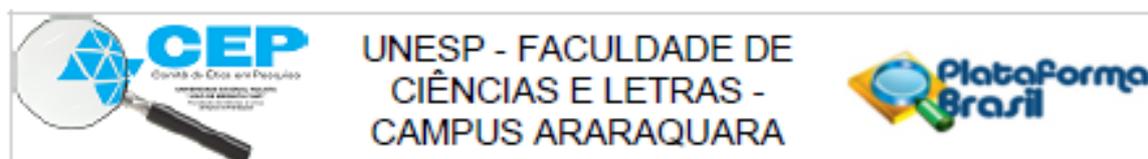
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.239.554

constrangimento ou desconforto aos respondentes por se tratar de um tema considerado "tabu" na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será realizado um trabalho de campo com coleta de dados por meio de questionários e observação junto a três distintos públicos-alvo. Os instrumentos foram apresentados pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi apresentado no modelo solicitado e atende às resoluções éticas vigentes, com a a indicação dos benefícios que o desenvolvimento da pesquisa trará à sociedade, bem como seus riscos. Os instrumentos de coleta de dados foram apresentados e o cronograma ajustado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu todas as solicitações e inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 02/04/2019, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026541.pdf	10/03/2019 22:36:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	doutorado.doc	10/03/2019 22:35:57	ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/03/2019 22:35:40	ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	10/03/2019 22:35:27	ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	03/02/2019 23:16:09	ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

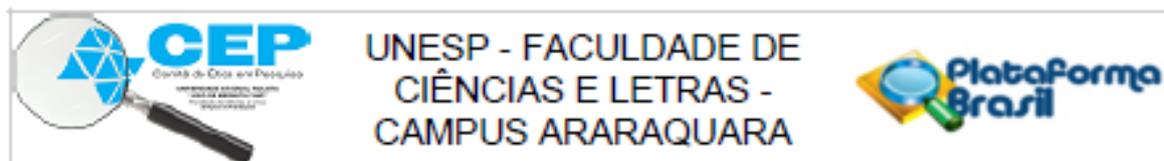
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.239.554

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 02 de Abril de 2010

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km 1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

2017

Período Avaliado: 02 / 2017

Termo/Ano/Semestre: 4º SEMESTRE

Quantidade de Alunos: 26

Nome Professor: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Apelido: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Curso: PEDAGOGIA

