

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JÉSSICA KARINE MARQUES

**PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE PROFESSORAS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO**

Araras
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JÉSSICA KARINE MARQUES

**PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE PROFESSORAS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática à Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras/SP como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini

Araras
2020

Marques , Jéssica Karine

PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE
PROFESSORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO /
Jéssica Karine Marques . -- 2020.

162 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Araras, Araras

Orientador: Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini

Banca examinadora: Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini, Profa.
Dra. Célia Regina Rossi, Prof. Dr. Anselmo João Cazolari Neto

Bibliografia

1. Gênero. Sexualidade. Formação Continuada. Ensino de Ciências. . I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Helena Sachi do Amaral – CRB/8 7083

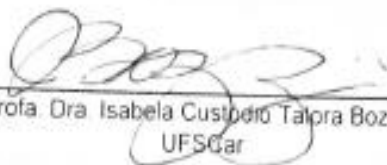


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Jéssica Karine Marques, realizada em 11/03/2020.



Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini
UFSCar



Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
UFSCar



Profa. Dra. Célia Regina Rossi
UNESP

DEDICATÓRIA

Dedico à Professora Isabela Custódio Talora Bozzini e a todas/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, que me apoiaram imensamente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pois sem elas/es nada disso teria acontecido.

AGRADECIMENTO

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como bolsista, tive o privilégio (não gosto de chamar de privilégio, pois, deveria ser um direito de todas/os estudantes) de me dedicar às leituras e grupos de estudos, encontros, para que essa dissertação pudesse ser construída com qualidade.

Agradeço especialmente à minha mãe, que, com sua simplicidade, sempre me apoiou durante o mestrado, me dando amor, carinho e, me escutou nos momentos que precisei de uma amiga.

Agradeço à minha orientadora, Isabela, por ter me acolhido desde o final da graduação, por dar-me as mãos nessa pesquisa, me auxiliando a seguir com muita compreensão, amor e humildade.

Agradeço a todas/os professores do PPGEdCM, que sempre estiveram disponíveis para qualquer dúvida e, especialmente àqueles que não me deixaram desistir da pesquisa, nos momentos de problemas pessoais.

Agradeço ao meu namorado, a pessoa que me escutou, respeitou meus momentos de estudos, na troca de saberes e, dos diálogos buscando sempre me mostrar que o mundo apesar de estamos vivendo um colapso educacional e político, devemos ter esperança.

Agradeço ao grupo de estudo Élles: gênero, ciência e educação, local que pude compartilhar conhecimento sobre gênero e sexualidade em diferentes perspectivas de mundo, mas que todos levam ao respeito e ao amor. Gratidão por todos os encontros e pelos afetos.

Agradeço todas/os amigas/os e colegas do PPGEdCM que dedicam suas vidas à pesquisa e à ciência, com muita luta, desejo de transformação e, muitas vezes, com a saúde mental fragilizada. Muita força e esperança para todas/os nós. Gratidão amigas/os que me abraçaram nos momentos que mais precisei durante a pesquisa.

Obrigado não

“Quanto mais proibido
mais faz sentido a contravenção
Legalize o que não é crime
Recrimine a falta de educação

Gravidez versus aborto
quem quer nascer no mar morto
quem quer morrer antes da concepção
Obrigado não

Separe o joio do trigo
O Maquiavel do seu amigo
Casamento gay além de opção
é controle de população

Foi se a ditadura militar
Foices e martelo não vão mais vingar
Servir exército só se for da salvação
Obrigado não

Diga não às drogas
(mas seja educado, diga não obrigado)
Por que whisky sim, por que cannabis
não?
Cuidado com polícia
Cuidado com ladrão
Não seja condenado a votar em canastrão
Obrigado não”

(Rita Lee e Roberto de Carvalho)

RESUMO

MARQUES, J. K. Percepções sobre Sexualidade e Gênero de Professoras no Ensino de Ciências: um Estudo de Caso. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras - SP, 2019.

Educação em Sexualidade é um tema polêmico e, ao mesmo tempo, é considerado como um tabu pela sociedade. Sistemáticamente, o tema tem sido discutido de diferentes formas e nomenclaturas pelo poder público, por movimentos e mídias sociais e em espaços formais, não formais e informais, quando se fala em educação. O objetivo dessa pesquisa foi compreender quais são as percepções das professoras sobre gênero, sexualidade e suas relações no Ensino de Ciências em uma escola pública do ensino fundamental II e como estas percepções interferem na abordagem desta temática em sala de aula. Realizamos um estudo de caso e as ferramentas utilizadas para a realização da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com docentes da escola; análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e do livro didático utilizado; análise das sequências didáticas que trataram sobre a temática direta ou indiretamente. Utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta interpretativa e analítica dos dados coletados, uma vez que, este trabalho visou aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa. Após as transcrições das entrevistas e a unitarização das falas, chegamos em duas categorias: aspectos da profissão docente e aspectos relacionados ao conteúdo. A pesquisa evidenciou que as professoras entrevistadas não tiveram discussões específicas sobre sexualidade e gênero na formação inicial e na formação continuada. Segundo as entrevistadas, elas discutem em sala o que é voltado para a anatomia e fisiologia, ou seja, características, funcionamento dos órgãos, reprodução e ISTs. No entanto, a literatura indica a necessidade de uma formação que seja norteada para uma compreensão na qual a sexualidade seja trabalhada de uma maneira que vai além do determinismo biológico, assim, é possível abrir espaços para discussões sobre a sexualidade no campo cultural e social, compreendendo desigualdades de gêneros, a fim de combater discriminações e violências.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Formação Continuada. Ensino de Ciências.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARQUES, J. K. Perceptions about Sexuality and Gender of Teachers in Science Teaching: A Case Study. 2019. 143 f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education in Science and Mathematics, Federal University of São Carlos, *campus* Araras - SP, 2019.

Sexuality education is a controversial topic and, at the same time, it is considered a taboo by society. Systematically, the theme has been discussed in different ways and nomenclatures by the public authorities, by social movements and media and in formal, non-formal and informal spaces, when talking about education. The objective of this research was to understand what are the teachers' perceptions about gender, sexuality and their relations in Science Teaching in a public elementary school II and how these perceptions interfere in the approach of this theme in the classroom. We carried out a case study and the tools used to carry out the research were: semi-structured interviews with school teachers; analysis of the School's Pedagogical Political Project (PPP) and the textbook used; analysis of didactic sequences that dealt with the topic directly or indirectly. We use Discursive Textual Analysis (DTA) as an interpretative and analytical tool for the data collected, since this work aimed to deepen the understanding of the investigated phenomena from a rigorous and judicious analysis. After the transcripts of the interviews and the unification of the speeches, we arrived at two categories: aspects of the teaching profession and aspects related to the content. The research showed that the teachers interviewed did not have specific discussions about sexuality and gender in initial and continuing education. According to the interviewees, they discuss in class what is geared towards anatomy and physiology, that is, characteristics, organ functioning, reproduction and STIs. However, the literature indicates the need for training that is guided by an understanding in which sexuality is worked in a way that goes beyond biological determinism, thus, it is possible to open spaces for discussions about sexuality in the cultural and social field, understanding gender inequalities in order to combat discrimination and violence.

Keywords: Gender. Sexuality. Continuing Formation. Science teaching.

LISTA DE FIGURAS
LISTA DE TABELAS
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Matriz de Gênero	45
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das professoras	78
Quadro 2 – Proposta Curricular - Ensino Fundamental II	89
Quadro 3 – Proposta Curricular - Ensino Fundamental II – EJA	89
Quadro 4 – Formação para utilizar o LD.....	92
Quadro 5 – Questões de sexualidade no LD	94
Quadro 6 – Subcategoria A: Despreparo para trabalhar	98
Quadro 7 – Subcategoria B: Medo em abordar a temática	98
Quadro 8 – Subcategoria C: Forma de abordar a temática	99
Quadro 9 – Subcategoria D: Crenças sobre a temática	100
Quadro 10 – Subcategoria E: Concepção de gênero.....	105
Quadro 11 – Subcategoria F: Abordagem Biomédica	106
Quadro 12 – Subcategoria G: Papel da Família	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CID - Código Internacional de Doenças
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FHO - Fundação Hermínio Ometto
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
GT – Grupo de Trabalho
HTPC - Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis
LD - Livro Didático
LGBTI - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Intersexo
MEC – Ministério da Educação
MBL - Movimento Brasil Livre
ODMs - Desenvolvimento do Milênio
OMS - Organização Mundial de Saúde
PEB - Professor de Ensino Básico
PEC - Programa de Educação Continuada
PNE - Plano Nacional de Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROCAP - Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UMC - Universidade de Mogi das Cruzes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Como cheguei até aqui? Um pouco da minha trajetória.....	15
1. INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE	26
1.1 Mas, o que é sexualidade?	33
1.1.1 Como se construiu a Ideologia de Gênero	36
1.1.2 Gênero e identidade	44
1.1.3 Gênero e a heteronormatividade: o caso da masculinidade hegemônica.....	51
1.2 Sexualidade e Educação: âmbito escolar.....	57
1.2.1 Objetivos e Metodologias para o Trabalho de Educação em Sexualidade.....	60
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES	66
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES	69
2.1.1 Formação Inicial e Continuada de Ciências em Sexualidade.....	78
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	86
2.1. Sobre a escola, ensino regular e a EJA.....	90
2.2 Plano de Aula e Observação de Aula	92
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
3.1 Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	94
3.1.1 As Questões de Gênero e Sexualidade no Projeto Político Pedagógico	97
3.2 Proposta Curricular.....	99
3.3 Análise do Livro Didático (LD)	101
3.5 Entrevistas	107
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	135
APÊNDICE B - Comitê de Ética	138
APÊNDICE C - Entrevista inicial das professoras	139
APÊNDICE D - Transcrição das entrevistas	142

APRESENTAÇÃO

Como cheguei até aqui? Um pouco da minha trajetória.

Antes de apresentar este trabalho, escrevo para as leitoras e leitores um pouco da minha trajetória, a fim de apresentar-lhes alguns motivos que me levaram a realizar esta pesquisa. Uma escrita que não é neutra e tampouco imparcial. Minhas vivências acadêmicas e pessoais me levaram a essa pesquisa e para contextualizar a fala, e assim, apresento uma breve trajetória para mostrar algumas inquietações. Tenho 27 anos, sou mulher, branca e cisgênera¹. Nasci em Jacutinga, uma cidade no interior de Minas Gerais, e atualmente moro no interior de São Paulo. Minha mãe é uma mulher negra, cisgênera, com 51 anos. Estudou até a 4ª série e durante sua adolescência ajudava minha avó a cuidar da casa e de seus irmãos. Aos 17 anos foi trabalhar como tecelã, trabalho no qual atuou durante 5 anos. Após ganhar seu primeiro filho aos 20 anos e o segundo aos 24 anos, seus empregos foram como balconista e empregada doméstica em diferentes lugares. Meu pai, negro, cisgênero, foi caminhoneiro, mas, infelizmente, minha mãe ficou viúva quando eu tinha 14 anos de idade. Basicamente, minha mãe cuidou de mim e do meu irmão, sozinha.

Minha mãe é católica e bastante religiosa e com isso tive fortes influências nesse sentido. Suas exigências comportamentais me incomodavam um pouco desde a infância tais como se comportar como menina, saber se sentar, ser mais comportada, saber limpar a casa, ser educada sempre, ser mais carinhosa e delicada, falar baixo e saber escolher minhas amigas para não ser mal vista pela sociedade. A virgindade foi algo que se destacou nas preocupações, pois o desejo da minha mãe era que eu me casasse virgem. Isso foi um pesadelo na minha adolescência, já que ela não conversou comigo durante alguns meses após eu ter contado a ela que havia perdido a virgindade. Ela ficou desapontada.

O que mais me incomodava era que para mim fora destinado um caminho a seguir enquanto mulher, no qual para meu irmão não era cobrado. Em Jacutinga-MG, não tem universidade ou faculdade e nem ao menos a possibilidade de fazer um curso técnico. Se eu

¹ Cis, em latim, significa “do mesmo lado”, “ao lado de”. O termo refere-se à concordância da identidade de gênero com o que se espera socialmente dado a configuração genital de nascença. O seu contrário seria “transgênera”, ou seja, se identifica com gênero diferente ao qual foi socialmente designada ao nascer.

desejasse estudar e concluir um curso superior, precisaria me mudar ou me deslocar para as cidades vizinhas. No entanto, minha mãe sempre afirmou: “Você só sai de casa casada”. Eu concluí o ensino médio aos 17 anos e só consegui apoio para sair de casa para estudar aos 20 anos, quando minha mãe já pensava um pouco diferente e começou a entender a importância dos estudos.

Estudei em escola pública por todos os anos escolares. Após terminar o ensino médio, trabalhei como balconista, caixa de supermercado e secretária para poder ter o meu dinheiro e não precisar pedir ajuda da minha mãe. Sempre tive o espírito independente vivo dentro de mim e sempre quis ser dona de mim. Contudo, para conseguir me mudar para Araras-SP para estudar, deixei de trabalhar e consegui uma bolsa de 50% numa faculdade particular da cidade, o Centro Universitário Hermínio Ometto - FHO. Apesar da bolsa, a mensalidade ainda era muito alta para minha mãe, então optamos também pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pelo governo federal em 1999 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, e ampliado posteriormente pelo Governo Lula. No entanto, após cursar um ano, as despesas ficaram inviáveis para minha mãe e tive duas opções: entrar numa universidade pública ou retornar à casa.

Consegui entrar na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2013, por transferência externa, onde me formei em Licenciaturas em Ciências Biológicas. A trajetória e a permanência na universidade não foram fáceis, apesar de não pagar mais mensalidade do curso, haviam outras despesas. Foi graças às bolsas permanência (moradia e alimentação), ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do governo federal, implementado em 2008 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad sob governo Lula (PT) e o projeto pré-vestibular UFSCurso, que atende estudantes de baixa renda de Araras e municípios vizinhos, no qual atuei como professora e coordenadora de Biologia, que me mantive até o final da graduação.

No ensino básico, não me lembro a possibilidade de discutir a sexualidade e gênero na escola. Na família, também não conversava sobre o tema, a não ser por vieses proibitivos. A discussão ficou a cargo das minhas amigas, cisgêneras, heterossexuais e lésbicas, com as quais tive discussões mais plurais, em que tive um dos primeiros contatos com a sexualidade. Na universidade não há uma disciplina específica sobre Educação em Sexualidade, no entanto, nas atividades e nos grupos de estudos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pude discutir com maior embasamento teórico.

Minha motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi a partir de um projeto (Sexualidade na Escola) realizado em uma escola estadual localizada na cidade de Araras/SP, no contexto do PIBID, no qual nasceram muitos questionamentos sobre a Educação em Sexualidade, foi onde percebi a forte presença de questões de sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

O projeto, mencionado acima, foi realizado no Ensino Fundamental II dividido em três encontros. Nesses encontros abordamos a sexualidade dialogando com as/os estudantes, utilizando exposição de pôster com informações sobre a temática, incluindo as alterações no corpo feminino e masculino durante a puberdade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Durante os encontros, deixamos uma caixinha de papelão na sala de aula para que as/os estudantes pudessem realizar perguntas de forma anônima e no final de cada encontro respondíamos as perguntas. A quantidade de dúvidas das/os estudantes era significativa, com questões simples e complexas. A partir das questões, esse projeto abriu espaço para discutir com mais detalhes sobre masturbação feminina e masculina, ciclo menstrual, métodos contraceptivos, homossexualidade e homofobia e etc. Algumas e alguns estudantes tiveram muitas dúvidas sobre sexualidade, afirmando que tal tema não era discutido em casa por inúmeros fatores, dentre eles, por vergonha. O desenvolvimento do projeto e os questionamentos das/os estudantes me fizeram despertar para a importância da Educação em Sexualidade, assim ingressei no mestrado em 2018.

Este estudo tem um valor para além de um título acadêmico. Projetos de leis buscando proibir a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula não serão capazes de calar identidades que clamam e gritam por serem escutadas. Portarias e leis podem modificar a estrutura escolar, mas a escola tem vida própria, ou seja, as identidades que a compõe não se calarão. Visamos propor uma tentativa de repensar a formação inicial e continuada das/os docentes, resultando trabalhos no ambiente escolar que promova às crianças e adolescentes um currículo que contemple o respeito a diversidade, a dignidade e a igualdade.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa foi identificar as percepções das professoras² sobre gênero, sexualidade e suas relações no Ensino de Ciências em uma escola pública do ensino fundamental II que atuam no ensino regular e da EJA - Educação de Jovens e Adultos e, como estas percepções interferem na abordagem desta temática em sala de aula. Partimos da hipótese inicial que as professoras desenvolveriam a temática de sexualidade superando a visão biomédica, trabalhando além dos temas sobre anatomia e fisiologia humana e ISTs.

Educação em Sexualidade é um tema considerado polêmico, uma vez que, ainda, é considerado como um tabu pela sociedade. Sistemáticamente, o tema tem sido discutido de diferentes formas e nomenclaturas pelo poder público, por movimentos e mídias sociais, em espaços formais e informais, quando o assunto é educação. “Discutir e refletir sexualidade no espaço escolar é considerar um tema que remonta as primícias da instituição escolar no Brasil” (CÉSAR, 2009, p. 37).

O documento desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade”, defende a Educação em Sexualidade nas escolas. O documento tem dois volumes, no qual o primeiro, tem o enfoque nas razões em favor da discussão da Educação em Sexualidade e o segundo apresenta conceitos-chave sobre a temática, com objetivos de aprendizagem para quatro faixas etárias, como será discutido nesta pesquisa mais adiante.

A UNESCO (2010) acredita que a Educação em Sexualidade tem que ser discutida desde os primeiros anos, com as crianças e adolescentes, preparando esses indivíduos para as relações interpessoais e a sexualidade na vida adulta. “A sexualidade é um aspecto fundamental da vida humana: possui dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais” (UNESCO, 2010, p. 2).

A nossa estrutura social atual privilegia uma orientação sexual em uma forma de ser em detrimento de outras. E qual é a orientação sexual privilegiada? A cis-

² Destacamos que, por uma questão de igualdade de gênero e pela língua portuguesa habitualmente usa, pela Norma, o gênero masculino e, nesta pesquisa a maioria das/o entrevistadas/o são mulheres, optamos pelo critério da predominância. Assim, no corpo do trabalho nos referimos aos docentes entrevistadas no gênero feminino.

heterossexualidade³. Se tem dúvidas, te convido, leitora e leitor, a fazer uma pesquisa rápida no Google utilizando as seguintes palavras: casal; amor; família; namoro; casamento; relacionamento e romance. É preciso quebrar esses padrões, ampliando para todas as formas de sexualidade, lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexo (LGBTI), entendendo melhor os conceitos como, identidade de gênero e orientação, no qual discutiremos neste trabalho mais adiante.