Questões	Total Avaliações Respondidas	Percentual Respostas	%NDA	%1	%2	%3	%4	%5	Média do Prof. Termo	Média do Prof. Curso	Média do Corpo Docente	Média do Corpo Docente Instituição	Dim. Curso / Dim. Instit. Cód./Ano	Avaliação
1	23	88,46	0,00	13,04	21,74	30,43	17,39	17,39	3,04	3,04	4,31	4,27	0001 / 2017	2 / 5
2	23	88,46	0,00	21,74	21,74	26,09	21,74	8,70	2,74	2,74	4,26	4,22	0001 / 2017	2 / 5
3	23	88,46	0,00	13,04	17,39	26,09	21,74	21,74	3,22	3,22	4,24	4,21	0001 / 2017	2 / 5
4	23	88,46	0,00	17,39	13,04	26,09	21,74	21,74	3,17	3,17	4,35	4,29	0001 / 2017	2 / 5
5	23	88,46	0,00	17,39	13,04	26,09	17,39	26,09	3,22	3,22	4,29	4,21	0001 / 2017	2 / 5
6	23	88,46	0,00	17,39	8,70	21,74	21,74	30,43	3,39	3,39	4,35	4,28	0001 / 2017	2 / 7
7	23	88,46	0,00	8,70	13,04	21,74	30,43	26,09	3,52	3,52	4,31	4,24	0001 / 2017	2 / 5
8	23	88,46	0,00	17,39	13,04	17,39	26,09	26,09	3,30	3,30	4,27	4,21	0001 / 2017	2 / 5
9	23	88,46	0,00	17,39	34,78	21,74	13,04	13,04	2,70	2,70	4,20	4,15	0001 / 2017	2 / 5
10	23	88,46	0,00	17,39	17,39	39,13	13,04	13,04	2,87	2,87	4,30	4,23	0001 / 2017	2 / 5
11	23	88,46	0,00	8,70	13,04	39,13	17,39	21,74	3,30	3,30	4,38	4,31	0001 / 2017	2 / 5
12	23	88,46	0,00	17,39	8,70	30,43	21,74	21,74	3,22	3,22	4,36	4,29	0001 / 2017	2 / 5
13	23	88,46	0,00	21,74	21,74	21,74	21,74	13,04	2,83	2,83	4,31	4,28	0001 / 2017	2 / 5
14	23	88,46	0,00	21,74	17,39	34,78	17,39	8,70	2,74	2,74	4,21	4,17	0001 / 2017	2 / 5
15	23	88,46	0,00	13,04	13,04	26,09	26,09	21,74	3,30	3,30	4,29	4,20	0001 / 2017	2 / 5
16	23	88,46	0,00	21,74	8,70	26,09	26,09	17,39	3,09	3,09	4,32	4,25	0001 / 2017	2 / 5
17	23	88,46	0,00	13,04	21,74	34,78	17,39	13,04	2,96	2,96	4,26	4,23	0001 / 2017	2 / 5
18	23	88,46	0,00	17,39	17,39	30,43	17,39	17,39	3,00	3,00	4,28	4,23	0001 / 2017	2 / 5
19	23	88,46	0,00	13,04	8,70	39,13	21,74	17,39	3,22	3,22	4,21	4,12	0001 / 2017	2 / 5
20	23	88,46	0,00	21,74	17,39	17,39	21,74	21,74	3,04	3,04	4,29	4,27	0001 / 2017	2 / 5
21	23	88,46	0,00	17,39	17,39	39,13	13,04	13,04	2,87	2,87	4,28	4,27	0001 / 2017	2 / 5
22	23	88,46	0,00	8,70	17,39	30,43	21,74	21,74	3,30	3,30	4,37	4,30	0001 / 2017	2 / 5
23	23	88,46	0,00	13,04	13,04	13,04	26,09	34,78	3,57	3,57	4,47	4,43	0001 / 2017	2 / 5

* As médias acima foram calculadas utilizando-se a Média Aritmética Ponderada.

Avaliado: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC	Avaliadores: 4º SEMESTRE	Avaliação: AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES						
Média Geral do Professor no Termo/Ano/Sem: 3,11	Média Geral do Corpo Docente do Curso: 4,30							
Média Geral do Professor no Curso: 3,11	Média Geral do Corpo Docente da Instituição: 4,25							
Avaliado	Avaliação	Média Geral do Percentual das Notas	%NDA	%1	%2	%3	%4	%5
ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC	0001 AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES		0,00	16,07	16,07	27,79	20,60	19,47
Período: 02 / 2017	Média aritmética geral no período: 4,25	Desvio Padrão: 1,03	Variância: 1,07					
Legenda Avaliação:	NDA - Não Respondeu	1 - Muito Ruim	2 - Ruim	3 - Regular	4 - Bom	5 - Muito Bom		
Legenda para MEC:	NDA - Não Respondeu	1 - Muito Fraco	2 - Fraco	3 - Satisfatório/Aceitável	4 - Forte	5 - Muito Forte		



2018

Período Avaliado: 02 / 2018

Termo/Ano/Semestre: 4º SEMESTRE

Quantidade de Alunos: 19

Nome Professor: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Apelido: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Curso: PEDAGOGIA

Questões	Total Avaliações Respondidas	Percentual Respostas	%NDA	%1	%2	%3	%4	%5	Média do Prof. Termo	Média do Prof. Curso	Média do Corpo Docente	Média do Corpo Docente Instituição	Dim. Curso / Dim. Instit. Cód / Ano Avaliação	
1	ESFORÇA-SE PARA ESCLARECER DÚVIDAS	13	68,42	0,00	0,00	0,00	23,08	38,46	38,46	4,15	4,15	4,28	4,31	2 / 5 0001 / 2018
2	EXPRESSA DE FORMA CLARA E OBJETIVA O CONTEÚDO QUE DESENVOLVE	13	68,42	0,00	0,00	15,38	15,38	46,15	23,08	3,77	3,77	4,22	4,22	2 / 5 0001 / 2018
3	ADOA ROTEIRO DE AULA QUE INTEGRA TEORIA E PRÁTICA	13	68,42	0,00	0,00	7,69	7,69	61,54	23,08	4,00	4,00	4,25	4,23	2 / 5 0001 / 2018
4	TEM BAGAGEM INTELECTUAL ESTIMULANTE PARA O ALUNO	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	30,77	61,54	4,54	4,54	4,36	4,34	2 / 5 0001 / 2018
5	UTILIZA BIBLIOGRAFIA DIVERSIFICADA	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	46,15	46,15	4,38	4,38	4,24	4,20	2 / 5 0001 / 2018
6	ESTIMULA A DISCUSSÃO ACADÊMICA DOS TEMAS	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	30,77	61,54	4,54	4,54	4,31	4,28	2 / 7 0001 / 2018
7	PROMOVE ATIVIDADES DE PESQUISA COM OU PARA O ALUNO	13	68,42	0,00	0,00	0,00	23,08	23,08	53,85	4,31	4,31	4,25	4,23	2 / 5 0001 / 2018
8	UTILIZA RECURSOS DIVERSIFICADOS PARA FAVORECER O APRENDIZADO	13	68,42	0,00	0,00	0,00	15,38	53,85	30,77	4,15	4,15	4,16	4,16	2 / 5 0001 / 2018
9	DÁ AULA COM RITMO E BOM APROVEITAMENTO DO TEMPO	13	68,42	0,00	0,00	7,69	15,38	46,15	30,77	4,00	4,00	4,13	4,14	2 / 5 0001 / 2018
10	COMUNICA-SE BEM MESMO QUANDO TRATA-SE DE ASSUNTO COMPLICADO OU DIFÍCIL	13	68,42	0,00	0,00	7,69	30,77	23,08	38,46	3,92	3,92	4,20	4,24	2 / 5 0001 / 2018
11	VALORIZA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	13	68,42	0,00	0,00	0,00	15,38	30,77	53,85	4,38	4,38	4,37	4,34	2 / 5 0001 / 2018
12	ESTIMULA O QUESTIONAMENTO SOBRE OS TEMAS PROPOSTOS	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	53,85	38,46	4,31	4,31	4,32	4,32	2 / 5 0001 / 2018
13	ATENDE AS DÚVIDAS DOS ALUNOS	13	68,42	0,00	0,00	0,00	30,77	23,08	46,15	4,15	4,15	4,28	4,31	2 / 5 0001 / 2018
14	CONDUZ A AULA DE FORMA INTERESSANTE	13	68,42	0,00	0,00	0,00	30,77	46,15	23,08	3,92	3,92	4,14	4,14	2 / 5 0001 / 2018
15	RELACIONA SUA MATÉRIA COM AS DEMAIS DISCIPLINAS DO CURSO	13	68,42	0,00	0,00	0,00	46,15	30,77	23,08	3,77	3,77	4,14	4,11	2 / 5 0001 / 2018
16	ESTIMULA O RELACIONAMENTO ENTRE OS ALUNOS	13	68,42	0,00	0,00	0,00	23,08	61,54	15,38	3,92	3,92	4,20	4,20	2 / 5 0001 / 2018
17	REDIGE OU ENUNCIA AS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO DE FORMA CLARA	13	68,42	0,00	0,00	0,00	23,08	38,46	38,46	4,15	4,15	4,20	4,21	2 / 5 0001 / 2018
18	REDIGE OU ENUNCIA AS QUESTÕES NA MEDIDA ADEQUADA	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	53,85	38,46	4,31	4,31	4,22	4,21	2 / 5 0001 / 2018
19	TEM INTERESSE PELO DESEMPENHO DO ALUNO NAS OUTRAS DISCIPLINAS DO CURSO	13	68,42	0,00	0,00	7,69	30,77	46,15	15,38	3,69	3,69	4,06	4,01	2 / 5 0001 / 2018
20	DIVULGA COM ANTECEDÊNCIA E CLAREZA OS CRITÉRIOS DE QUE VAI SE UTILIZAR NAS AVALIAÇÕES	13	68,42	0,00	0,00	0,00	15,38	46,15	38,46	4,23	4,23	4,19	4,21	2 / 5 0001 / 2018
21	HÁ COERÊNCIA ENTRE O QUE DIGO E O QUE FAÇO EM CLASSE	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	46,15	46,15	4,38	4,38	4,23	4,27	2 / 5 0001 / 2018
22	APRESENTA E DISCUTE O PLANO DE ENSINO DE SUA DISCIPLINA (OBJETIVOS, EMENTA, ETC)	13	68,42	0,00	0,00	0,00	7,69	30,77	61,54	4,54	4,54	4,31	4,31	2 / 5 0001 / 2018
23	RESPEITA O ALUNO COMO PESSOA	13	68,42	0,00	0,00	0,00	0,00	30,77	69,23	4,69	4,69	4,44	4,48	2 / 5 0001 / 2018