[...] os termos binários homem e mulher, por si só, parecem evocar a heterossexualidade. Ao que parece a cultura heteronormativa nega reconhecer como humanos as pessoas que não se conformam a essas modalidades lineares de sexo, gênero e sexualidade (DOMINGOS, 2015, p.21).

Muitas/os professoras/es reconhecem a necessidade de cada vez mais discutir sobre sexualidade nas escolas e reconhecem também o papel da temática como um processo formativo das/os estudantes. No entanto, recentemente tem-se utilizado o termo “ideologia de gênero” na tentativa de trazer um ponto negativo para a temática, uma vez que utilizam o termo “ideologia” no que tange gênero, sexualidade e educação em sexualidade nas escolas, com crianças e jovens.

A expressão “ideologia de gênero” é utilizada e presente nos discursos que se declaram opositores ao trabalho com o conceito de gênero, em que, apresentam algo próximo da “negação” de algo que seria “normal” (SILVA; NETO, 2006; LOURO, 2007; MONTARDO, 2008). Além disso, o processo formativo das/os professoras/es, desde o Magistério, como mostram as pesquisas da década passada, deixam a desejar, pois não preparam as/os professoras/es para abordar gênero e sexualidade no espaço escolar.

Essas distorções causam uma preocupação dos pais em relação à escola, mais precisamente o que as professoras estão abordando sobre sexualidade. Que papel a escola tem sobre a temática sexualidade? Qual a postura adequada das professoras em sala de aula quando aborda esse tema? As professoras têm um papel fundamental nesta temática, discutindo sobre, por exemplo, gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), o corpo, a aceitação do corpo, mas não só numa compreensão estritamente anatômica e fisiológica, pois os estudantes devem desenvolver a criticidade diante da forte estimulação que temos na nossa sociedade, em que a mulher é vista como um objeto, por exemplo.

³ O prefixo cis em latim significa “deste lado” (e não do outro). Cis é um termo que abrange todos os indivíduos que se identificam em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer em função do sexo biológico

Diversas músicas “É o chefe”, do Mc Catra; “Mulher do Patrão”, da banda Garota Safada; “Surubinha de leve”, do Mc Diguinho; “Vai sentar” do Mcs Jhowzinho e Kadinho; “Buceta” e “ Abre essas pernas pra mim”, de Velhas Virgens; “Estupro com carinho”, dos Cascavelletes, entre outras presentes em nossa sociedade e, principalmente, presentes na vida dos adolescentes, fazem apologia ao estupro, são machistas e sexistas. Qual a imagem de homem e mulher presentes nessas músicas? Como o machismo está inserido de forma naturalizada na nossa sociedade? Como podemos debater e refletir sobre a definição de ser homem e mulher nas escolas?

A Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou algumas definições em relação à sexualidade, uma vez que, comumente, as palavras sexualidade e sexo são utilizadas como sinônimos, modificando os reais significados (OPAS, MS, 2017). O documento da OMS traz que apesar de em vários lugares do mundo o termo “sexo” é usado para referir-se à “atividade sexual”, uma ideia que aproxima da definição de Machado (1995, p. 60), na qual o sexo é “um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si”. Além disso, sexo está relacionado às características biológicas que diferem macho e fêmea.

Já a sexualidade inclui o amor, o sentimento, o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, nas fantasias, nos gestos, no toque, na comunicação, na intimidade e no desejo. Inclui ainda, normas e/ou valores que cada comunidade elabora sobre o comportamento sexual. Nesse sentido, sexualidade é “um aspecto central do ser humano ao longo de toda sua vida e nela estão circunscritos elementos relativos ao sexo, às identidades e aos papéis de gênero, à orientação sexual, ao prazer, à intimidade e à reprodução” (OPAS, MS, 2017, p. 22).

As escolas, também, têm um papel indispensável em educar no ponto de vista sexual e afetivo. Segundo Moreira e Candau (2008), eles acreditam que não há educação que não esteja imersa em um contexto cultural, ou seja, “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (p. 13). Dessa forma, é de suma importância que haja uma luta contra àquelas escolas monoculturais, escolas que deixam de lado a questão da diferença e do multiculturalismo. Segundo Candau (2008), a escola deve ser vista como um espaço de cruzamento de culturas. A escola, no geral, sempre teve dificuldade em romper as tendências homogeneizadoras, daí a predominância histórica dessa abordagem

monocultural e homogeneizante. Logo, é preciso abrir espaço para discutir sobre diferenças, e o cruzamento de culturas.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 131).

O multiculturalismo nasceu a partir de lutas de grupos sociais discriminados e excluídos, especialmente os referidos às questões étnicas. “Outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referido à polissemia do termo” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 19), assim, é importante definir o multiculturalismo que a autora e o autor utilizam, uma vez que as culturas não são mais puras, devido a relação que há entre as diversas culturas, ou seja, vivemos numa sociedade denominada pela/o autora/or de interculturalidade (MOREIRA, CANDAU, 2008).

São três abordagens que Moreira e Candau (2008) consideram fundamentais e que estão na base de diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (MOREIRA, CANDAU, 2008).

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivem numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidade para todos/as. Há grupo, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista-perspectiva prescritiva- vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 20-21).

A segunda abordagem, denominada de multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, é uma abordagem que “parte de afirmação de quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la” (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 21).

A terceira abordagem, interculturalidade, é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, em concepção de respeito,

legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10-11 apud MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 21). Essa visão dinâmica desse processo intercultural tem o intuito de combater a visão homogeneizadora e estereotipada que ocorre, muitas vezes, nas escolas. Candau (2008), discute o conceito ‘daltonismo cultural’, que tem a intenção de excluir a diversidade cultural.

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros, por convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a neutralizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (MOREIRA, CANDAU, 2008, p. 27-28).

Não o bastante, o atual Presidente da República, em campanha, mostrou ao vivo no Jornal Nacional, da Rede Globo, o livro “Aparelho sexual e cia” que, segundo ele, o material era destinado para as crianças de 6 anos, no qual ele afirmava que o material era do MEC, enquanto na verdade, o material foi escrito pela francesa Hélène Bruller e não foi utilizado em nenhum momento pelo MEC⁴.

O conhecimento e a informação foram brutalmente deixados de lado, e as *fake news*, *memes*, *pós-verdades*, tomaram quase todo o cenário político-social. Grandes intelectuais tiveram suas pesquisas e pareceres questionados e subjugados. O debate sobre aborto, sexualidade, homossexualidade, o papel das mulheres na sociedade ficou totalmente sucateado. Agora, a separação, para tristeza de Marx, não mais estava na classe social, mas estava na ideologia que cada um seguia.

Com a ascensão deste cenário, os avanços sociais sucumbiram. As mulheres se dividiram e começaram, mais uma vez, a ter a sua legitimidade democrática questionada, os homossexuais passaram a ser vistos como o mal social, as armas de fogo passaram a ser a solução para a violência civil, e o modelo do “Programa Escola Sem Partido” – modelo totalmente partidário – começou a ser discutido e houve a tentativa de implementá-lo.

O Projeto de Lei (PL) foi apresentado e discutido em municípios com a intenção de “nova constitucionalidade” e concluiu ser uma reação à suposta “doutrinação e propaganda ideológica, política e partidária nas escolas” no qual alega defender a neutralidade política e

⁴ Fonte: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/04/Por-que-Bolsonaro-mant%C3%A9m-discurso-do-%E2%80%98kit-gay%E2%80%99-mesmo-desmentido>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

partidária nas mesmas. Em 2017 em Campinas-SP e Jundiaí-SP, a Câmara dos Vereadores aprova o PL⁵. Para o âmbito da sexualidade, o artigo 2º e justificção do PL diz que⁶:

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero [...] É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO”, 2019 - grifo nosso).

Em menos de um ano do atual Governo, o desmonte social, de todos os tipos, é presente às tantas: cortes sociais absurdos, por exemplo na Educação, que para conseguir força política na questão da Reforma da Previdência, o Ministério da Educação resolveu cortar 3,34% do orçamento total dos repasses feitos às Universidades Federais. O corte foi de \$1,7 bilhão, o que representa 24,84% dos gastos não obrigatórios nos quais são chamados de discricionários, perseguições à oposição, em que cito o exemplo de uma filósofa que concorreu às eleições pelo Governo do Rio de Janeiro, porém teve que sair do Brasil porque estava sendo ameaçada.⁷

Todo o cinismo que prosperava no ambiente social parecia ter desaparecido. O que sobrou foi apenas ódio, a irmã gêmea da ignorância. É neste cenário em um trabalho hercúleo que se propõe a ampliar o acesso das pessoas à educação de qualidade e ampliando as pesquisas acadêmicas desta universidade, além de demonstrar a importância da reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade. Diante disso, esse trabalho tem o intuito de responder às seguintes questões centrais para dar desenvolvimento à essa pesquisa: Quais são as percepções das professoras do Ensino de Ciências de uma escola municipal do interior de São Paulo sobre gênero e sexualidade? Como as percepções implicam nas práticas pedagógicas dessas professoras? Quais seriam as possibilidades para uma Formação Continuada crítica?

⁵ Fonte: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/em-sessao-tumultuada-camara-de-campinas-aprova-em-1-votacao-projeto-de-lei-escola-sem-partido.ghtml>> Acesso em 15 de maio de 2019.

Fonte: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/camara-de-veredores-de-jundiai-aprova-projeto-de-lei-escola-sem-partido.ghtml>> Acesso em 15 de maio de 2019.

⁶ Fonte:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019> Acesso em 15 de maio de 2019

⁷ Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>>

Para melhor organização, o trabalho foi dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo intitulado “Educação em Sexualidade”, abordaremos aspectos históricos da Educação em Sexualidade no Brasil e realizaremos um apanhado teórico sobre os conceitos-chave que embasarão a análise realizada. Apresentaremos os conceitos de gênero e sexualidade para além do binarismo e da heteronormatividade. Dentre as/os teóricas/os que fundamentam as discussões deste estudo, podemos citar a Organização Mundial de Saúde (OMS), amparando as definições de sexualidade. Discutiremos sobre a invenção de ideologia de gênero, o conceito de gênero e traçaremos os objetivos de aprendizagem sobre sexualidade.

No segundo capítulo, intitulado “A formação inicial e continuada de professoras/es”, apresentaremos a história da formação inicial e continuada no país e do porquê utilizaremos o conceito “formação continuada”. Acreditamos que as/os professoras/es se formam em conjunto, a partir de uma relação dialógica em sala de aula, e será neste sentido que discutiremos sobre a formação inicial e continuada em sexualidade.

O presente trabalho de pesquisa é um estudo de caso, com caráter qualitativo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública em uma cidade de pequeno porte no interior de São Paulo. As ferramentas utilizadas para a realização da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com as professoras e o professor da escola; análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e do Livro Didático (LD) utilizado. O método de análise Textual Discursiva (ATD).

O objetivo central deste trabalho foi apontar as percepções das professoras de Ciências de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental II, e identificar as percepções das professoras e suas interferências na abordagem desses conteúdos em sala de aula. Já os objetivos específicos foram verificar se as professoras tiveram formação inicial e/ou continuada sobre a temática; identificar como a temática está inserida no LD, no PPP e na Proposta Curricular; analisar se as professoras incluem ou não em sua prática as temáticas de gênero e sexualidade e apontar os diferentes significados que as professoras constroem sobre a temática e compreender quais elementos influenciam nessa construção.

Em resultados e discussões apresentamos as análises do PPP; as questões de gênero e sexualidade no PPP; de que maneira a temática está inserida no LD e na Proposta Curricular; e, analisamos as entrevistas separando as falas em duas grandes categorias: 1. Aspectos da profissão docente na Educação em Sexualidade e 2. Aspectos relacionados ao conteúdo. Diante o exposto, esperamos que a formação continuada das/os professoras/es

sejam a partir de um posicionamento científico, ético e político, superando valores e preconceitos.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Inconfortável
 Inocência
 Desprotege
 Não vê, não percebe
 Descobre-se estranho
 Pelo outro
 E dói
 Ver em outros olhos
 Sua caricatura
 Quem entenderia
 Tamanha loucura
 Acreditar ser
 O que realmente se quer ser
 Não lhe o que está (im)posto
 Pois, se desperta desgosto
 Melhor
 Pois sigo do lado oposto
 Virgínia Guitzel

As primeiras asserções acerca da sexualidade em relação a mudanças sociais, culturais, debates, reflexões sobre os papéis a serem desempenhados por professoras/es, mães/pais, médicas/os, família, padres e escolas datam da década de 1920 (MONTARDO, 2008). Nos últimos 30 anos, grandes estudiosos levantam publicações sobre a sexualidade e a educação em diferentes momentos sociopolíticos no país, entre eles Chauí (1984, 1991) e Rosemberg (1985).

No Brasil alguns marcos históricos identificam a implantação da Educação em Sexualidade no país, divididos em seis grandes momentos, apontados por Ribeiro (2004) e outros autores.

1º Momento - período colonial - o homem praticava sexo libidinoso e as mulheres eram regradas ou até condenadas pelas normas da igreja.

2º Momento - século XIX - originadas do período colonial, a sexualidade era controlada pelas normas da moral médica. No intuito de controlar a masturbação, as doenças venéreas e preparar a mulher para se casar e ser mãe, tornando-a responsável pela saúde, educação das/os filhas/os e da família como um todo, numa perspectiva médico-higienista (COSTA, 1991; SILVA, 2002; RIBEIRO, 2013).

3º Momento - século XX, por volta de 1920 - ocorreram as primeiras publicações por médicos, professoras/es e sacerdotes no intuito de orientar as práticas sexuais. Alguns

desses livros são: “Perfil da mulher brasileira”, publicado em 1924, por Antônio Austregesilo, e “Introdução ao estudo da pathologia sexual e da impotência sexual do homem”, ambos publicados em 1928, por José de Albuquerque (REIS; RIBEIRO, 2004).

As discussões referentes à sexualidade no currículo escolar iniciam-se no começo do século XX no Brasil, com influências da abordagem médico-higienistas do final do século XIX. Educadores e médicos deram início aos primeiros trabalhos nas escolas por volta das décadas de 1920 e 1930, numa abordagem biologizante e médica, com os objetivos de ensinar a fisiologia sexual baseada nos moldes higienistas e melhorar a saúde das mulheres com grandes influências no que se discutia nos países europeus na época.

No mesmo período, dentro do movimento feminista, Bertha Lutz (1894-1976) - principal figura do sufragismo do país - lutava politicamente para implantar a sexualidade nas escolas com o objetivo de proteção à infância e à maternidade (RIBEIRO, 2013).

Além de importante cientista, Bertha foi uma das precursoras da luta pelos direitos das mulheres brasileiras. Depois de tomar contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos, ela fundou, em 1922, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (LINS et al, 2016, p. 31).

4º Momento - entre 1960 e 1970 - ocorre as primeiras implementações de programas em Educação em Sexualidade, demarcados pelas transformações culturais e sociopolíticas. Neste período ocorre um aumento do interesse pela temática, dentre eles sexólogos pioneiros no Brasil, como José de Albuquerque e Hernani de Irajá, além de grupos internacionais de feministas compostos por jovens que questionavam os padrões vigentes e outros movimentos sociais e estudantis, que contribuíram em favor da Educação em Sexualidade (BEDIN, 2016).

No entanto, a partir da Lei 5692/712 em 1976, a Educação em Sexualidade passou a ser responsabilidade da família e as escolas inserem tal temática apenas em programas de saúde. Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – foi criada a disciplina Programa de Saúde, fundamentada pelo Parecer nº2.264, abrindo espaço para elaboração de materiais voltados para a saúde a para Educação em Sexualidade. Porém, qual o teor desses materiais? Uma vez que as Diretrizes orientam a discussão sobre “desvios dos padrões de normalidade”.

5º Momento - entre 1970 e 1980 - Período em que órgãos municipais e estaduais assumem os projetos sobre sexualidade nas escolas e não mais as/os professoras/es. Ao longo da década de 1980, multiplicaram-se as atividades de Educação em Sexualidade nas

escolas, tanto públicas como particulares. Expandiu-se também a veiculação da temática no contexto extraescolar, como em programas de televisão, rádio, matérias em jornais e revistas. Segundo Ribeiro (2013), com a abertura política e o embrandecer da censura, o interesse pela Educação em Sexualidade ressurge, contribuindo para o debate público em sexualidade, emancipação das mulheres e questões relacionados ao corpo.

6º Momento - meados dos anos 1990 em diante - quando a Educação em Sexualidade, ganha ainda mais força a partir de 1998, passando a figurar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que passa a impressão de estar comprometido com o atendimento da necessidade das/os estudantes vivenciarem a sexualidade plenamente. Desde a construção dos PCNs, no final da década de 1990, essa temática deveria ser tratada transversalmente, ou seja, um tema deveria perpassar todas as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (RUSSO et al., 2011).

Percebe-se um grande interesse em uma parcela de pesquisadoras/es (CÉSAR, 2009; LOURO, 2007; SILVA; NETO, 2006; VIEIRA; MATSUKURA, 2017) em analisar a identidade da Educação em Sexualidade no Brasil, seus aspectos históricos, políticos e institucionais argumentando os caminhos para a produção social de uma sexualidade mais responsável, autônoma, libertária e emancipatória. Na contramão dessas pesquisas, a construção e desconstrução de versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem abandonado o direcionamento da discussão do tema sexualidade nas escolas de educação básica.

Em 20 de dezembro de 2010, a proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentada na Câmara dos Deputados. Em aproximadamente dois anos de debate e tramitação, a redação final aprovada pela Câmara dos Deputados e encaminhada para o Senado contemplou as deliberações das Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual de duas formas principais. O artigo 2º estabelece que “São diretrizes do PNE [...] III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012). A redação deixou indicado as/os profissionais de educação, a respeito do documento do PNE, que tem a intenção de promover uma sensibilização quanto à equidade de gênero, e

também indicou ser, um documento que se refere às pessoas não apenas no masculino (REIS; EGGERT, 2017).

O Plenário do Senado aprovou em 17 de dezembro de 2013 o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º a frase “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” para, “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2013). Omitiu a flexão de gênero em todo o texto e adotou a forma genérica masculina e sem especificação de formas de discriminação (REIS; EGGERT, 2017).