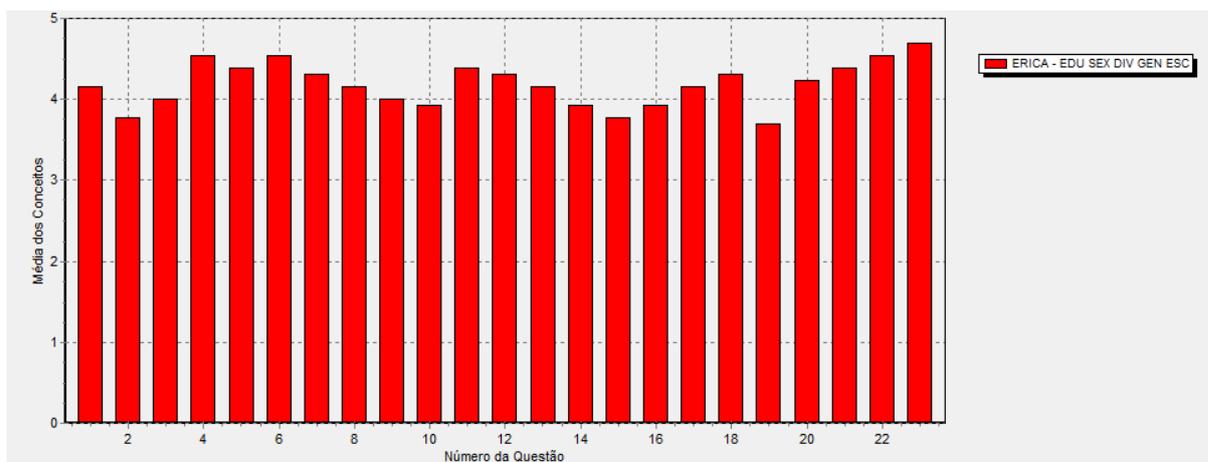
*As médias acima foram calculadas utilizando-se a Média Aritmética Ponderada.

Avaliado: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC
Média Geral do Professor no Termo/Ano/Sem: 4,18
Média Geral do Professor no Curso: 4,18Avaliadores: 4º SEMESTRE
Média Geral do Corpo Docente do Curso: 4,24
Média Geral do Corpo Docente da Instituição: 4,24

Avaliação: AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES

Avaliado	Avaliação	Média Geral do Percentual das Notas	%NDA	%1	%2	%3	%4	%5
ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC	0001 AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES	Média aritmética geral no período: 4,20	0,00	0,00	2,01	17,39	40,80	39,80
Período: 02 / 2018		Desvio Padrão: 0,99						
		Variância: 0,97						

Legenda Avaliação:	NDA - Não Respondeu	1 - Muito Ruim	2 - Ruim	3 - Regular	4 - Bom	5 - Muito Bom
Legenda para MEC:	NDA - Não Respondeu	1 - Muito Fraco	2 - Fraco	3 - Satisfatório/Aceitável	4 - Forte	5 - Muito Forte



2019

Período Avaliado: 02 / 2019

Termo/Ano/Semestre: 4º SEMESTRE

Quantidade de Alunos: 32

Nome Professor: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Apelido: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC

Curso: PEDAGOGIA

Questões	Total Avaliações Respondidas	Percentual Respostas %NDA	%1	%2	%3	%4	%5	Média do Prof. Termo	Média do Prof. Curso	Média do Corpo Docente	Média do Corpo Docente Instituição	Dim.Curso / Dim.Instit. Cód./Ano Avaliação	
1	25	78,13	0,00	0,00	4,00	4,00	40,00	52,00	4,40	4,40	4,44	4,37	2 / 5 0001 / 2019
2	25	78,13	0,00	0,00	4,00	8,00	36,00	52,00	4,36	4,36	4,34	4,31	2 / 5 0001 / 2019
3	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	44,00	52,00	4,44	4,44	4,38	4,32	2 / 5 0001 / 2019
4	25	78,13	0,00	0,00	4,00	4,00	28,00	64,00	4,52	4,52	4,47	4,39	2 / 5 0001 / 2019
5	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	40,00	56,00	4,48	4,48	4,39	4,32	2 / 5 0001 / 2019
6	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	40,00	56,00	4,48	4,48	4,43	4,37	2 / 7 0001 / 2019
7	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	40,00	56,00	4,48	4,48	4,43	4,37	2 / 5 0001 / 2019
8	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	36,00	60,00	4,52	4,52	4,44	4,35	2 / 5 0001 / 2019
9	25	78,13	0,00	0,00	4,00	4,00	40,00	52,00	4,40	4,40	4,36	4,31	2 / 5 0001 / 2019
10	25	78,13	0,00	0,00	8,00	4,00	32,00	56,00	4,36	4,36	4,33	4,27	2 / 5 0001 / 2019
11	25	78,13	0,00	0,00	8,00	0,00	40,00	52,00	4,36	4,36	4,38	4,32	2 / 5 0001 / 2019
12	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	28,00	68,00	4,60	4,60	4,47	4,41	2 / 5 0001 / 2019
13	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	36,00	60,00	4,52	4,52	4,44	4,38	2 / 5 0001 / 2019
14	25	78,13	0,00	0,00	8,00	4,00	28,00	60,00	4,40	4,40	4,45	4,37	2 / 5 0001 / 2019
15	25	78,13	0,00	0,00	4,00	4,00	36,00	56,00	4,44	4,44	4,37	4,31	2 / 5 0001 / 2019
16	25	78,13	0,00	0,00	8,00	0,00	40,00	52,00	4,36	4,36	4,43	4,37	2 / 5 0001 / 2019
17	25	78,13	0,00	0,00	8,00	4,00	28,00	60,00	4,40	4,40	4,37	4,33	2 / 5 0001 / 2019
18	25	78,13	0,00	0,00	4,00	8,00	36,00	52,00	4,36	4,36	4,40	4,34	2 / 5 0001 / 2019
19	25	78,13	0,00	0,00	4,00	8,00	28,00	60,00	4,44	4,44	4,39	4,32	2 / 5 0001 / 2019
20	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	44,00	52,00	4,44	4,44	4,41	4,36	2 / 5 0001 / 2019
21	25	78,13	0,00	0,00	8,00	4,00	24,00	64,00	4,44	4,44	4,46	4,39	2 / 5 0001 / 2019
22	25	78,13	0,00	0,00	4,00	0,00	36,00	60,00	4,52	4,52	4,49	4,40	2 / 5 0001 / 2019
23	25	78,13	0,00	0,00	4,00	4,00	24,00	68,00	4,56	4,56	4,54	4,48	2 / 5 0001 / 2019