Desde o surgimento deste movimento conservador iniciado na Câmara dos Deputados, vários retrocessos aconteceram em relação à Educação em Sexualidade no Brasil, culminando com a retirada total da palavra gênero dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Segundo Semis (2017: s/n),

A encrenca de setores conservadores da sociedade e do congresso com os conceitos ficou evidente já em 2011, quando o projeto Escola sem Homofobia estava pronto para imprimir e distribuir materiais direcionados à formação de professores sobre essas questões. Deputados ligados a entidades religiosas foram contra o projeto, apelidado pejorativamente de “kit gay”. Nada saiu do papel.

Segundo a autora (SEMIS, 2017, s/n), toda essa corrente conservadora levou à exclusão dos termos gênero, identidade e orientação sexual de Planos Estaduais e Municipais de Educação de todo o país. Mais uma vez, podemos perceber a influência das religiões cristãs no currículo das escolas brasileiras. Toda essa movimentação culminou com as alterações na versão final da Base Comum Curricular conforme apontado anteriormente.

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 2009, p. 88).

Apesar da retirada dos temas gênero e orientação sexual dos Planos Educacionais como PNE e da BNCC, isso não impede que as/os docentes discutam a temática em sala de aula. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) mostram “que embora sejam menos recentes ainda continuam em vigor” (SOARES; MONTEIRO, 2019). O que não pode acontecer é deixar de abordar a temática em sala de aula e que isso ocorra de forma a ampliar os conhecimentos das/os educandas/os

indo além do combate à prevenção do HIV/AIDS, da preocupação com a saúde da mulher, gravidez precoce e das diferenças biológicas dos sexos. Que as/os educandas/os sejam capazes de refletir sobre a igualdade das diferenças, combatendo o preconceito, a discriminação social, a homofobia. Que a sexualidade e gênero seja uma questão sociocultural em sala de aula.

Essas temáticas assumem uma posição inferiorizada, chegando a ser ocultadas nos objetivos gerais. Assim, o tema da Orientação Sexual proposto em tais documentos demonstra claramente uma visão predominante dos aspectos referentes ao sexo seguro e do combate a prevenção do HIV/AIDS, deixando as relações de gênero e outras dimensões da sexualidade como o prazer e as emoções numa posição lacunar (ABREU; SANTOS, 2015, p. 33).

De acordo com a proposta dos PCNs, a Educação em Sexualidade poderia ser incluída do 1^a ao 8^a ano, de duas formas segundo Figueiró (2006, p. 3):

a) “dentro da programação”: o conteúdo de sexualidade proposto é organizado, planejado e dividido entre os professores de cada série. Pode ser que, numa série, sejam os professores de Português, História e Ciências que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade e, assim, ensinarão o conteúdo dentro de suas próprias aulas. Em outra série, pode ser a professora de Matemática e a de Educação Física, por exemplo. Quando a professora é a única da sala, como acontece nas séries iniciais, necessita organizar-se para ensinar os conteúdos estipulados dentro de algumas áreas de conhecimento, nas quais houver condições de inserir. b) como “extraprogramação”: todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente, para, a partir daí, ensinar sobre sexualidade, ou transmitir uma mensagem positiva sobre a mesma; aproveita, enfim, para educar sexualmente.

No entanto, quando a autora cita que a temática poderia ser discutida com outras/os professoras/es de disciplinas como português, matemática, história e ciências “que se considerem capazes e queiram ensinar sobre sexualidade”, isso pode gerar uma confusão a/o leitora/or, pois a temática é um direito de todas/os educandos, logo a/o docente tem que inserir a Educação em Sexualidade em sala de aula e não deixar a temática na qual sua inserção seja facultativa. Além disso, em seguida a autora diz: “todo e qualquer professor, sem planejamento prévio, aproveita uma situação, um fato que acontece espontaneamente”. A Educação em Sexualidade pode sim ocorrer como extraprogramação no espaço escolar, mas, não pode ocorrer sem um planejamento prévio, nem ser um fato que ocorre espontaneamente. Assim como qualquer outra aula, tem que haver um plano de ensino com objetivos, estratégias, e é um conceito que precisa ser estudado, uma vez que, já existe

produção acadêmica para isso, existem estudos mais aprofundados como mestrado e doutorado na área e uma gama de artigos acadêmicos.

Segundo Figueiredo (2009), a temática sexualidade não perpassa as outras disciplinas, como deveria acontecer segundo a proposta do PCN, ficando apenas no ensino de ciências e biologia. A definição de gênero no documento é estritamente biológica, além disso, a temática é voltada apenas para a prevenção de ISTs e gravidez precoce.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino. Porém, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens” (FIGUEIREDO, 2009, p. 48).

Segundo o Ministério de Educação (MEC), a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se inicia com a constituição de 1988, seguindo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1998), e com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o MEC, a BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas de redes públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil (MEC, 2017). Segundo o próprio texto da BNCC, seria “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos as/os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Estabelece conhecimentos, competências e habilidades, na qual todos as/os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica.

A produção do documento “está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 158). O documento é construído a partir de sujeitos de diferentes espaços, nos quais produzem saberes, ou seja, o “currículo é compreendido como um campo de lutas e relações de poder”. (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 158).

A BNCC tem três versões. Em 2015, foi realizada a elaboração da primeira versão, a partir de convocação de especialistas, professoras/es e assessoras/es. (FRANCO; MUNFORD, 2018). No período de outubro de 2015 a março de 2016, no site do MEC, segundo Franco e Munford (2018, p. 160), “houve uma consulta pública da primeira versão, com a expressiva participação na seção de contribuições disponibilizada na plataforma virtual”. Houve discussões dos reais impactos das sugestões.

No mesmo ano, a segunda versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação). A BNCC foi submetida a seminários estaduais em todas as unidades da federação, ocorrendo novamente alterações até a aprovação de sua versão final. Em 2016, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) solicitou esclarecimentos sobre a Base, questionando o tempo e a forma de produção das novas propostas, buscando uma compreensão sobre como as contribuições anteriores iriam ser consideradas na produção de novas versões (FRANCO; MUNFORD, 2018).

Apesar das críticas de que seria necessário um tempo maior para discussão das propostas, em abril de 2017, o MEC enviou ao CNE a terceira versão. Esta restrita a Educação Infantil e Ensino Fundamental. “Mesmo com as críticas, a base foi homologada em dezembro de 2017, mesmo sem contar com as indicações referentes ao Ensino Médio”. A terceira versão foi apresentada em fevereiro de 2018, seguindo as definições da Lei nº 13.415/2017, que trata da “Reforma do Ensino Médio” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 161).

Na primeira versão, a palavra “gênero” aparece 77 vezes no documento com total de 302 páginas, no entanto, o aparecimento remete a “gênero referindo-se a gênero textual na área de conhecimento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira”, registrada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (MAIA, 2017, p. 77). Somente no Ensino Médio, a presença da palavra “gênero” aparece como forma de discutir as diferenças respeitando as diversidades dos sujeitos nos âmbitos culturais e políticos.

Na segunda versão, a palavra gênero aparece 334 vezes se referindo também aos “gêneros textuais e literários, e gênero como parte integrante de um processo de respeito e acolhimento da diversidade como direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens, adolescentes e adultos” (MAIA, 2017, p. 79), no documento de 652 páginas voltado para educação infantil, ensino fundamental e médio. O documento saiu no mesmo ano e com a mesma estrutura da primeira versão.

Nas duas versões, houve uma preocupação para o desenvolvimento de uma educação voltada para a diversidade e respeito, no entanto, a terceira versão apresenta uma proposta mais simplificada, e é direcionada por uma preocupação mais utilitária e prática, cujo propósito parece ser de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho como se observa na competência de número 6 e 10 da BNCC (MAIA, 2017). Retirou e omitiu das discussões de “identidade de gênero e orientação sexual na BNCC reforçando uma postura conservadora direcionando estas discussões para o âmbito familiar” (MAIA, 2017, p. 84). Te convido cara/o leitora/or e entrar conosco no mundo da sexualidade e suas nuances, tentaremos discutir mais adiante sobre as sexualidades dentro de um universo diverso.

1.1 Mas, o que é sexualidade?

O amor é que é essencial.
O sexo é só um acidente.
Pode ser igual
Ou diferente.
[...].
Fernando Pessoa

A sexualidade é uma questão central na vida de todos os seres humanos. Antes do psicanalista Sigmund Freud, entendia-se que a sexualidade era exclusivamente a atividade sexual, mas para Freud (2006, apud COSTA E OLIVEIRA, 2011), a sexualidade está presente na vida de todas e todos desde o nascimento até a morte.

[...] Falando sério, não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de sexual “: Talvez a única definição acertada fosse, tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos “. [...] Se tomarem o fato do ato sexual como ponto central, talvez definisse como sexual tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto, e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual. [...] Se, por outro lado, tomarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, correm o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo (FREUD, 2006, p. 309 apud COSTA E OLIVEIRA, 2011, p 2).

Por muito tempo, a sexualidade se resumia ao entendimento vinculado à procriação, tudo que ia além da procriação era considerado pecado. Para entender melhor o que é sexualidade, ela diz respeito a identidade de gênero, ao papel de gênero, a orientação

sexual, a maternidade, a paternidade e a diversas áreas da vida, como o carinho, afeto, amor e sexo. Ainda que o indivíduo é assexuado, este, vive uma sexualidade (FIGUEIRÓ, 2009). Sexualidade para Figueiró (2001) vai além da dimensão biológica.

[...] não pode ser restringida à sua dimensão biológica, nem à noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma ‘parte’ do corpo. [...] É uma dimensão “essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39)

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1975, define sexualidade como “energia que motiva a encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas se tocam e são tocadas” (PERES et al., 2000, p. 17). A sexualidade influencia os pensamentos, os sentimentos, as ações, as interações, do prazer e, portanto, ela influencia a saúde física e mental. Quando se fala em sexualidade, podemos nos referir a um abraço, um beijo, a amamentação de um bebê, um olhar, ao interesse de tocar outra pessoa, de estar perto. É importante ter claro que sexualidade não é sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas, sim como parte de um processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo (JARDIM; BRÊTAS, 2006). O que quero dizer é que a sexualidade vai muito além do ato sexual. Para Mott (2009), a sexualidade está diretamente relacionada à cultura.

[...] 2) A cultura sexual humana varia de povo para povo e se modifica ao longo do tempo dentro de uma mesma sociedade; 3) Não existe uma moral sexual natural e universal, portanto a sexualidade humana é amoral, no sentido de que cada cultura determina, por razões subjetivas e nem sempre salutares, quais comportamentos sexuais serão aceitos ou condenados (MOTT, 2009, p.18-19).

Todos os indivíduos nascem macho ou fêmea e é a sociedade que irá construir no que torna, no que molda à imagem social de homens e mulheres. Podendo acontecer desses indivíduos não se identificarem com o sexo biológico que nasceram⁸. “A sexualidade humana não é fruto do instinto, mas uma construção cultural” (MOTT, 2009, p. 18).

Sexualidade para Mott (2009) vai além do sexo biológico, pois nascer com vagina entre as mulheres, não é um fator condicionante, que ela necessariamente e/ou obrigatoriamente, sentirá atração incontrolável por um pênis. A atração entre os mamíferos

⁸ Discorreremos sobre identidade mais adiante.

é determinada pela química, pelo cheiro extasiado da fêmea na época do cio, já entre os humanos “o desejo sexual é perverso e Poliformo, fruto de uma paixão estética” (p. 18).

É inegável a importância do estudo sobre sexualidade na vida dos seres humanos, pois ela é experimentada ou revelada em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências. Abrange, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. É uma das dimensões do ser humano que abarca gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução (MAISTRO, 2009, p. 41).

Existe um receio em discutir sobre sexualidade no ambiente familiar, no ambiente escolar, no consultório médico e algumas vezes entre amigas/os. Um fato curioso é que durante a adolescência ouve-se muito da sociedade que é necessário sair do “caixote” ou sair do “armário”, ou seja, que é preciso assumir quem somos de verdade, mas em nenhum momento ou raramente, é discutido nos espaços formais, o que é sair do “armário”.

É como se existisse dois grandes caixotes, os das mulheres e os dos homens e, junto a esses caixotes, uma quantia de regras que orientam o que é ser homem de verdade e, o que é ser mulher de verdade. Essas regras são uma construção social muito bem articulada, que na legislação e nos documentos que regem os currículos escolares atendendo quem está dentro do caixote e rejeitam quem está fora, ou seja, passa a ser considerado certo quem está dentro do caixote e errado quem está fora. No entanto, isso gera uma certa confusão, pois pode acontecer de um indivíduo, um adolescente, se torturar por pensar que é errado ser quem ela/e é, que é errado se sentir da forma como se sente.

No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou em 2019 que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero será considerada um crime⁹. O Supremo decidiu criminalizar a homofobia e transfobia como forma de racismo, sendo enquadrados nos tipos penais previstos que definem os crimes de racismo da Lei 7.716/1986, até que uma norma específica seja aprovada pelo Congresso Nacional. Quase sete meses depois o Diário Oficial da Cidade de São Paulo publicou a Lei nº 17.301. de 24 de janeiro de 2020, que dispõe as sanções administrativas a serem aplicadas às práticas de discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero.

⁹ Segue o número do julgamento: ADO 26/DF, rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 20 e 21.2.2019. (ADO-26) e MI 4733/DF, rel. Min. Edson Fachin, julgamento em 20 e 21.2.2019. (MI-4733). Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo931.htm>> Acesso dia 01 de janeiro de 2020.

Art. 3º Consideram-se atos atentatórios e discriminatórios aos direitos individuais e coletivos de homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais para os efeitos desta Lei:

- I - praticar qualquer tipo de ação violenta, constrangedora, intimidatória ou vexatória;
- II - proibir o ingresso ou permanência em qualquer ambiente ou estabelecimento público ou privado, aberto ao público;
- III - praticar atendimento selecionado que não esteja devidamente determinado em lei;
- IV - preterir, sobretaxar ou impedir a hospedagem em hotéis, motéis, pensões ou similares;
- V - preterir, sobretaxar ou impedir a locação, compra, aquisição, arrendamento ou empréstimo de bens móveis ou imóveis de qualquer finalidade;
- VI - praticar o empregador atos de demissão direta ou indireta, em função da orientação sexual do empregado;
- VII - inibir ou proibir a admissão ou o acesso profissional em qualquer estabelecimento público ou privado em função da orientação sexual do profissional;
- VIII - restringir o acesso ou o uso de transportes públicos, como ônibus, metrô, trens, táxis e similares;
- IX - recusar, negar, impedir ou dificultar a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer nível;
- X - praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza, a discriminação, preconceito ou prática de atos de violência ou coação contra qualquer pessoa em virtude de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero;
- XI - fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que incitem ou induzam à discriminação, preconceito, ódio ou violência com base na orientação sexual do indivíduo (BRASIL, 2020, DIÁRIO OFICIAL).

Apesar do avanço no país, ainda existem países que criminalizam a relação homossexual. Mais de 70 países em todo o mundo, punem a conduta homossexual variando desde multas, prisões, ou até mesmo pena de morte (ALONSO, 2018).

As resistências em falar sobre sexualidade são muitas, é preciso superar preconceitos e estereótipos, lidar com medos e tabus, com a vergonha e, aprendermos a entender melhor sobre identidade de gênero. Mais adiante, falaremos sobre a sexualidade e o ambiente escolar, mas antes disso, vamos discutir sobre a construção da ideologia de gênero pelo vaticano.

1.1.1 Como se construiu a Ideologia de Gênero

O termo ideologia não pode ser definido com simplicidade, pois depende do tempo em que é utilizado e dos pensadores que o utilizam. Porém, inicialmente, entendemos que ideologia é um conjunto de ideias de um grupo ou sociedade, sobre a visão de um mundo, relacionado com as ações políticas e sociais. Para Thompson (2011, p. 14) “as ideologias

podem ser vistas como sistemas de pensamento", "sistemas de crenças", ou "sistemas simbólicos", que se referem à ação social ou à prática política”.

Quem cunhou o termo ideologia foi o filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836). Ele definiu ideologia como um estudo das ideias, ou seja, o autor analisa quais os elementos que importam na formação das ideias, em 1796. Para Tracy a ideologia é a Ciência das Ideias. O filósofo foi um pensador do Instituto Nacional da França pós-revolução no início da recém-instaurada Primeira República Francesa. Influenciado pela escola iluminista, ele define que, para entender outras ideias, é preciso estudar a própria ideia, argumentando “que não podemos conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as ideias formadas pelas sensações que temos delas” (THOMPSON, 2011, p. 45). Para o autor, analisando-se as sensações e as ideias de forma sistemática é possível, que todo conhecimento científico seja de base segura e, as conclusões de um cunho mais prático (THOMPSON, 2011).

Quando nós usamos o termo ideologia, hoje, ou quando nós o escutamos empregado por outros, não estamos totalmente seguros se ele está sendo usado descritiva ou prescritivamente, se ele está sendo usado simplesmente para descrever um estado de coisas (p. ex. um sistema de ideias políticas) ou se ele está sendo usado também, e talvez como sentido principal, para avaliar um estado de coisas. Essa ambiguidade é evidente no uso cotidiano do termo (THOMPSON, 2011, p. 14).

Thompson (2011) identifica dois tipos de ideologia: neutro e crítico. A concepção neutra “caracteriza fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (p. 72). A concepção crítica interpreta a ideologia como algo de cunho negativo, pejorativo ou acrítico.

[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. [...] Se fenômenos simbólicos servem, ou não, para estabelecer e sustentar relações de dominação, é uma questão que pode ser respondida somente quando se examina a interação de sentido e poder em circunstâncias particulares - somente ao examinar as maneiras como as formas simbólicas são empregadas, transmitidas e compreendidas por pessoas situadas em contextos sociais estruturados (THOMPSON, 2000, p. 76).

Após a Revolução Francesa, Napoleão Bonaparte entra no poder e a França se torna um Império ditatorial, por volta de 1799. Gozou de certo prestígio, no qual convidou os

pensadores do Instituto Nacional, dentre eles Destutt de Tracy, para compor o governo consular de Napoleão. No entanto, os intuítos de Napoleão se mostraram contra as ideias daqueles pensadores e começou a dar um novo sentido a palavra ideologia. Tracy e seus seguidores foram acusados de “ideólogos” por Napoleão, por terem uma ideia falsa sobre a realidade (THOMPSON, 2011). “Em síntese, para Tracy, ideologia era uma ciência superior para facilitar o progresso humano, já para Napoleão, ela era uma pretensa filosofia com intuito de incitar à rebelião na base do raciocínio abstrato” (MAIA; ROCHA, 2017, p. 409).

O termo ganha força com Karl Marx (1818-1883), que em seus estudos sobre o capitalismo define ideologia como um falsa consciência, elaborada pela classe dominante para a manutenção de seu *status quo* e em relação à classe trabalhadora, ou seja, “ideologia é tudo aquilo que compreende a realidade de forma ilusória” (MAIA; ROCHA, 2017, p. 409).

Aproximando-se da concepção neutra de ideologia, Lênin e Lukács a compreendem como sendo “ideias que expressam e promovem os respectivos interesses das principais classes engajadas no conflito” (THOMPSON, 2011, p. 64). Compreende-se ideologia burguesa e do proletariado como uma “arma política” (MAIA; ROCHA, 2017).

Para Chauí (2016), a ideologia é uma maneira de dominação. Uma maneira pela qual a classe dominante de uma sociedade faz com que às ideias próprias desta classe demonstrem que são válidas para uma sociedade inteira. Independente, portanto, da divisão social, das classes, da opressão, das exclusões, ou seja, como se todos os indivíduos fossem iguais perante a essas ideias. No mundo contemporâneo, surgiu uma nova forma da ideologia denominada pela autora “a ideologia da competência”. Em síntese, Chauí (2016) define a ideologia da competência da seguinte forma: “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (p. 248-249). Em outras palavras, quem fala tem que estar autorizado a falar, quem escuta, tem que estar subordinado a quem está autorizado a falar e quem fala determinará onde, quando e o que irá ser dito. A ideia da ideologia da competência, é a ideia dos especialistas.

A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre) (CHAUÍ, 2016, p. 249).

Retomando Thompson (2011), o conceito de ideologia está pautado na inter-relação entre o sentido ou significado e o poder. Ambos, sentido/significado, sustentam e criam relações de poder assimétrico. Em outras palavras, “o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação” (p. 16). Essa ideia vai ao encontro da concepção marxista de ideologia como ilusão ou distorção da realidade.

Nesse sentido, a ideologia como ilusão é fundamental para a compreensão da comunicação de massa, ou seja, para entender o mundo de hoje, o mundo das “redes institucionalizadas de comunicação e em que as experiências das pessoas estão cada vez mais mediadas por sistemas técnicos de produção e transmissão simbólica” (THOMPSON, 2011, p. 21).

Seja de forma crítica ou neutra, simbólica ou não, o conceito de ideologia é polissêmico, perpassando as relações sociais e de poder. Desde a Era Moderna, o conceito vem sendo modificado, se moldando nas relações, nos símbolos, em espaços de poder (MAIA; ROCHA, 2017). Chegamos ao ponto de tentar explicar para as pessoas a todo o momento porque não vivemos uma ideologia de gênero.

Maia e Rocha (2017) acreditam que há uma dispersão dos significados da expressão ideologia de gênero. Havendo quatro nuances: ideologia de gênero como discurso heterossexista, como crítica aos estudos de gênero, como crítica aos papéis sociais de homens e de mulheres e como antifeminismo.

A ideologia de gênero inferioriza a mulher, uma condição socialmente construída, obtendo um padrão de relacionamento entre homens e mulheres assimétricos. Diante disso, tem uma marcação dos papéis de gênero entre mulheres e homens, além da superioridade masculina sobre a feminina. “Por isso, criticam o sistema sexo/gênero que associa a um corpo generificado como masculino um papel de homem e um desejo heterossexual e, vice-versa” (MAIA; ROCHA. 2017. p. 412).

Num cenário de transformações políticas e de confronto entre diversas perspectivas político-partidárias, a temática da ideologia de gênero ganhou espaço, em especial no campo das políticas públicas de Educação. Legisladores brasileiros, apoiados em um grupo de pensadores, denominaram os estudos de gênero, sexualidade, diversidades culturais, étnico-raciais de ideologia de gênero (MAIA; ROCHA. 2017. p. 415).

Segundo Junqueira (2019), uma grande parte das/os estudiosas/os que pesquisam o tema, afirmam que ideologia de gênero foi uma invenção católica que surgiu entre meados da década de 1990 e no início dos anos 2000 pelo papa João Paulo II, sob desígnio do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais. Segundo o autor, o discurso antigênero possui uma matriz católica, uma vez que, o pontífice define a complementaridade entre mulheres e homens no casamento como algo fundamental para a harmonia social (JUNQUEIRA, 2019b).

Assim, desde meados anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço mediático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do *gender*, ideologia de *gender*, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero queer, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do *gender*, ideologia do *lobby gay*, ditadura do *gender*, *genderismo*, ou, simplesmente, *gender* (JUNQUEIRA, 2019a, p. 2-3).

Para Junqueira (2019a), tais sintagmas não são conceitos científicos, no entanto, nesse período esses se espalharam animando ações midiáticas eficientes, na intenção de “legitimar como categorias políticas, passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade” (p.3). Tais sintagmas são uma farsa, atuam como “dispositivos retóricos reacionários”.

[...] eficazes na promoção de polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais (JUNQUEIRA, 2019a, p. 3).

O papa alemão Bento XVI também estava envolvido na doutrina da complementaridade. Nesse mesmo período, o papa realizou ataques ao relativismo cultural, ao feminismo, à liberdade sexual e à homossexualidade. Em uma de suas obras, ele afirmou que o “conceito de “gênero” é uma insurreição do homem contra seus limites biológicos”, questionando a suposta equiparação da homossexualidade à heterossexualidade. Defendendo ainda, que a homossexualidade não deveria ser gerada de direitos (JUNQUEIRA, 2019a).

Ainda em articulação com a Congregação para a Doutrina da Fé e o Pontifício Conselho para a Família, houveram mobilizações de grupos religiosos radicais estadunidenses e de movimentos eclesiais. Grupos da ultradireita auxiliaram a mobilizar estruturas da Cúria Romana, conferências episcopais, movimentos pró vida, pró família e de associações de terapias reparativas da homossexualidade (“cura”) (JUNQUEIRA, 2019a).

[...] vale sublinhar que “teoria de gênero” não é sinônimo de “Estudos de Gênero”. “Teoria”, ali, aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por “ideologia” – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria Romana dedicados ao tema. Assim, nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização (JUNQUEIRA, 2019a, p.2).

Em 1998, houve a Conferência Episcopal do Peru, em que se produziu um documento eclesiástico, que pela primeira vez, tornou-se referência. O documento teve como base o artigo da estadunidense Dale O’Leary em que anteriormente escrito para subsidiar a atuação de grupos pró vida e pró família nos trabalhos preparatórios da Conferência de Pequim. A Conferência publicou uma nota “A ideologia de gênero: seus perigos e seus alcances”, escrita pelo opusdeísta monsenhor Oscar Alzamora Revoredo, Bispo Auxiliar de Lima (JUNQUEIRA, 2019b).

Como discutido acima, a ideologia de gênero é uma invenção vaticana. Uma invenção que é evidenciada “pelo discurso que o denuncia” (JUNQUEIRA, 2019b, s/n). Segundo Junqueira (2019b) a ideologia de gênero é um neologismo, um sintagma, um rótulo estigmatizante, um slogan, uma arma retórica, na intenção de mobilizar um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico (JUNQUEIRA, 2019b).

Aquelas/es que defendem a família chamam pejorativamente de ideologia de gênero tudo aquilo que vá de encontro aos seus ideais, no entanto, não encontram referências com o que o feminismo e os estudos de gênero defendem e fazem (JUNQUEIRA, 2019b). Ideologia de gênero não existe, mas segundo Junqueira (2019b, s/n), parece que “sirva apenas como espantalho”.

No cenário brasileiro e em outros lugares na América Latina, a ideologia de gênero tornou-se o planejamento da educação com o intuito de compor uma sociedade neutra, homogênea e descomprometida com as diferenças. Parece-nos que determinados grupos

políticos têm o interesse em promover uma agenda política que contenha e oriente a anular avanços e transformações em relação a sexualidade, diversidade sexual e gênero. Uma visão política de uma moral regressiva e tradicionalista (JUNQUEIRA, 2018).

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (JUNQUEIRA, 2019a, p. 1).

Essa visão acaba impedindo que em um ambiente escolar as/os adolescentes tenham conhecimentos fundamentais e científicos sobre a Educação em Sexualidade, reprimindo assim, o direito à educação formal e de qualidade. Além de dificultar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos. A escola parece ser o alvo para “obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar” (JUNQUEIRA, 2018, p. 3).

[...] é importante reter que os defensores do emprego polêmico do sintagma em questão, em vez de debater com os seus adversários, preferem ridicularizá-los e estigmatizá-los como: destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, etc Não por acaso, entre cruzados antigênero é recorrente o apelo à produção e disseminação de notícias e relatos falsos, escandalísticos e caluniosos. Os repertórios variam em torno dos mesmos temas: docentes da educação infantil obrigam os meninos a vestir saias e a brincar de bonecas, espancam os alunos com genitais de pelúcia, ministram aulas práticas de masturbação, difundem pornografia, defendem a pedofilia, a zoofilia e a poligamia; os alunos, chocados, desmaiam; os professores “dissidentes” são ameaçados e processados; pais que se opõem à doutrinação do *gender* nas escolas são levados à prisão, etc (JUNQUEIRA, 2019a, p. 3-4)

Essa onda da ideologia de gênero tenta implementar um juízo distorcido de investir na (re)hierarquização das diferenças, no devaneio das concepções família patriarcal e monogâmica homem-mulher, de matrimônio homem-mulher, maternidade como um atributo a vocação inerente apenas à mulher, sexo com a única finalidade à procriação, sexualidade intrínseco apenas entre homens e mulheres, ou seja, em que apenas entre homens e mulheres existe a complementaridade, assim como, a heterossexualidade e a identidade sexual, como algo fixo e binária (JUNQUEIRA, 2018).

Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de, por exemplo, opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2019a, p.2).

Não obstante o reconhecimento das diferenças desde a Constituição de 1988, toda essa onda conservadora, se posicionando contra os direitos humanos, especialmente aos direitos sexuais e diversidade sexual, demonstra-nos um retrocesso para a democracia do país. Uma onda nefasta às ideias que defendem a igualdade entre heterossexual e homossexual, entre homem e mulher (MISKOLCI, 2018).

No Brasil, o termo ganhou tónus em 2011, quando no Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo, tendo o mesmo *status* do casamento heterossexual (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Outro tónus foi quando o MEC quis incluir Educação em Sexualidade, combate às discriminações, promoção da diversidade de gênero e orientação sexuais no PNE em 2014. Isso gerou uma grande reação de grupos conservadores que não consideravam essas pautas apropriadas para o ambiente escolar.

Considerado como uma ameaça, o tema se espalhou junto ao “medo” à uma precocidade no desenvolvimento da sexualidade de crianças. Ideologia de gênero consiste em proibir a discussão sobre gênero, sobre diversidade sexual, sobre orientação sexual e identidade de gênero e, sobre diversidade nas escolas. Esse movimento quer designar estritamente à família tal discussão, a formação moral das/os filhas/os (NUNES, 2015).

Setores conservadores, mobilizados por políticos fundamentalistas, têm se oposto à votação do PNE em razão de sua menção à "igualdade de gênero". Nos termos dos obscurantistas, tratar-se-ia de uma "ideologia de gênero". [...] Esses grupos temem pela “destruição da família”, os “valores e morais” alicerçados na “lei natural” e, evidentemente, o avanço das pautas LGBT, dentre as quais a diversidade sexual, a criminalização da homofobia e o progresso em torno da despatologização do segmento trans* – pontos, na verdade, que transcendem a escola. (SENKEVICS, 2014 apud NUNES, 2015, p. 1242).

O termo foi criado para amedrontar as escolas e as famílias. Há uma distorção muito grande daquelas/es que são contra a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, afirmando fielmente que a partir de tal discussão, as/os professoras/es estarão incentivando as/os estudantes a iniciar a vida sexual, ou seja, à erotização das crianças a se tornarem gays, homossexuais, a mudarem de sexo, como se isso fosse algo simples, algo fácil,

menina se tornar menino e vice versa. É preciso entender que ideologia de gênero não é um termo científico. Diante disso, te convido cara/o leitora/or a entender melhor sobre gênero e identidade.

1.1.2 Gênero e identidade

Atualmente fala-se muito sobre gênero nas escolas, na política e na televisão. Mas, o que é gênero e identidade de gênero? Primeiro, é preciso entender que gênero é diferente de sexo biológico. Enquanto sexo é biológico, determinado pelos cromossomos ou a formação genital, gênero é social, ou seja, é o modo como o indivíduo se percebe e se expressa no mundo. “O termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Scott (1995) teve o ponto central em seu trabalho, em que, se propôs a responder em como entender o gênero que, por primeira vez, essa categoria é constituída como uma forma de classificação e dimensão epistemológica que busca ressignificar à sociedade social e cultural. Nesta perspectiva, o gênero é um elemento de significância que coloca em observação, não apenas as práticas sociais, mas também as instituições sociais.

O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social - este é o terceiro aspecto das relações de gênero (SCOTT, 1995, p. 87).

Gênero não deve ser entendido em um horizonte cultural específico. Desde a noção de reconstrução da linguagem de Jacques Derrida, (citada pela autora) atravessa diferentes correntes de pensamento, como a teoria de patriarcado, feminismo marxista e psicanálise, para posicionar o gênero em um processo de redefinição, de construção e das instituições, pois, através desses espaços se tem sexualizado essas práticas sociais. Assim, é possível compreender que a vida social é condicionada por categorias e relações de gênero que, por sua vez, é naturalizado os modos de organização social (SCOTT, 1995).

Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Devemos nos tornar mais autoconscientes da distinção entre

nosso vocabulário analítico e o material que queremos analisar. Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à autocrítica. Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou auto evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. É evidente que, num certo sentido, as/os feministas vêm fazendo isso por muitos anos. A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Os/as historiadores/as feministas estão agora bem posicionados/as para teorizar suas práticas e para desenvolver o gênero como uma categoria analítica (SCOTT, 1995, p. 84).

Scott (1995) estabelece duas posições sobre gênero. Gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos e, a segunda, como uma maneira primária de significados principais do poder do relacionamento. Em outras palavras, as relações entre homens e mulheres são baseadas em uma hierarquia de poder, que emana de representações simbólicas sobre diferença sexual e opera a partir de processos sociais mais elementares, colocando a categoria de gênero no terreno do simbólico e cultural. Se define a partir de relacionamentos de poder, cuja a mudança e a reprodução estão sujeitas à historicidade das instituições e organização social dos espaços onde se constroem as experiências dos indivíduos. O gênero como uma categoria útil para análise social, contribuiu para a compreensão da ordem e do discurso que subordinou os seres humanos por sua condição sexual.

Trata-se de exemplos de conexões explícitas entre gênero e poder, mas eles não são mais que uma parte da minha definição de gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Com frequência, a atenção dada ao gênero não é explícita, mas constitui, não obstante, uma parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher. No século XIX, o conceito de classe dependia do gênero para sua articulação (SCOTT, 1995, p. 91).

Essa diferenciação entre gênero e sexo foi uma conquista através das feministas anglo-saxãs, na intenção de "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual", elas desejam acentuar, através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p. 72).

Gênero é sobre o que é ser homem e o que é ser mulher em uma determinada sociedade, sendo influenciado pela cultura, algo não fixo, e sim, aprendido e desenvolvido

no decorrer da vida de um indivíduo. Portanto, o indivíduo pode ou não se identificar e se reconhecer com o corpo biológico (CONNELL; PEARSE, 2015).

Falar de gênero é falar da relação entre homem e mulher; um não existe sem o outro. Tal conceito rejeita as explicações biológicas: mulher tem filhos e o homem força muscular. Gênero é a maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SANTOS, 2009, p. 8).

Nesse sentido, seria fundamental que a discussão de gênero fosse tratada com seriedade nas escolas. Entretanto, na atual conjuntura política, que é conservadora e com a popularização da ideologia de gênero a partir dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, as palavras “gênero” e o termo “orientação sexual” foram retiradas dos planos, dificultando ainda mais a compreensão dessas ideias.

Movimentos sociais feministas e LGBTI têm colocado há um bom tempo as questões de gênero como pauta de discussão. Estes movimentos conseguiram grandes conquistas em relação aos direitos desses grupos. Entretanto, líderes católicos criticam a emancipação feminina e os direitos das pessoas LGBTI, afirmando que estes poderiam causar riscos para as famílias tradicionais (pai, mãe e filha(s)/o(s)) (RIOS; RESADORI, 2018).

Foi na segunda onda do feminismo, final da década de 1960, que surgem preocupações para as construções teóricas, além das preocupações políticas e sociais. No entanto, houve uma dificuldade nos debates, pois de um lado haviam as estudiosas e militantes e de outro, as/os críticas/os, que foi problematizado o conceito de gênero. Nesse mesmo período, nasceram obras, que hoje são consideradas clássicas, assim como revistas e jornais que tratavam o movimento feminista. Exemplos de obras que marcaram esse momento foram “O Segundo Sexo”, de Simone Beauvoir (1949), “A Mística Feminina”, de Betty Friedman (1963) e “Sexual politics”, de Kate Millett (1969) (LOURO, 1997).

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher (LOURO, 1997, p. 3).

Durante muito tempo, a mulher foi invisível como sujeito participante social e politicamente essa invisibilidade também era vista no campo da ciência. Foi diante deste cenário que as feministas denunciaram e criticaram a ausência feminina nas ciências, nas

letras e nas artes. Quando as mulheres fazem denúncias e críticas a respeito do próprio tratamento que elas tinham na sociedade, surge uma suspeita da não neutralidade das pesquisas científicas¹⁰. No que diz respeito às pesquisas na área do papel social que a mulher desempenha na sociedade, há uma consideração, de uma possível não neutralidade dessas mulheres, ao examinarem esses objetos de estudos, uma vez que, elas são investigadoras e, também, os próprios objetos de estudos (LOURO, 1997).

[...] uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 1997, p. 19).

O fato das autoras da época escreverem na primeira pessoa é uma outra transgressão no que diz respeito à escrita da pesquisa científica, pois se utiliza na escrita científica a terceira pessoa (singular ou plural). Escrever na primeira pessoa demonstra posicionamento e subjetividade, deixando assim, a neutralidade do positivismo de lado. Neste período, as pesquisas no âmbito do feminismo buscavam denunciar as desigualdades sociais entre homens e mulheres que se remetiam, geralmente, às características biológicas.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20-21).