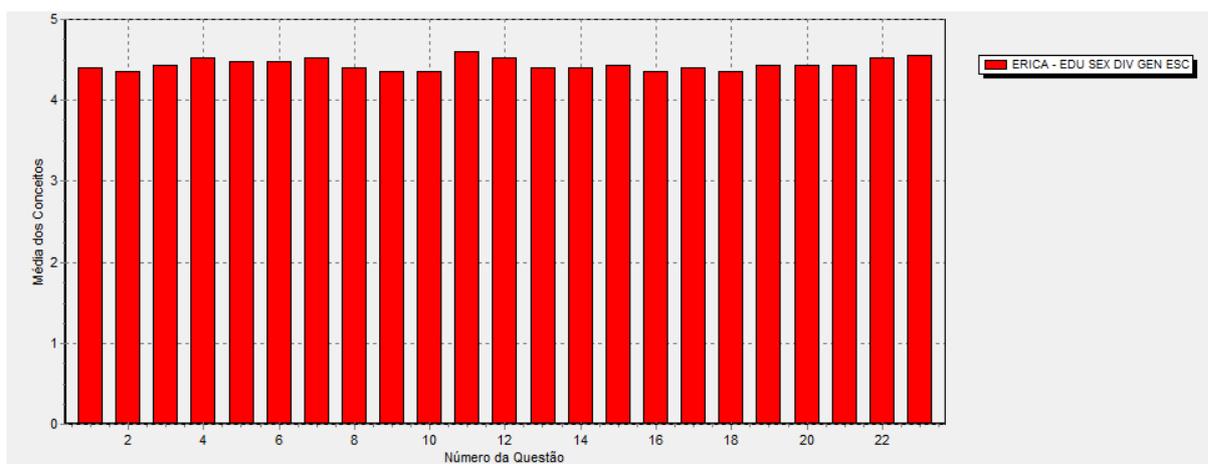
* As médias acima foram calculadas utilizando-se a Média Aritmética Ponderada.

Avaliado: ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC
 Média Geral do Professor no Termo/Ano/Sem: 4,44
 Média Geral do Professor no Curso: 4,44

Avaliadores: 4º SEMESTRE
 Média Geral do Corpo Docente do Curso: 4,41
 Média Geral do Corpo Docente da Instituição: 4,35

Avaliação: AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES

Avaliado	Avaliação	Média Geral do Percentual das Notas	%NDA	%1	%2	%3	%4	%5
ERICA - EDU SEX DIV GEN ESC	0001 AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES		0,00	0,00	5,04	2,96	34,61	57,39
Período: 02 / 2019	Média aritmética geral no período: 4,35	Desvio Padrão: 1,03	Variância: 1,07					
Legenda Avaliação:		NDA - Não Respondeu	1 - Muito Ruim	2 - Ruim	3 - Regular	4 - Bom	5 - Muito Bom	
Legenda para MEC:		NDA - Não Respondeu	1 - Muito Fraco	2 - Fraco	3 - Satisfatório/Aceitável	4 - Forte	5 - Muito Forte	



Adendo SEDUC -Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação

ADENDO**CARO(A) ALUNO(A),**

O Texto 1, publicado nas páginas 29 e 30 da área de Ciências da Natureza, foi adaptado de sua fonte original. Essa adaptação suprimiu a informação de que se tratava apenas da abordagem sociológica. Ao mesmo tempo, não informou que há outros campos do pensamento científico que também tratam da questão, como o campo das ciências naturais.

Essa situação, em que há explicações concorrentes para um mesmo tema, é muito comum nas ciências. Há formas diferentes de se investigar um objeto e pesquisadores muitas vezes divergem. É por meio do aprofundamento do método científico que a humanidade avança e, aos poucos, chega a mais e mais conclusões. Por isso, é fundamental se buscar todas as visões científicas e recorrer a fontes de pesquisa reconhecidas.