Assim como a autora Louro (1997, p. 6), entendemos que “gênero é uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Enfatizamos isso, uma vez que, efetivamente é preciso entender o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. As concepções de gênero divergem tanto nos momentos históricos e entre as sociedades, quanto dentro de uma determinada sociedade ao

¹⁰ Quando se trata em método científico, ainda há um pressuposto forte do positivismo, ou seja, do distanciamento do investigador com o seu objeto investigado.

levarmos em consideração os distintos grupos étnicos, raciais, de classe e religiosos, que as compõem.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Não é negada aqui, a importância do aspecto biológico, mas sim, enfatizada a construção social e histórica produzidas sobre essas características biológicas. Segundo a autora, o conceito de gênero não é dado a partir desse aspecto biológico e sim por meio das relações sociais que se constroem historicamente. Partindo disso, a compreensão das desigualdades entre os sujeitos tem que ir além das diferenças biológicas, “mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 22).

Segundo Louro (1997), o gênero pode ser entendido como constituinte da própria identidade dos sujeitos. Tais identidades construídas socialmente, sendo elas plurais ou múltiplas, se transformam, uma vez que a sociedade está em constante transformação, ou seja, é algo não fixo. A identidade do sujeito é constituída, também, pelo gênero, assim como a etnia, a classe, a nacionalidade, também são constituintes da identidade do sujeito.

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. 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 ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 1997, p. 24).

Louro (1997) em sua obra, ainda, traz distinções de gênero e sexualidade, citando em seu trabalho o trecho de Jeffrey Weeks sobre sexualidade, no qual ele afirma que "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo" (1993 apud LOURO, 1997, p. 26). Essa sexualidade pode ser exercida de inúmeras formas pela vivência dos desejos e explorando os prazeres corporais de diversas formas. Tais formas que vão constituir as próprias identidades sexuais dos indivíduos, seja vivendo a sexualidade com parceiro do mesmo sexo, de sexo oposto, de ambos os sexos ou mesmo sem parceiros.

Ressaltamos ainda, tanto na dinâmica do gênero como da sexualidade, essas identidades são construídas socialmente, ou seja, elas não estão prontas, acabadas. E, por estar sempre se constituindo, elas podem ser consideradas instáveis como podemos identificar no seguinte da autora Louro (1997, p. 28).

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28)

É preciso esclarecer “que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno” (JESUS, 2012, p. 9). Diante disso, compreender a diferença de alguns conceitos é essencial, assim, convidamos vocês caras/os leitoras/es a entender melhor, sobre algumas identidades de gênero que iremos discutir a seguir.

Cisgêneros são aqueles que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer. Transgêneros são aqueles que não se identificam, ocorrendo ou não o tratamento hormonal ou procedimentos cirúrgicos para mudar de gênero. Indivíduos trans e cis, podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou assexuais.

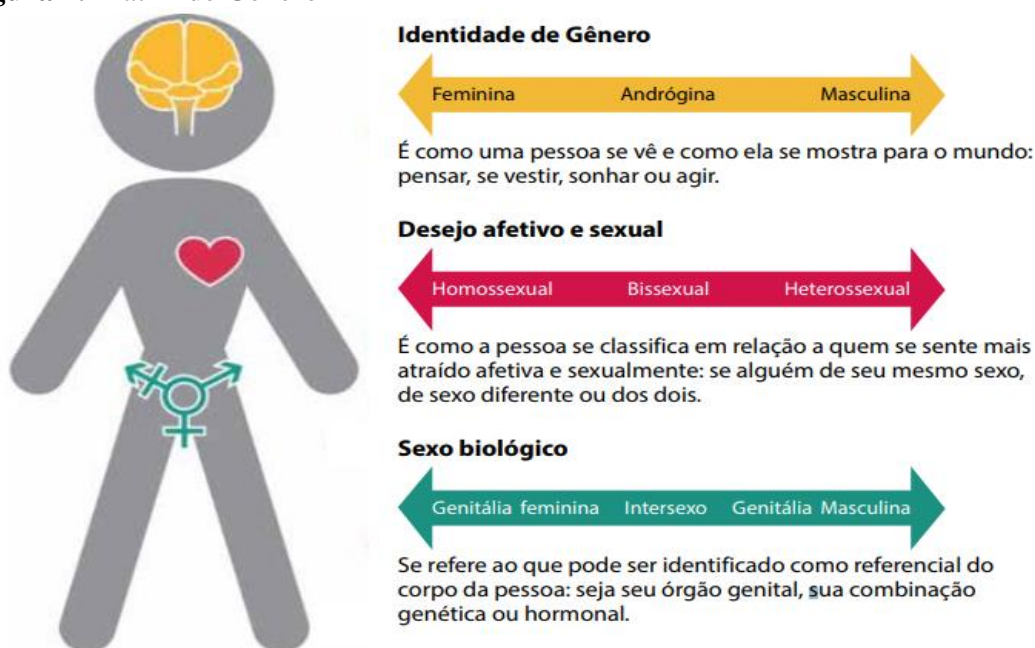
Ressaltamos que identidade de gênero é diferente de orientação sexual. Identidade de gênero é o reconhecimento cognitivo e psíquico de ser menina ou menino e é a identificação com o comportamento feminino ou masculino. Tal comportamento varia de uma sociedade a outra, é algo construído de diferentes formas e em diferentes sociedades. Por exemplo, as mulheres muçulmanas vivem numa sociedade “em que a religião dita as regras políticas e sociais, a condição de vida delas revela ainda a hegemonia de uma mentalidade e um sistema patriarcal e religioso, que instrumentaliza as práticas sociais e os discursos” (LONARDONI; PRIORI, 2016 p. 9). O que define a orientação é a atração por alguns, algum ou nenhum gênero como discutido no tópico anteriormente.

O modo de expressar a identidade de gênero, socialmente, não se confunde com a orientação afetiva e erótica pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos. O que significa dizer que não se pode “deduzir” a orientação do desejo de alguém em função dos traços do seu jeito de ser (CAVALEIRO, 2009, p. 161-162).

Lins et al. (2016) definem matriz de gênero quando se imagina que um indivíduo nascido com vagina terá identidade feminina, o mesmo para o indivíduo nascido com pênis terá identidade masculina, encaixando – se, assim, nos padrões de gênero que a sociedade impõe. No entanto, existe uma variedade de existência humana com outras combinações entre corpo, identidade, desejo e prática sexuais possíveis. Assim, as autoras definem o que é ser trans, gay, lésbica ou bissexual.

Transexual/Travesti/Transgênero: pessoa cuja identidade de gênero é diferente da esperada para seu corpo - sujeitos nascidos com pênis que têm comportamentos, sonhos e autoimagem femininas; ou nascidas com vagina que têm comportamentos, sonhos e autoimagem masculinas. Gays: pessoas que se identificam como masculinas (pelo corpo ou pelos comportamentos) e desejam pessoas também masculinas. Lésbicas: pessoas que se identificam como femininas (pelo corpo ou pelos comportamentos) e desejam pessoas também femininas. Bissexuais: pessoas que desejam tanto indivíduos cuja identidade de gênero é feminina como também aqueles cuja identidade de gênero é masculina (LINS et al., 2016, p. 70).

Figura 1. Matriz de Gênero



Fonte: “Relações de gênero no currículo da EJA”, em Jovens adultos na sala de aula: Sujeitos e aprendizagens na EJA. Ed. 1. (São Paulo: Ação Educativa, 2014)

É comum que as pessoas pensem que o indivíduo gay tem o desejo de tornar-se mulher ou que a lésbica deseja tornar-se homem. É uma visão equivocada. Gays e lésbicas são indivíduos que, apenas, sentem atração afetiva ou sexual, apaixonam-se, por indivíduos do mesmo sexo. Não sentem a necessidade de mudarem de sexo. A identidade de gênero ou sexual do gay é de homem; assim, como, a identidade de gênero ou sexual de uma lésbica é de uma mulher.

Ser gay, lésbica, travesti ou transexual não é um problema em si, nem reflete necessariamente transtornos familiares ou desajuste psicológico. O problema é a intolerância dos outros - que como os racistas e machistas, oprimem quem não é igual a si (MOTT, 2009, p. 26).

Flecha et al. (2005) defendem que para acabar com a violência de gênero a partir de sua origem é preciso trabalhar desde sua prevenção (socialização, educação afetiva e sexual). A violência de gênero está intrinsecamente ligada ao imaginário social sobre o “amor”. Os modelos amorosos e os modelos atrativos como têm socializado defendido por Flecha et al. (2005), se interioriza como normalizado. Essa normalização está diretamente relacionada com as interações que se estabelecem perante o exposto. A seguir iremos abordar sobre a masculinidade hegemônica para entendermos melhor sobre um determinado padrão normalizante.

1.1.3 Gênero e a heteronormatividade: o caso da masculinidade hegemônica

Todo preconceito impede a autonomia do [ser humano], ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo.

Agnes Heller (1992: 59)

Se ser gay é uma escolha, quando você escolheu ser hétero? Na nossa sociedade existe a necessidade de nomear as coisas, assim, o ser humano cria conceitos para entender as situações. Essa é uma função da linguagem. Ao nomear as coisas é possível compreendê-las melhor, criando-se então, identidade. “Nomear separa através da diferenciação uma coisa da outra, separa e difere os seres, estados de coisas” (MOREIRA, 2010, p. 2916). Nesse sentido, a heteronormatividade foi criada nos anos 1990 a fim de explicar e buscar uma compreensão de como a sociedade lida com a sexualidade.

A nomeação é apenas uma das funções da linguagem que tem um papel muito importante, pois os significados dos nomes organizam e classificam as formas de perceber a realidade, além de estarem ligados diretamente com uma cultura ou comunidade (MOREIRA, 2010, p.2916).

A heterossexualidade foi naturalizada como a única forma possível de expressar sentimentos e afetos, e de sua sexualidade ser aceita em sociedade. Naturalizando uma única forma de sexualidade, automaticamente, são excluídas e marginalizadas as outras formas que não se encaixam nesse padrão, denominado como heteronormatividade. Logo, a heterossexualidade é instituída como uma norma, como um padrão a ser seguido. A heteronormatividade...

consiste em um rico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle obsessivamente voltado a estabelecer e a impor padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que a ela, direta ou indiretamente, dizer respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminosa, doentia e pecaminosa (JUNQUEIRA, 2007, p. 64)

Esse padrão héteronormativo é construído socialmente, no qual desde a infância, não faltam representações de como expressar a sexualidade, dando início dentro das famílias, estabelecidos pelo papel do pai e da mãe. Claro que muitas crianças não têm essa representação em casa, mas ela é vista facilmente nos filmes, animações, nas novelas e seriados. Então, as representações de afeto, de carinho e de amor, presentes na sociedade atual, privilegiam a heterossexualidade.

Para a heteronormatividade existir, os papéis do homem e da mulher são bem estabelecidos, delimitando muito bem o que é coisa de mulher e o que é coisa de homem. Estabelecendo padrões, nos quais a sociedade terá que se encaixar. No entanto, apesar da sociedade naturalizar a heterossexualidade como a única forma de expressar a sexualidade, existem outras formas tão naturais quanto ela: a homossexualidade e a bissexualidade, por exemplo. Assim, a heterossexualidade deixa de ser somente uma orientação sexual e passa a ser um comportamento, uma norma, um padrão, na qual, as pessoas controlam as formas de expressão e de comportamento dentro da sociedade atual.

Em 17 de maio de 1990, a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença, saindo do rol das doenças psiquiátricas, passando a ser considerada mais uma forma de demonstração de afeto e de sexualidade e atualmente comemora-se nesta data o dia Internacional Contra a Homofobia (GUIMARÃES, 2009). Ou seja, há cerca de 30 anos a Organização Mundial de Saúde (OMS) decidiu retirar do termo “homossexualismo” - o prefixo “ismo”, que na medicina indica doença (ou transtorno, como, por exemplo, alcoolismo) - do manual de Classificação Internacional de Doenças (CID).

Homossexualidade não é doença, não é transtorno e não é desvio. Entretanto, passadas quase três décadas da despatologização da homossexualidade, a realidade vivida pela população LGBTI é bastante problemática em nosso país (BRASIL, 2009).

As principais autoridades científicas internacionais deixaram de classificar a homossexualidade como uma doença a partir dos anos 1970. Esse processo culminou no dia 17 de maio de 1990, quando a Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde – OMS retirou o termo e o conceito de “homossexualismo” de sua lista de doenças mentais, declarando que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão”. No dia 22 de março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil estabeleceu, por meio da Resolução nº001/99 as “Normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual”. Elas determinam que os psicólogos não devem exercer qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem devem colaborar com eventos e serviços que proponham “tratamento” e “cura” da homossexualidade (BRASIL, 2009, p. 126).

Apesar disso, ainda há muito preconceito a ser superado. Darei alguns exemplos de comentários sutis, aparentemente “bobos”, não levantando suspeitas, mas que são comentários homofóbicos.

“Que desperdício”

“Ela virou homem”

“Tudo bem ser homossexual, só não precisa ficar se exibindo”

“É uma fase. Vai passar”

“Por que você virou gay?”

“Qual seu nome verdadeiro?”

“É falta de porrada”

“É lésbica porque ainda não deu pra mim”

“Tudo bem ser gay, só não precisa ser afeminado ou dar pinta”

“Você até pode ter uma opção sexual diferente, mas precisa falar para todo mundo? Seja discreto.”

Tais comentários estão presentes na família, na escola, nas religiões, entre amigas/os, que, a todo momento, se coloca em evidência, buscando enquadrar, as crianças e os adolescentes no padrão heteronormativo. Entendemos que a heteronormatividade faz parte de como a nossa sociedade se configura e o que ela espera de todos os indivíduos dentro dela. Diante disso, a heterossexualidade é a única forma de expressar a sexualidade? Qualquer outra deve ser excluída e marginalizada? Oliveira e Diniz (2014) apontam que:

O marco epistêmico da heteronormatividade está envolvido por uma retórica psicologizante e biologizante que despolitiza as agendas de gênero e sexualidade, tratando-as como questões individuais ou mesmo naturais. Esses dois mecanismos retóricos se norteiam por uma referência psicologizante e naturalizante e supõem indivíduos isolados, fazendo escolhas pessoais ou agindo de acordo com sua natureza biológica (p. 246).

Segundo Silva e Santos (2013, p. 2475), “a heteronormatividade impõe a opressão, o silenciamento da orientação sexual, a submissão e a invisibilidade da mulher frente ao homem, compondo uma sociedade sexista”, reforçada ainda pelo discurso da ideologia de gênero, conforme apontado anteriormente. Diante disso, muitas vezes, não há uma convivência harmônica entre as diferenças dentro do ambiente escolar, por exemplo (SILVA; SANTOS, 2013). No entanto, a sala de aula é um espaço privilegiado para promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos à diferença.

A masculinidade hegemônica tem influenciado muitos estudos de gênero em diferentes áreas acadêmicas, no entanto, atraído por muitas críticas. A masculinidade hegemônica é um conceito de masculinidade dominante dentro de uma sociedade, instalado e aceito culturalmente como um principal. “A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 245). A ideia da masculinidade hegemônica se atribui incondicionalmente ao poder, já que, quem leva a vantagem das características masculinas, é associado incondicionalmente a ele. Assim, compreendem-se certos atributos que formam a base para o conceito, como válidos enquanto outros passam a ser inferiores, menos aceitos ou subordinados.

O conceito de masculinidade é criticado por ter sido enquadrado no seio de uma concepção heteronormativa de gênero que essencialista a diferença macho-fêmea e ignora a diferença e a exclusão dentro das categorias de gênero. Ao conceito de masculinidade é atribuído o fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) versus gênero (cultural), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 250).

A autora Australiana Raewyn Connell se envolveu nas investigações sobre os homens, sobre as masculinidades, sobre os meninos, basicamente como resultado do impacto do movimento de Liberação das Mulheres e do movimento da Liberação Gay. Movimentos, que segunda a autora, desafiaram entendimentos existentes de poder e

opressão, apontando a necessidade de entender esses temas em diferentes maneiras, uma vez que, as relações de poder e opressão se sustentavam no tempo. Assim, foi como a teoria hegemônica de Gramsci foi reconhecida como útil, sendo possível então, pensar na masculinidade ou ao menos nas formas particulares do masculino como tendo um papel hegemônico na reprodução de uma sociedade patriarcal, sendo desta maneira que o conceito de masculinidade hegemônico surgiu (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002).

Não é a primeira vez que se fala sobre gênero e masculinidade, mas por muito tempo houve uma visão convencional generalizada sobre o que era ser homem. O homem definido como algo fixado por Deus ou pela natureza, algo intocável, por sua vez, a mulher, tinha um papel em cuidar dos filhos, da família e do lar. O que era destinado para mulher e o que era destinado ao homem, era (ou talvez, ainda seja) bem definido. No entanto, com os movimentos sociais, está havendo uma desconstrução social destes papéis.

Houve uma visão popularizada nos movimentos sociais na década de 1970, dando destaque ao movimento da liberação gay que, existiu uma possível insuficiência no pensamento dos papéis, no qual, não existe apenas uma versão de homem, mas que existe múltiplas maneiras de ser um homem, assim como os homens gay e suas relações. Além disso, começaram a reconhecer as múltiplas maneiras de ser mulher, o feminismo como diverso, reconheceram as diferentes maneiras de ser, as diferentes normas entre as classes sociais, uma vez que, “não há uma masculinidade unitária, uma vez que os padrões variam por classe e geração” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 248).

Por outro lado, o poder e a diferença foram conceitos centrais no movimento de liberação gay, o qual desenvolveu uma análise sofisticada da opressão do homem, assim como da opressão pelo homem. Alguns teóricos perceberam a liberação gay como ligada a um ataque aos estereótipos de gênero. A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. O conceito de homofobia originou-se nos anos 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional. Teóricos desenvolveram contribuições cada vez mais sofisticadas sobre as relações ambivalentes entre os homens gays e o patriarcado e com a masculinidade convencional corpo (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 244).

Na década de 1990, as investigações que havia iniciado sobre os homens e as masculinidades emergiu como um campo razoavelmente de estudo coerente e de um debate conceitual a nível mundial. Como um campo acadêmico foi apoiado por inúmeras conferências, por publicações de livros e revistas acadêmicas, expandindo a pesquisa nas ciências sociais e humanidades (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002).

O conceito de masculinidade hegemônica foi utilizado nos estudos na educação para entender as dinâmicas em sala de aula, inclusive entender padrões de resistências e bullying entre meninos. O conceito passou a ser utilizado para ajudar a dar sentido à diversidade, as representações de masculinidades, a compreensão da exposição dos homens em situação de risco, nas discussões sobre a prática profissional envolvendo homens e meninos, nas práticas de psicoterapias com homens, nos programas de educação emocional para meninos, foi significativa, também, nos estudos etnográficos e “um foco particular dessas pesquisas foi a instituição militar, em que padrões específicos de masculinidade hegemônica costumam ser dominantes, mas têm se tornado cada vez mais problemáticos” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 247).

Foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades da pedagogia neutra de gênero. Foi usado para entender as estratégias e as identidades de professores em grupos, tais como os de instrutores de educação física. O conceito também influenciou a criminologia. Todos os dados refletiam que os homens e os meninos perpetravam mais os crimes convencionais – e os mais sérios desses crimes – que as mulheres e as meninas. Para além, os homens mantinham um monopólio virtual sobre determinadas formas de crime, como crimes em sindicatos e crimes de colarinho-branco. O conceito de masculinidade hegemônica contribuiu na teorização da relação entre masculinidades e uma série de crimes, e foi também usado em estudos sobre crimes específicos de homens e meninos, tais como estupro na Suíça, assassinato na Austrália, hooliganismo no futebol americano e crimes do colarinho-branco na Inglaterra, além da agressão violenta nos Estados Unidos. O conceito também foi usado nas pesquisas sobre as representações do homem na mídia, por exemplo, nas interconexões entre o esporte e os imaginários de guerra (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 246).

Os estudos de masculinidade hegemônica contribuem à compreensão das dinâmicas de gênero, rejeitando um tipo fixo de caráter ou um indivíduo com conjunto de traços tóxico. “Masculinidades são configurações da prática que são construídas, reveladas e transformadas ao longo do tempo” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 271).

As masculinidades hegemônicas tendem a envolver padrões específicos de divisão interna e conflito emocional, precisamente por sua associação com o poder generificado. [...] As transformações ao longo do tempo, na medida em que são certamente moldadas por contradições no seio das masculinidades, também podem ser intencionais. As crianças, assim como os adultos, têm a capacidade de desconstruir binarismos de gênero e criticar a masculinidade hegemônica, e essa capacidade é a base de muitas intervenções educativas e programas de transformação. Ao mesmo tempo, titulares da masculinidade hegemônica não são necessariamente “entorpecidos culturais”, eles podem tentar ativamente modernizar as relações de gênero e remodelar as masculinidades como parte de contratos. Um bom exemplo é o “novo gerenciamento público” em organizações do setor público, as quais rejeitam a burocracia do estilo antigo e acreditam em organizações “horizontais”, em igualdade de oportunidades e em políticas de

emprego familiares e amistosas (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2002, p. 271-272).

O Brasil, há anos consecutivos, é o país com o maior número de assassinatos de pessoas LGBTIs, liderando o ranking mundial de assassinatos de transexuais. Em 2018 foram registradas 420 mortes por crimes LGBTfóbicos. Estima-se que a cada 20 horas uma pessoa é morta somente pela condição de ser lésbica, gay, bissexual, travesti, ou transexual¹¹. Esta realidade precisa ser transformada, buscando o respeito perante a diversidade. Que haja incômodo quando um jovem for constrangido por ser afeminado, quando uma transexual não tiver sua identidade respeitada, quando um casal de lésbicas receber olhares “tortos” por estarem andando de mãos dadas num parque e que esse desconforto se transforme em ação. Que sejamos produtoras/es e reprodutoras/es de ideias que prezam pela liberdade e igualdade, na intenção de combater os preconceitos. A seguir abordaremos sobre sexualidade e educação.

1.2 Sexualidade e Educação: âmbito escolar

Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí a necessidade de comandar meu medo, de ‘educar’ meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Paulo Freire (2000)

Por muito tempo, o espaço familiar foi defendido como o lugar indicado para o processo e discussão da Educação em Sexualidade e para que houvesse a intervenção de ações médicas, políticas e econômicas. Era também entendido como o único local adequado para discutir Educação em Sexualidade das/os filhas/os. As igrejas católicas apresentavam-

¹¹ Fonte: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-01/assassinatos-de-travestis-e-transexuais-e-o-maior-em-dez-anos-no-brasil>> Acesso em 17 de maio de 2019.

Fonte: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>> Acesso em 17 de maio de 2019.

Fonte: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>> Acesso em 17 de maio de 2019.

se a favor da família discutir Educação em Sexualidade em seus lares, e não nas escolas, conforme padre Negromonte discorre (1951) em seu livro “Educação Sexual: para pais e educadores”. Negromonte (1951) queria que as/os professoras/es abdicassem da função de abordar sexualidade nas escolas, defendendo que as crianças e jovens estavam se expondo a mestres considerados incapazes.

Ora, nós sabemos que o dever de educar corre primeiramente aos pais. Portanto, é aos pais que cabe fazer a educação sexual dos próprios filhos. Juntam, como é natural e ordenado, ao dever de gerar aos filhos ou de educá-los. Para isso é que foi a família instituída por Deus. E por isso afirmamos também só na constituição da família ser legítima a geração dos filhos, que, sem a ação dos pais, não podem ser educados (NEGROMONTE, 1957, p. 32).

No entanto, na década de 1950, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta e não tinha acesso a conhecimentos e assistência básica de saúde, como esperar que as famílias tratassem o assunto de forma a barrar grandes surtos ou epidemias, por exemplo? Segundo Vitiello (1997), a escola é o lugar adequado para refletir e reverter os tabus, os conflitos, os preconceitos, os sentimentos de culpa e discutir as dúvidas das/os estudantes:

[...] como regra geral, os pais têm notória dificuldade em falar de sexo com os seus filhos. [...] São dificuldades de cunho cultural, que somente serão superadas com muito esforço pessoal e grandes lutas internas pois nós, adultos, somos filhos de nosso meio de nossa época, sendo ao mesmo tempo agentes e vítimas dos preconceitos vigentes. Assim sendo, pelas dificuldades enfrentadas pelos pais, somos obrigados a nos valer do ensino formal, que nos parece ser, a médio e longo prazo, a solução mais viável no momento histórico que nossa sociedade está vivendo (VITIELLO, 1997, p. 100-2).

Cabe a/o professora/or criar um espaço de reflexão para que formem cidadãos críticos, onde o espaço escolar proporcione um espaço de diálogo, a fim de formar sua própria opinião sobre a sexualidade, sobre o sexo, aborto, masturbação, homossexualidade, entre outros. As/os professoras/es devem fazer com que as/os estudantes busquem e tenham acesso a informações científicas sobre sexualidade e as sexualidades.

A sexualidade pode ser desenvolvida como tema transversal no ambiente escolar, no entanto, muitas vezes o tema se restringe às/aos professoras/es de Ciências e Biologia. Porém, as/os professoras/es de Ciências e Biologia estão preparadas/os para discutir esse tema em sala de aula? Como a sexualidade tem sido abordada nas aulas de Ciências? Gatti (2009) aponta que a formação da/o professora/or vai além de competências operativas e técnicas, que é preciso pensar nos valores e crenças.

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2009, p. 169)

Contudo, há grandes dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelas professoras e professores para a inserção de novas práticas em Educação em Sexualidade que vão desde a falta de espaço para rodas de conversa sobre sexualidade e saúde reprodutiva de forma contínua, até a falta de recursos materiais e profissionais formados no assunto (JARDIM; BRÊTAS, 2006). É preciso que a/o professora/or seja a/o grande agente na integração da Educação em Sexualidade no ambiente escolar. Sabemos a importância do tema no espaço escolar, uma vez que, ele é um meio para a prevenção de problemas relacionados ao desenvolvimento da sexualidade na adolescência (COSTA et. al. 2001; JARDIM; BRÊTAS, 2006).

Apesar desses problemas, o espaço escolar é entendido, por grande parte das/os educadoras/es, como o mais adequado para tratar de Educação em Sexualidade, uma vez que, na fase da adolescência, segundo Suplicy (2000, p. 33), “normalmente a família se constitui num lugar de tensão e conflito”, ou seja, acaba dificultando um diálogo saudável dentro do ambiente familiar. Nesse sentido, a sexualidade poderia ser abordada no ambiente escolar com mais liberdade e, principalmente, com embasamento teórico e científico (MONTARDO, 2008). Nesse sentido, uma formação inicial e/ou continuada que discuta essa temática é fundamental para que a sexualidade seja abordada de forma harmônica e com embasamento.

Além disso, é preciso superar a ideia de um único modelo familiar existente, excluindo a mais diversas organizações familiares. Um modelo, por muito tempo aceito como o único e o mais correto, é o do homem sendo o provedor da casa enquanto que a mulher a cuidadora das/os filhas/os e responsável pela limpeza. “A família é uma instituição mutável, que se modifica ao longo da história e em cada sociedade” (LINS, et al., 2016, p. 84). Na atualidade, os arranjos familiares são distintos daquele definido no início do século XX,

[...] mulheres como chefe da família, mães como única responsável pelos filhos (conhecidas popularmente como “mães solteiras”), filhos de pais separados que moram com um dos pais, avós cuidando de netos, tios cuidando de sobrinhos, filhos adotados, casais homossexuais como filhos, e assim por diante (LINS, et al., 2016, p.82).

Cabe à escola dialogar com essa diversidade, com essa multiplicidade e, principalmente, dialogar para evitar preconceitos e abrir espaços para refletir sobre as percepções das diferenças para não encarar o diverso como um problema (LINS, et al., 2016). A sexualidade é uma construção histórica, cultural e humana, o que reforça sua inserção no ambiente escolar, ambiente privilegiado para a construção e reflexão sobre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Isso não exime, porém, outras instituições de lidarem com o tema, desde que levem em consideração os Direitos Humanos. Apesar de alguns avanços evidenciados na apresentação dos aspectos históricos, realizada anteriormente, ainda há muito o que avançar (CARNEIRO; STANGE, 2011).

As escolas no século XXI não podem mais negligenciar a enfrentar os desafios da Educação em Sexualidade. Os movimentos sociais enfrentam desafios a favor do reconhecimento, da legitimidade e das diferenças (BELLO; LUZZI, 2009; GOHN, 2011; JUNQUEIRA, 2009). Esses movimentos sociais pressionam o Estado na obrigação de implementar, a fim de garantir e promover a igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, principalmente no que se refere à questão de sexualidade e gênero (SECAD/MEC, 2007). Nesse sentido, no tópico a seguir, iremos destacar alguns objetivos e metodologias defendidas pela UNESCO (2010) para se trabalhar sexualidade em sala de aula.

1.2.1 Objetivos e Estratégias para o Trabalho de Educação em Sexualidade

A Educação em sexualidade é de extrema importância para se discutir questões de valores culturais, crenças religiosas, como os jovens compreende o assunto para serem capazes de administrar as relações com os pais, familiares num todo, professoras/es com outros indivíduos ao seu redor, amigos e a comunidade que está inserida/o. A sexualidade é uma parte integral de um indivíduo (UNESCO, 2010).

É preciso que desde o período escolar, as meninas e os meninos entendam suas identidades e, também, evidentemente, entendam e respeitem a identidade dos demais. A sexualidade integral não se refere apenas ao aspecto biológico, no qual é o aspecto relacionado à saúde, mas, também, a outras dimensões como as das emoções, a psicológica, as das relações. É um aspecto transversal do ser humano, por isso é necessário que as escolas, também, discutam com as/os estudantes, quem somos e como queremos ser. Afinal, as escolas não são neutras, pois estão ocupadas por diferentes meninas e meninos de diferentes identidades que se relacionam consigo e com outras/os estudantes. Diante disso, é fundamental, como dimensão humana, que a escola eduque para que os indivíduos cresçam de forma integral e de maneira pluridimensional (FRANCO; JIMÉNEZ, 2015).

A sexualidade poderia ser discutida no coletivo, deixando de ser considerada como algo íntimo e individual, assim é possível deixar de ser um tema tabu. No entanto, muitas escolas não estão abertas totalmente para discutir a temática em sala de aula. As escolas deveriam ser mais receptivas ao tema, praticando a Educação em Sexualidade com naturalidade. As escolas devem superar o modelo biológico, genético, ISTs, ampliando a discussão da temática, de forma contundente, desde a educação infantil até o nível superior, na formação de professoras/es (FRANCO; JIMÉNEZ, 2015).

Pereira e Monteiro (2015) analisaram 112 artigos, revelando lacunas, avanços e desafios na incorporação da dimensão sociocultural da sexualidade e de gênero na pesquisa e na prática do ensino nos diferentes níveis de escolaridade. Dos 112 trabalhos, 52 foram separados em um eixo que consistiu as temáticas gênero e sexualidade associadas ao Ensino/Educação, na qual foi realizada uma análise mais detalhada. Destes, 8 trabalhos, trouxeram experiências de ensino que envolvia Educação em Sexualidade, tanto no contexto formal ou não formal.

Em sua grande maioria, os trabalhos analisados utilizaram a metodologia participativa (oficinas e dinâmicas), no entanto, as autoras destacam que as atividades deveriam ocorrer em um caráter contínuo e processual, uma vez que, as ações pontuais não contribuem de maneira eficiente para a compreensão do assunto. As/os participantes demonstraram uma associação direta entre sexualidade, gravidez indesejada e as ISTs, além disso, as discussões forma além dos aspectos preventivos, discutindo fatores socioculturais como as desigualdades e estereótipos de gênero, afetividade, perda da virgindade, iniciação sexual, as diferentes práticas sexuais e homossexualidade. No entanto, é notória a insegurança das/os professoras/es discutirem a temática em sala de aula.

Já entre professores/as do Ensino Fundamental e Médio, os trabalhos apontam insegurança em discutir o assunto, uma visão reducionista sobre a sexualidade, cuja ênfase são os agravos decorrentes da iniciação sexual, a dificuldade em discutir homofobia na escola e o desconhecimento de pesquisas que assinalam os fatores socioeconômicos e culturais associados à gravidez na adolescência (PEREIRA, MONTEIRO, 2015. p. 139).

De acordo com Brasil (2007), a sexualidade é uma construção social, histórica e cultural. A escola deve ser promotora do saber e dos direitos em Educação em Sexualidade. “A sexualidade, além de ser um elemento fundamental da condição humana, deve ter suas diferentes expressões consideradas à luz da cultura dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 12). A partir da informação sobre a temática, é possível compreender o contexto de vulnerabilidade nos quais as/os estudantes estão inseridos, preparando, então, tais estudantes, “cidadãos, aptos à liberdade do exercício responsável da sexualidade” (NASCIMENTO, 2019, p. 14). A iniciação sexual das/os adolescentes quanto a gravidez está acontecendo precocemente, resultando um percentual considerável de evasão escolar em virtude da gravidez precoce (RODRIGUES et al, 2019).

A gravidez na adolescência é considerada uma das causas de evasão escolar, logo é imprescindível que sejam tomadas providências quanto às questões que envolvem a orientação da adolescente e dos que compõem a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar o problema da gravidez na adolescência como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar, pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão (RODRIGUES et al, 2019, p. 232).

Soares e Almeida (2016) fizeram um levantamento nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período entre 2004 a 2013, especificamente no Grupo de Trabalho 4 – Didática (GT 4) e no Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23), na intenção de compreender e analisar como os GTs concebem gênero e sexualidade com o foco no Ensino de Ciências. Os autores destacaram os trabalhos que trouxeram propostas didáticas e análises sobre Educação em Sexualidade no Ensino de Ciências. Do total de 142 trabalhos encontrado no GT de Didática, 3 envolviam a temática de gênero e sexualidade. No GT de Gênero, Sexualidade e Educação, foram encontrados 139 trabalhos, localizando apenas 3 relacionados ao tema. Concluíram, que apesar de ter encontrado trabalhos sobre educação intercultural e sexualidade no GT de Didática, “as pesquisas relacionadas a questões de

metodologias e práticas de ensino sobre sexualidade e gêneros estão alocadas nos GTs da área temática de gênero, sexualidade e educação” (p. 91). Apontam ainda que “pouco se tem aferido sobre a inserção do diálogo entre as disciplinas de caráter científico da matriz curricular do ensino básico com essas temáticas” (p. 92).

1) a fragilidade da inserção e a consolidação da temática sobre gênero e sexualidade nas diversas disciplinas da matriz curricular do ensino básico, exemplificadas pelo campo de tensão presenciado com a consolidação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹², além de uma reduzida produção e estudos sobre a temática no ensino de Ciências; 2) a limitada abordagem ou, em muitos casos, a ausência do tema nos cursos de formação de professores, principalmente das áreas das Ciências, para o ensino básico, sugerindo o efeito percebido da desconexão entre as questões da temática com o ensino de Ciências refletida no levantamento numérico do período avaliado (SOARES; ALMEIDA, 2016, p. 92).

Numa pesquisa bibliográfica que fizemos na base do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) entre o período de 1997 até 2017, buscamos evidenciar temáticas e abordagens sobre gênero na EJA. Foram encontrados 92 trabalhos sobre a EJA, mas apenas sete trabalhos traziam a palavra gênero na perspectiva da sexualidade, do corpo, da identidade de gênero, da orientação sexual e da diversidade. A partir das análises, nota-se que há uma dificuldade em aprofundar a discussão sobre gênero e até mesmo compreender o seu significado. Podemos perceber que as questões de gênero na EJA ainda são pouco tratadas mesmo dentro do ensino das Ciências da Natureza, havendo uma fragilidade na inserção da temática nas diversas disciplinas da matriz curricular (MARQUES, BOZZINI, 2019).

Perante a dificuldade de inserir as discussões de gênero na matriz curricular recorremos ao documento elaborado pela UNESCO (2010), afirmando que a temática deve ser desenvolvida em toda a educação básica. Seguem abaixo os tópicos e objetivos de aprendizagem sobre a temática direcionados para quatro faixas etárias para o seu desenvolvimento:

- Nível 1: 5 a 8 anos de idade;
- Nível 2: 9 a 12 anos de idade;
- Nível 3: 12 a 15 anos de idade;

¹² O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi sancionado em 25/06/2014, mas retirou os trechos que mencionam os marcadores sociais de gênero e orientação sexual. O artigo 2º, era direcionado para a superação das desigualdades educacionais, no qual se destacava uma: “ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” após pressão de grupos religiosos fundamentalistas e o sinal de um estado laico frágil.

- Nível 4: 15 a 18 e mais anos de idade.

Os objetivos devem ser por estágios, ou seja, pelos intervalos de idade apontados acima. Para os mais jovens, esses objetivos devem conter informações básicas e atividades menos avançadas. Todo o conhecimento discutido dentro do tema em todas as faixas etárias deve estar harmonizado “com as capacidades cognitivas dos alunos e dar atenção a crianças e jovens com incapacidades intelectuais/de aprendizado” (UNESCO, 2010, p. 4).

As preocupações e necessidades de saúde sexual e reprodutiva de crianças e jovens, bem como a idade de início da atividade sexual, variam consideravelmente dentro de regiões, países e comunidades, bem como entre elas. Por sua vez, isso provavelmente afetará a percepção da adequação de objetivos particulares de aprendizado no momento de desenvolver currículos, materiais e programas. Portanto, os objetivos de aprendizado devem ser ajustados aos seus contextos. Entretanto, isso deve ser feito em resposta aos dados e evidências disponíveis, e não devido a um desconforto pessoal ou uma oposição percebida (UNESCO, 2010, p. 4).