O mais importante é que haja respeito a todas as pessoas, quaisquer que sejam suas características e opiniões.

Seu professor(a) poderá ajudá-lo(a) em sua busca por conhecimento. Se você tiver alguma dúvida, pergunte a ele(a).

São Paulo, 16 de setembro de 2019

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NOS DESENHOS ANIMADOS E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO ESCOLAR”, de autoria das alunas Aline Encarnacion Stanzani e Tafnis Vanessa de Souza, no dia 17/12/2015, na condição de orientadora.

Ibitinga, 17 de dezembro de 2015.

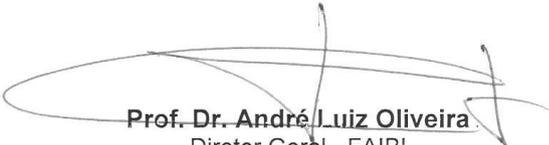


Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “EROTIZAÇÃO INFANTIL: UM CONFLITO NA ESCOLA”, de autoria da aluna Viviane Teixeira Leme, no dia 22/12/2015, na condição de orientadora.

Ibitinga, 22 de dezembro de 2015.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **Érica Rodrigues do Nascimento Augustini** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “A perspectiva de gênero nos contos de fadas: reflexões sobre os estereótipos sexistas no contexto escolar”, de autoria das alunas Catia Daniela dos Santos e Jessica dos Anjos de Moraes, no dia 13/12/2015, na condição de orientadora.

Ibitinga, 13 de dezembro de 2016.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **Érica Rodrigues do Nascimento Augustini** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “Bullying no contexto escolar: relações de gênero e sexualidade”, de autoria da aluna Daniele Aparecida Varesque, no dia 16/12/2016, na condição de orientadora.

Ibitinga, 16 de dezembro de 2016.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **Érica Rodrigues do Nascimento Augustini** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “A sexualidade e a Educação Infantil: mitos e verdades”, de autoria das alunas Tayne Stella Stanzani e Natalia Lopes de Souza, no dia 16/12/2017, na condição de orientadora.

Ibitinga, 16 de dezembro de 2017.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que a docente **Érica Rodrigues do Nascimento Augustini** participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “A formação docente e a violência sexual na educação infantil: os desafios da prevenção”, de autoria das alunas Gleici Rosa Mateus e Franci Ellen da Silva, no dia 20/12/2017, na condição de orientadora.

Ibitinga, 20 de dezembro de 2017.

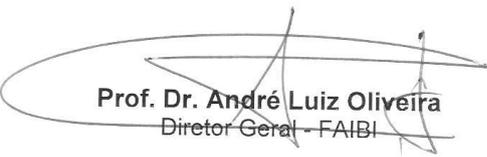


Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que a docente ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DOS ESTEREÓTIPOS E SEXISMOS”, de autoria das alunas Ana Paula Petroceli e Isabela Cristina Manchini, no dia 07/12/2018, na condição de orientadora.

Ibitinga, 07 de dezembro de 2018.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que a docente ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “A PREDOMINÂNCIA FEMININA NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO”, de autoria dos alunos Carlos Eduardo Montanari Paschoal e Melissa Cristina Campregher Tonéis, no dia 11/12/2018, na condição de orientadora.

Ibitinga, 11 de dezembro de 2018.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Diretor Geral - FAIBI

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que a docente ÉRICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI participou da Banca Examinadora, do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, intitulado “A FORMAÇÃO DO DOCENTE, A SEXUALIDADE E O DEFICIENTE NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA”, de autoria das alunas Cleide Maria de Oliveira e Silva e Naira Camila Pavani no dia 03/12/2019, na condição de orientadora.

Ibitinga, 03 de dezembro de 2019.



Prof. Dr. André Luiz Oliveira
Vice-Diretor Geral - FAIBI