Para cada nível são sugeridas temáticas diferentes. Seguem abaixo alguns dos conceitos-chave que o documento da UNESCO (2010) apresenta:

- Relacionamentos;
- Valores, atitudes e habilidades;
- Cultura, sociedade e direitos humanos;
- Desenvolvimento humano;
- Comportamento social;
- Saúde sexual e reprodutiva.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dão indicativos para a inclusão de Educação em Sexualidade,

a orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relativas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 34).

No entanto, o documento da UNESCO (2010) é o mais adequado pois amplia a visão de sexualidade. Para muitos, espera-se que a temática seja discutida em uma aula

formal de ciências e/ou biologia, desenvolvendo temas como gravidez, ISTs, anatomia e fisiologia do corpo e o desenvolvimento do feto. No entanto, a Educação em Sexualidade não se restringe apenas ao ensino da anatomia e da fisiologia do corpo, pois ela deve ser um espaço de diálogo, abordando questões como identidade de gênero, respeito, relações, valores, Direitos Humanos, sentimentos, emoções e concepção do que é família. O documento da UNESCO (2010, p. 5) apresenta quatro tópicos que compõem os objetivos de aprendizagem na Educação em Sexualidade:

1. Informações: a educação em sexualidade fornece informações corretas sobre a sexualidade humana, inclusive: crescimento e desenvolvimento; anatomia e fisiologia sexual; reprodução; contracepção; gravidez e parto; VIH e SIDA; DSTs; vida familiar e relações interpessoais; cultura e sexualidade; autonomia (empowerment) em direitos humanos; não discriminação, igualdade e papéis de gênero; comportamento sexual; diversidade sexual; abuso sexual; violência de gênero; e práticas nocivas.
2. Valores, atitudes e normas sociais: a educação em sexualidade oferece aos estudantes oportunidades para explorar valores, atitudes e normas (pessoais, da família, de pares e da comunidade) em relação ao comportamento sexual, saúde, condutas de risco e tomada de decisão, e em consideração aos princípios de tolerância, respeito, igualdade de gênero, direitos humanos, e igualdade.
3. Habilidades interpessoais e relacionamentos: a educação em sexualidade promove a aquisição de habilidades em relação a: tomada de decisão; assertividade; comunicação; negociação; e recusa (dizer não). Essas habilidades podem contribuir para relacionamentos melhores e mais produtivos com familiares, pares, amigos e parceiros românticos ou sexuais.
4. Responsabilidade: a educação em sexualidade estimula os alunos a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento, assim como seu comportamento em relação a terceiros, por meio de respeito; aceitação; tolerância e empatia com todas as pessoas, independentemente de sua situação de saúde ou orientação sexual. A educação em sexualidade também insiste na igualdade de gênero; resistência ao sexo precoce, indesejado ou coagido e rejeição à violência nos relacionamentos; e na prática de sexo seguro, inclusive o uso correto e consistente de preservativos e contraceptivos.

Esta nova concepção da aprendizagem da Educação em Sexualidade traz questões sobre valores, habilidades interpessoais, empatia, sobre a responsabilidade por seu próprio corpo, sobre o respeito, a igualdade, etc. O documento da UNESCO (2010) amplia a visão sobre a sexualidade e demonstra que é possível discutir sexualidade em uma vertente que vá além da visão biomédica. Entendemos que tais diretrizes devem ser inseridas na formação inicial dos cursos de licenciaturas, bem como na formação continuada das/os professoras/es, para que sejam efetivamente trabalhadas na educação básica. Partindo disso, discutiremos a seguir sobre a formação inicial e continuada, uma vez que, este estudo foi realizado junto às professoras que já atuam na rede de ensino.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES

No final do século XIX, inicia-se a formação de professoras/es em cursos específicos no Brasil. Neste período os cursos eram destinados à formação de professoras/es para as primeiras letras. No início do século XX, emerge a preocupação para a formação de professoras/es para o secundário e junto a essa preocupação inicia-se a criação de universidades. Com a progressão da industrialização nas primeiras décadas do século XX há uma preocupação maior com a escolarização das/os trabalhadoras/es e, a partir daí, houve uma expansão no sistema de ensino. Diante da demanda, em 1930 é acrescentado um ano nos cursos de formação de bacharéis com disciplinas da área de educação. Esse modelo de curso ficou conhecido como 3+1, o qual proporcionava ao estudante o grau de licenciada/o, podendo, então, atuar no ensino secundário (GATTI, 2009).

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda (GATTI, 2009, p. 38).

No início do século XX houve a consolidação da formação de professoras/es para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação das/os professoras/es para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciatura). Entretanto, houve uma reformulação da educação básica no Brasil pela Lei nº 5.692, de 1971, extinguindo as escolas normais (que formavam docentes para o primário), para ocorrer, então, a habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 da nova LDB, houve a transferência da formação de professoras/es à nível superior (BRASIL, 1996; GATTI, 2009). A LDB de 1996 estipula a

exigência de nível superior para as/os professoras/es da educação básica, os artigos 62 e 63 dispõem (BRASIL, 1996):

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Apenas em 2002, quando ocorre a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es, iniciam-se as primeiras adaptações nos currículos dos cursos de licenciatura, sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. O sistema de ensino teve o prazo de dez anos para realizar as adequações à nova norma. Um momento de grande importância no Brasil, uma vez que, muitas/os professora/es na época possuíam formação no magistério em nível médio, no entanto, outras/os milhares de docentes seguiam leigos ou sem formação como era exigido. Foi um período de grande esforço para formar docentes em nível superior (GATTI, 2009). Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es para a Educação Básica, centrando-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais das/os professoras/es. As/Os docentes que atuarão nos diferentes níveis de modalidade de ensino da educação básica deverão ter dois focos norteadores para o exercício da profissão, sendo:

[...] de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI, 2009, p. 46-47).

Bonfim (2009) analisou as disciplinas ofertadas nas grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas de algumas das mais conceituadas Universidades do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA). Segundo a autora, a ênfase curricular dos Cursos

de Licenciatura “concentra-se em disciplinas voltadas à formação do Biólogo (Bacharel) e que as disciplinas voltadas para a formação do professor de Ciências Biológicas são muito reduzidas” (p. 89). Para a autora há “uma inorganicidade entre as disciplinas, uma separação entre o ensino, a pesquisa e a práxis pedagógica” (p. 89).

No entanto, alguns cursos de licenciaturas ainda mantêm uma cultura científica do século XIX, ou seja, tais cursos deveriam integrar a formação disciplinar com a formação educacional e o estágio desde o início da formação docente, não apenas nos anos finais.

Um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola (enquanto agências formadoras) refere-se à construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, que possa estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola. Comunidades de professores são consideradas nesse texto quer envolvendo professores da escola, quer da universidade, quer grupos formados por profissionais da escola e da universidade (MIZUKAMI, 2005-2006, p. 12).

André (2002) analisou 115 artigos sobre formação docente, publicados no período de 1990 a 1997 em dez diferentes periódicos, sendo 23,4% sobre formação inicial. A autora dividiu em seis eixos principais os conteúdos mais destacados nos trabalhos sobre a formação inicial:

a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente; e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo (ANDRÉ, 2002, p. 11) .

Para a autora, em uma perspectiva dialética, os cursos de formação de professoras/es deveriam estar baseados em teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação, destacando ainda, que a formação inicial não termina em si mesma que deveria “portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas” (ANDRÉ, 2002, p. 11).

No Brasil desde 2007, existem alguns programas que auxiliam as/os professoras/es em processo de formação. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização do governo do estado de São Paulo e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, de um município paulista. Todos os três programas favorecem a/o professora/or em formação entrar em contato com a escola, sob

acompanhamento da supervisão de professoras/es das escolas parceiras, quanto das/os professoras/es dos cursos de licenciaturas (ANDRÉ, 2018).

As/os licenciandas/os apontam a importância desses programas, uma vez que, o contato com as escolas, durante a formação inicial ao lado da supervisão da escola parceira mais a/o professora/or orientadora/or, desperta o interesse pela docência. As/os licenciandas/os têm a oportunidade, então, em conhecer a realidade escolar, iniciar a articulação teoria e prática, desenvolver novas metodologias de ensino, criar, trabalhar coletivamente e refletir sobre a educação (ANDRÉ, 2018). Como a formação inicial é apenas o início da profissão docente, discutiremos a seguir sobre a formação continuada.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES

Discutir neste estudo sobre formação continuada é importante não apenas para a formação das/o professoras/es, mas também para a melhoria do espaço escolar, assim, havendo uma valorização do trabalho docente. Gatti (2000) ressalta que a profissão docente nos dias atuais ainda é vista pela universidade e pela sociedade como uma profissão “fácil” e “intuitiva”, desacertando uma formação de qualidade com boa estrutura, boas/ons professoras/es, afirmando que “[...] parece que algumas crenças do tipo “ ‘quem sabe, sabe ensinar’ “ ou “ ‘o professor nasce feito’ “ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças” (GATTI, 2000, p. 40).

Após a formação inicial a/o docente inicia sua carreira profissional. Algumas/alguns autoras/es estudam os diferentes termos que se referem à carreira profissional pós formação inicial como **formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação** (MARCELO, 2009). Destacamos que tais termos não são sinônimos, apesar de serem equivalentes. Os termos devem ser relacionados às posturas e às concepções que orientam as ações de formação. Marin (1995) analisa os seguintes termos: **reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada**, no qual, discorreremos abaixo.

Marin (1995) alerta que é necessário ter um olhar crítico na terminologia em relação à educação continuada, uma vez que as ações são propostas, realizadas e justificadas com base nos conceitos subjacentes aos termos usados. Segundo a autora, o termo **reciclagem** é

um termo usado popularmente no processo de modificação de materiais e objetos, como por exemplo: papéis que podem ser reutilizados, assim como, garrafas e/ou embalagens plásticas. O **treinamento** profissional ainda é utilizado. No entanto, é um termo inadequado para a educação continuada, pois o termo treinamento remete a processo mecânico, que modela comportamentos (MARIN, 1995).

O **aperfeiçoamento** como terceiro termo também é inadequado para a educação continuada, visto que tal termo busca deixar o perfeito mais perfeito. Negar a sua própria educação em busca da perfeição, ou seja, remete a ideia da educabilidade do ser humano.

A **capacitação** como o quarto termo também é muito usado para referir-se à educação continuada. No entanto, para este termo ser coerente com a ideia de **formação continuada**, segundo Marin (1995), deve ser no sentido de tornar capaz, ou habilitar, para exercer a função educadora, ou seja, a adoção da concepção de capacitação como convencimento e persuasão se mostra inadequada para ações de formação continuada, uma vez que os “profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre ideias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las” (MARIN, 1995 p. 17).

Segunda a autora, existem apenas três termos que podem ser colocados ou mencionados no mesmo bloco, pois são similares: **Educação permanente, formação continuada e educação continuada** (MARIN, 1995). Tais termos não são contraditórios, mas complementares com nuances entre eles, no entanto, a autora indica que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma

abordagem mais amplificada, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visões menos fragmentárias, mais inclusivas, menos maniqueístas ou polarizadoras (MARIN, 1995, p. 19).

Dentro desse contexto, optamos por utilizar neste trabalho o termo **formação continuada**, para nos referir aos profissionais que já concluíram a formação inicial e que já exercem sua profissão. O termo exposto é utilizado pela maioria das/os pesquisadoras/es, uma vez que, baseado em outros trabalhos usa-se tal termo para discutir projetos que levam em consideração o contexto sócio histórico, ou seja, os conhecimentos socialmente acumulados por estes profissionais da educação, em uma nova perspectiva de formação (ALTENFELDER, 2004; BELINTANE, 2002; GATTI, 2003; e GEGLIO, 2003; MAZZEU, 1998).

Freire afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2002, p. 68). O patrono da educação brasileira acredita que as/os professoras/es formam-se em conjunto com as/os estudantes a partir de uma relação dialógica em sala de aula. Segundo o autor, o pensar nasce da prática, nasce do fazer, da realidade, do cotidiano, e que dessa dimensão a/o educadora/or constrói seu conhecimento a partir da prática. Ou seja, um pensamento construído na práxis, entre teoria e prática.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259-260).

A realidade, que forma a/o educadora/or, faz com que a/o educadora/or busque teorias para compreender essa mesma realidade. É a partir da realidade que é possível conhecer o saber dos educandos, a linguagem e o meio que o cerca. “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transformas; não é só pensamento, é “práxis” (FREIRE, 1987, p.10). O homem que pensa, que vive, e que é capaz de fazer história, de fazer parte do mundo, é capaz de intervir nela.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pelas “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 1987, p. 11).

É preciso viver uma realidade (viver o contexto escolar, por exemplo) antes de buscar a transformação dela. Freire acredita que todas/os, assim como educadoras/es devem conhecer o mundo antes de querer transformá-lo. Podemos entender que isso faz parte da formação continuada das/os educadoras/es, uma vez que, além do diálogo estar presente na sala de aula, é preciso “que a teoria consiga abranger o cotidiano” (FREIRE, 1986, p. 13).

Nóvoa (2017) acredita que é preciso superar o modelo de escola inventado no mundo por volta do século XIX, um modelo que havia uma sala relativamente homogênea de estudantes, com o ensino tradicional, utilizando apenas um quadro negro. Para o autor,

este modelo acabou. Com isso, surgem novos desafios nas novas escolas, em um novo ensino. Desafios que refletem e refletirão na formação profissional da/o professoras/or.

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (NÓVOA, 2017, p. 4).

Há uma relação entre o conhecimento e a cultura, muito próxima daquela que existe na ciência, da descoberta, da pesquisa, da curiosidade, da construção do conhecimento e, para isso, a/o professora/or é absolutamente incisivo. Não há aprendizagem sem professora/or e, de professoras/es de qualidade. Portanto, a relação do conhecimento e o papel da/o professora/or são absolutamente incisivos.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. [...] Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente. Há uma pergunta central que deve orientar este lugar: como acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores, capazes de se integrarem na profissão e contribuírem para a sua renovação? (NÓVOA, 2017, p. 9-10).

Para Nóvoa (2017), as universidades têm que ter quatro características, a primeira delas é que seja “uma casa comum da formação e da profissão”, que tenha um carácter híbrido, que tenha uma articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. “É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada” (p. 11). A segunda característica que seja “um lugar de entrelaçamentos”, um local que vá além da relação da tradicional relação universidade-escolas. “É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento” (p. 11). E, que nos momentos de trabalho nas escolas surgirem novos desafios a serem estudados, que sejam superados a partir da reflexão e da pesquisa. A terceira característica, que a universidade seja “um lugar

de encontro”. “Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (p. 12). “Um lugar de ação pública” é a quarta característica. Que seja “um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais” (p. 12).

Segundo Marcelo (2010) vivemos em uma era em que a/o profissional docente é cobrado em não apenas ensinar, mas também educar, transmitir valores, que haja a incorporação da diversidade, que seja inovadora/or, que incorpore modificações no ensino para que haja uma melhora na aprendizagem das/os estudantes, além da cobrança do rendimento profissional. No entanto, Marcelo (2010) acredita que as/os professoras/es não tem uma formação inicial preparada para este novo profissionalismo.

Junto ao conceito de “profissionalização” tem-se falado do “profissionalismo”, entendido, nesse caso, como a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração (MARCELO, 2010, p. 23).

A/o docente aprende a ser professora/or em um processo de experiência prolongada, ou seja, para Marcelo (2010) esse aprendizado ocorre ao entrar em uma escola, vivenciando outras/os docentes ensinando. Esta vivência irá refletir quando o indivíduo decidir ser professora/or e entrar em uma universidade, ela/e já terá uma bagagem de como se ensina e de como se aprende. Esta bagagem poderá não ser modificada na formação inicial, no entanto, durante a formação é preciso que haja uma transformação de identidade.

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (MARCELO, 2010, p. 18).

Para o autor durante a formação é preciso que ocorra uma socialização previa entre as/os professoras/es, que haja uma aprendizagem horizontal e informal entre os pares, uma troca de conhecimento. Ele defende que é preciso romper com o isolamento entre as/os

professoras/es e aumentar a experiência de vivenciar outra/o professora/or ensinando (MARCELO, 2010).

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo “dado” ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2010, p. 18).

Apenas no final do séc. XX e início do séc. XXI, cresceu geometricamente a preocupação com a educação continuada no Brasil. No entanto, tal discussão se restringe aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação; “horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação” (GATTI, 2008, p. 57), ou em outras instituições, dentre outras formas que oferecem uma reflexão, discussão, troca de informação que favoreçam a formação continuada do profissional da educação. Vale lembrar que muitos desses cursos são de formato virtual, via internet, sendo estes, cursos à distância ou semipresencial com materiais impressos (GATTI, 2008).

Segundo Gatti (2008), torna-se difícil colocar em número exato as iniciativas voltadas à formação continuada, uma vez que envolvem inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal, escolas e de organizações de natureza diversa, como organizações não-governamentais, instituições, instituições privadas, com duração previstas, que variam de meio período de um dia ou até de três ou quatro anos.

Além da problemática do uso inadequado dos termos como discutido acima, as iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional têm o caráter compensatório e não de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, ou seja, as iniciativas têm a finalidade de suprir uma má-formação, no intuito de compensar a formação inicial (GATTI, 2008; MARIN, 1995). Na segunda metade da década de 1990, foram implementados dois programas de educação continuada, considerados inovadores e destacados na literatura educacional, como o Programa de Capacitação de Professoras/es (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação,

tendo como foco professoras/es de 1a. a 4a. série¹³ das redes estadual e municipais, e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental (DUARTE, 2004; GATTI, 2008).

O PROCAP tinha uma proposta centralizada e de unidade curricular, com o intuito de capacitar 86.678 docentes do ciclo básico, a antiga 4º série do ensino fundamental nos conteúdos básicos de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Capacitação realizada na própria escola, pelos facilitadores treinados para tal, na modalidade à distância e com horário dentro do calendário escolar (DUARTE, 2004; GATTI, 2008).

O PEC tinha como objetivo aperfeiçoar 109.572 professoras/es do ensino básico de 1º ao 8º ano nas seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências e Matemática. Baseado no esquema ação-reflexão-ação, no intuito de diagnosticar os problemas encontrados nos locais de trabalho, buscava-se chegar numa melhoria da qualidade do ensino, a partir das propostas e agir coletivamente com ações de intervenção. As ações seriam de acordo com a demanda das unidades escolares, onde teriam que entrar em contato com as agências capacitadoras, distribuídas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila) (DUARTE, 2004; GATTI, 2008).¹⁴

Os dois programas foram financiados pelo Banco Mundial. Duarte (2004) fez um estudo comparando os dois programas, em que a “avaliação externa do programa mineiro foi menos detalhada e abrangente do que a paulista” (GATTI, 2008, p. 59). A autora discute o fato do programa em Minas Gerais haver menos questionamentos, comparado com o programa de São Paulo, por parte dos participantes. Concluindo que isso possa ter ocorrido, pois houve um pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo,

¹³O último ano da pré-escola (Educação Infantil) passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo agora o 1º Ano desse ciclo. O Ensino Fundamental passou a ser organizado com cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos (BRASIL, 2006).

¹⁴As instituições de ensino superior envolvidas com a capacitação foram: a Universidade de São Paulo – USP –, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Universidade de Taubaté – Unitau –, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, Universidade de Mogi das Cruzes/Fundação de Amparo ao Ensino e à Pesquisa – UMC/Faep –, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação – Cenpec –, Cooperativa Técnico Educacional – CTE –, Escola da Vila, Instituto Paulo Freire-IPF

enquanto que em Minas Gerais, os cursos foram pontuais padronizados e definidos em instância central (DUARTE, 2004; GATTI, 2008).

[...] o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos treinandos, que estão habituados a apresentar uma postura passiva diante da capacitação; segundo, programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades/insatisfações. (DUARTE, 2004, p. 162)

Foram ofertadas outras modalidades de cursos incluídas como educação continuada aos docentes que atuavam nas redes municipais e estaduais de educação básica. Os cursos especiais de formação eram destinados ao nível médio e superior aos docentes que não tinham essas titulações. Como estas/es docentes estavam em serviço, foi considerado que essa formação seria continuada proporcionando uma titulação adequada a seu cargo (GATTI, 2008).

Na década de 2000, outros projetos de formação continuada foram propostos. Seguem alguns desses projetos, com grande volume de participantes: O programa de Formação de Professoras/es em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC-Ministério da Educação, atendeu até 2006 em torno de 50 mil docentes no país com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professoras/es leigos; o PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP, no qual, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com dinâmicas, conteúdos e materiais próprios. Houve também o PEC-Municípios, com algumas adaptações e melhorias e com desdobramento na UNESP, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã e o Projeto Veredas - Formação Superior de Professoras/es, desenvolvido em parceria com o governo de Minas Gerais, universidades e instituições de ensino superior do estado. Em 2001, o programa estava atingindo cerca de 30 mil docentes, com o objetivo titular em quatro anos as/os professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado (GATTI, 2008).

Apesar das iniciativas, entende-se que uma política de formação continuada de professoras/es não deve se basear apenas em um projeto de melhoria da qualidade do ensino, nem no intuito de compensar a formação inicial. Sendo as iniciativas uma estratégia equivocada, restringindo e simplificando a compreensão do trabalho escolar, não podemos subestimar e desconsiderar as condições concretas de trabalho, nas quais, os profissionais

da educação realizam sua prática docente, ou seja, “as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola no sentido de contradições, reproduções, conflito e transformação social” (SOUZA, 2006, p.489). Logo, um projeto de melhoria da qualidade do ensino, compensatório à formação inicial, não é o bastante para suprir as necessidades escolares existentes na atual conjuntura política.

Azanha (1990) aponta, ademais, a importância de se aproximar e compreender melhor a cultura docente e a cultura escolar. Segundo o autor, é preciso compreender como é enfrentada a burocracia, as dificuldades administrativas, as políticas salariais, a carreira docente bem como repensar a formação inicial.

As políticas educacionais deveriam ser direcionadas tanto à formação de qualidade da/o professora/or quanto às escolas, uma vez que a baixa qualidade da educação escolar não se trata, apenas, de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino para ser ensinadas às/os professoras/es. Estes profissionais qualificados têm a obrigação e o direito de se desenvolverem continuamente, como argumenta Azanha (1990), é preciso inserir no projeto escolar a formação da/o professora/or. Diante disso, há a urgência de pensar abordagens e estratégias habitualmente utilizadas nas propostas de formação continuada, principalmente as oferecidas pelas redes de ensino (SOUZA, 2006).

Azanha (1990) ajuda a manter uma reflexão sobre o desenvolvimento das/os professoras/es. A escola deve ser o objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino. Nesse sentido, as/os docentes poderiam ter sucesso na melhoria da qualidade de ensino. Ressalto, que a escola não é um conjunto de professoras/es, a escola é uma entidade de construção social.

Segundo Schnetzler (1996, p.27), há três razões para justificar a formação continuada de professoras/es:

Há necessidade [...] de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; há necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática e em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceber que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Cabe salientar, a importância da formação continuada, no entanto, esta pesquisa discute as questões de gênero e sexualidade e suas implicações na formação continuada no ensino básico. Há um intenso debate sobre a formação de educadoras/es para a abordagem da Educação em Sexualidade no contexto escolar, a respeito da sexualidade no currículo

escolar, buscando problematizar se a mesma deve ser discutida em uma disciplina ou de maneira transversal, sobre a formação de professoras/es para o trabalho com Educação em Sexualidade nos vários níveis escolares, dentre outros trabalhos que envolvem a temática (BARROS; RIBEIRO, 2012; SILVA; NETO, 2006; SOUZA; BERNARDO, 2014).

2.1.1 Formação Inicial e Continuada de Ciências em Sexualidade

Freire (1977) traça um paralelo entre um papel de um profissional em relação a outro indivíduo, denominado pelo autor, como um trabalho erroneamente considerado extensionista e é nesse sentido que vamos discutir aqui, como algo que não pode ocorrer entre a/o professora/or e a/o estudante. Perante o exposto, faremos a analogia da universidade com a escola, pois não pode haver um equívoco na concepção “extensão”, uma vez que, a universidade é baseada em três pilares: Ensino, Pesquisa e Extensão. Desta forma, que não estabeleça: uma relação hierárquica entre universidade-escola; uma ideia equivocada de posse absoluta do conhecimento; a falta de diálogo e o sentimento de superioridade por parte do suposto detentor de conhecimento.

O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende (FREIRE, 1977, p. 26).

O equívoco dos pressupostos do termo extensão é que o conhecimento está sendo levado para alguém e, segundo Freire (1977), é impossível que leve o conhecimento até alguém, ou seja, não podemos negar que alguém não é o sujeito da sua realidade.

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. Ainda quando, para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antialogicidade (FREIRE, 1977, p. 51).

Espera-se pelo autor que não exista uma perspectiva domesticadora na relação entre a universidade e escola, como se houvesse uma fonte de conhecimento e um receptor do saber. Freire (1977) associa o termo extensão como uma relação de transmissão de

conhecimento, de entrega, de doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural e manipulação.

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo [...] Além de negar a ação e a reflexão verdadeira àqueles que são objetos de tais ações (FREIRE, 1977, p. 22).

Mizukami (2006, p.3) aponta a escola “como organização que aprende a partir de seus participantes” e que se enquadra entre um dos processos formativos das/os professoras/es, de modo que se faz necessário que tenha elementos que forneçam diretrizes para uma formação continuada, em que tais profissionais compreendam os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual.

A escola tem um papel fundamental na construção sociocultural e educacional das/os estudantes, é uma instituição encarregada do desenvolvimento humano, social e individual, tendo um papel de ensinar a conviver com as diferenças, formando jovens críticos para a cidadania. Porém, nota-se que há um lapso na ação educacional e no conhecimento quando nos referimos à sexualidade (CARVALHO; RABAY, 2015). Segundo Nunes (1997),

(...) a escola é o espaço também de crítica sobre a sexualidade estabelecida e o laboratório das novas significações e vivências. Não de uma maneira superficial como vem sendo feita, empirista, biologista, informativa e outra vez diretiva. Muitas escolas acreditam que fazem “educação sexual” por permitir que um padre ou um médico uma vez por ano fale sobre “Sexo e amor”, “Métodos anticoncepcionais e aborto”, “Aparelhos reprodutores masculinos e femininos” (p.17).

Não é uma tarefa fácil desenvolver Educação em Sexualidade nas escolas, ainda mais, quando esta responsabilidade recai sobre as/os professoras/es de Ciências e Biologia, além de ser uma temática que envolve valores étnicos e morais, considerados como um caráter social e cultural (NUNES, 1997).

A formação inicial em sexualidade é de extrema importância e, as/os futuras/os docentes em contato com o ambiente escolar, conhecendo essas/es estudantes, terão a oportunidade de refletir sobre a maneira de desenvolver a temática em sala de aula. Esperando, que “o faça de forma ética, consciente e profissional” (SILVA; SANTOS, 2011, p.3).

No trabalho de Barros e Ribeiro (2012), os autores analisaram algumas narrativas de profissionais da educação básica sobre a sexualidade no currículo escolar, problematizando se esse tema deve ser discutido em uma disciplina ou de maneira transversal. Em geral, a equipe pedagógica entende que essa temática deve ser abordada numa única disciplina, Ciências no Ensino Fundamental, e Biologia no Ensino Médio. No entanto, os autores compreendem que “esses profissionais podem contribuir para que a sexualidade seja discutida nas diversas áreas do saber, uma vez que eles desempenham nas suas escolas o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem” (p. 184).

A formação de professoras/es na área de sexualidade deve ser uma formação que trabalhe muito mais nas universidades como um todo, principalmente, nos cursos de licenciatura e aqueles que envolvem educação, integrando questões sobre o respeito, igualdade de gênero, direitos humanos, e igualdade, como já discutimos anteriormente quando trouxemos o documento da UNESCO (2010), com a possibilidade de utilizar tal documento nos cursos de licenciaturas.

A Resolução CNE/CP nº1, de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e é neste sentido que acreditamos que poderia ocorrer a Educação em Sexualidade na formação de docentes. No Art. 3º, são estabelecidos os princípios sobre os quais a educação em direitos humanos deverá estar pautada, dentre eles destacamos o inciso III, “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012). Esta resolução também propõe discutir direitos humanos na educação em diferentes modalidades de ensino, desde a educação básica até ao ensino superior, objetivando que tenhamos a garantia do direito de todas/os “sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual” (BRASIL, 2012, p. 11).

As/os professoras/es devem ensinar o conhecimento científico, mas que sejam capazes de alcançar a/os estudantes e conhecê-las/os. A grade curricular deve trabalhar mais as questões da sexualidade no ponto de vista conceitual, integrando-as na boa prática pedagógica, formulando discursos inclusivos e, possibilitando, que as/os professoras/es transformem o currículo também. Se o currículo não inclui que as/os professoras/es tenham ferramentas cognitivas e didáticas, que as/os educadoras/es sejam capazes de solucionar casuísticas, ou seja, que sejam capazes de encontrar uma solução, uma saída, ou dar abertura para o diálogo em alguma situação durante a Educação em Sexualidade que ela/e não esteja habituada/o (FRANCO; JIMÉNEZ, 2015). Que as/os docentes sejam capazes de compreender que quando um menino ou uma menina mostram atitudes, comportamentos

que provavelmente não se espera do seu sexo biológico, que entendam que tal situação não é problema ou algo anormal. Entretanto, pode haver um menino que não se identifica como menino, e sim, como uma menina e vice-versa, e as/os professoras/es devem saber encarar situações como essa, normalizando-a e não lidar como um problema.

A formação inicial e continuada das/os educadoras/es deve implementar práticas reflexivas sobre essas questões e construir um espaço que integre as/os estudantes nos cursos de licenciaturas, fazendo com que aprendam a enfrentar uma casuística em relação a Educação em Sexualidade. Segundo Franco e Jiménez (2015), as/os estudantes devem ter contato com a realidade de outras localidades, não apenas com seu próprio contexto, mas também conhecendo a realidade a nível global e que tenham contato não só com o conhecimento pedagógico, mas também com casuísticas reais (FRANCO; JIMÉNEZ, 2015).

Uma boa e, acima de tudo, educação afetivo-sexual precoce nos estágios educacionais pode ajudar a eliminar papéis, estereótipos e atitudes racistas, homofóbicas e xenófobas, a fim de prevenir e evitar a discriminação, maus comportamentos em relação ao sexo e/ou gênero, etnia, cultura, religião ou ideologia. O tratamento educacional abrangente do afetivo e sexual expande a perspectiva educacional em direção a novas realidades sociais que precisam ser abordadas a partir da consideração benéfica e enriquecedora que merecem. No campo educacional, é preciso insistir no fato de que todas as opções sexuais podem coexistir, com base no princípio fundamental da igualdade (FRANCO; JIMÉNEZ, 2015, p. 1508, tradução nossa).

A Educação em Sexualidade deve ser emancipatória, na qual o indivíduo seja participativo no processo de construção humana do conhecimento pessoal, seja consciente deste processo individual e social. Ou seja, a sexualidade é um conceito que tem que estar presente na formação das/os professoras/es a nível de uma “dimensão ontológica essencialmente humana” como defende Figueiró (2006, p. 42).

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital de subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Existe um intenso debate sobre a formação de educadoras/es para lidar com as questões de sexualidade e gênero no contexto escolar (SILVA; NETO, 2006; BARROS;

RIBEIRO, 2012). Silva e Neto (2006) realizaram um levantamento bibliográfico nas produções de pós-graduação brasileiras sobre formação de professoras/es/educadoras/es para o trabalho com Educação em Sexualidade em diferentes níveis escolares. Para analisar os trabalhos em relação a formação continuada, a autora e o autor dividiram em três grandes tendências: 1) falta de preparo das/os profissionais, o qual poderia ser por vários fatores: “pessoais, científicos, institucionais ou oficiais, nesse último caso gerados por políticas públicas insuficientes para garantirem a formação continuada para a abordagem da temática.”(p. 191); 2) programas e projetos realizados em escolas pela/o própria/o pesquisadora/or, possibilitando “um espaço para o autoconhecimento nas dimensões pessoal e profissional, a partir de encontros grupais em que o trato das questões da sexualidade aconteciam de forma aberta” (p. 191); 3) ações pedagógicas utilizadas na formação, prevalecendo os processos grupais. Os resultados apontados foram que docentes tanto da formação inicial quanto as/os docentes da formação continuada estão despreparadas/os para abordar Educação em Sexualidade em sala de aula, decidindo abordar a temática apenas em uma visão biomédica.

[...] em grande parte, tais como se apresentam nas pesquisas. Em face de suas dificuldades, o professor/educador acha melhor tratar dos aspectos biológicos pura e simplesmente e, para isso, considera que “existe o professor da área de Ciências”. Então, “Educação Sexual nada tem a ver comigo”, o que o tranquiliza em relação a seu falso “não-envolvimento” com o tema (SILVA; NETO, 2006, p. 195)

As DCNs estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), definem parâmetros para os currículos de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandas/os e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Neste documento consta que o projeto de formação de cursos superiores deve contemplar as questões de gênero, como é citado no parágrafo terceiro:

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas** (p. 13).

Além disso, o Art. 8º afirma que estudantes dos cursos de formação inicial em nível superior devem estar aptos a identificar questões de gênero e a ter uma postura investigativa e integrativa, além de respeitar a diferença em relação à diversidade sexual. Segue:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a **superação de exclusões** sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras;

VIII - demonstrar **consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza** ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, **de diversidade sexual**, entre outras[...] (p. 7-8)

No entanto, as discussões de gênero e sexualidade acabam ocorrendo na formação inicial quando a/o docente formadora/or abre espaço para tal discussão em sala de aula, pois não há uma disciplina específica para discutir a temática, na maioria dos casos. Ou, a partir da minha experiência, essa discussão ocorreu apenas nas demandas dos estágios e/ou nas vivências do PIBID. A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Segundo o Art. 1º.

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (grifo nosso).

Já a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo no inciso II do seu Art. 2º: “o acolhimento e o trato da diversidade” umas das formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente. Diante disso, entendemos que todos os cursos de licenciatura deveriam inserir a questão da sexualidade na grade curricular, levando em consideração suas cargas horárias.

Há uma latente preocupação no processo contínuo da formação docente. É preciso analisar os currículos dos cursos de licenciatura para identificar se os mesmos, atendem às necessidades formativas das/os futuras/os docentes. Para Libâneo e Pimenta (1999), a/o docente tem que estar presente na realidade escolar desde o ingresso no curso de licenciatura e não somente após a formação teórica, tanto nas disciplinas específicas como nas disciplinas pedagógicas, que tenha prática educativa ao longo do curso. Segundo a autora e o autor, é preciso que haja uma integração entre os conteúdos das disciplinas em situações de prática, colocando assim as/os docentes em problemas para que estes explorem soluções.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Entendemos que a formação continuada não é apenas uma exigência e sim um direito da/o profissional, visando à mudança do educadora/or através de um processo reflexivo, crítico e criativo. Este processo pode motivar a/o profissional a ser um agente da sua própria prática, possibilitando uma produção qualificada do conhecimento e intervindo na sua realidade. Compreender as percepções das/os professoras/es sobre a temática, poderá possibilitar a melhores propostas de formação inicial e continuada para e com as/os professoras/es.

Para Libâneo e Pimenta (1999), deve haver uma articulação entre a formação inicial e continuada. Na formação inicial, as disciplinas têm que ser pensadas de acordo com as necessidades, do que é pedido em uma prática educativa, caindo “por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria” (p. 267). Já a formação continuada, ciente de ser realizada no ambiente escolar a partir “dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática” (p. 267). No entanto, entendemos que a universidade deve ir até a escola, e não ao contrário. Em ambos os casos, há interação entre as práticas formativas com o contexto escolar. Assim, segundo a/o autora/or, a escola é o ambiente de unidade básica de mudanças educativas. As escolas são espaços institucionais para melhoria e inovação em consonância com a formação inicial e continuada das/os docentes.

Diante disso, compreendemos a importância da valorização do trabalho da Educação em Sexualidade, bem como pensar sobre a formação inicial e continuada das/os docentes e os currículos que compõem essas formações. Que os currículos sejam capazes de contemplar a formação docente, para que tal profissional possa “trabalhar de forma interdisciplinar com os conteúdos das diversas ciências no Ensino Fundamental e, sobretudo, em relação ao tema da sexualidade” (BONFIM, 2009, p. 87). Para a autora, as/os docentes não estão recebendo uma formação de qualidade e adequada, para que sejam capazes de desenvolver ações para uma nova Educação em Sexualidade, uma vez que, a temática não está incluída no currículo dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, é preciso que haja uma reestruturação desses currículos. A seguir, vamos discutir os caminhos metodológicos deste estudo.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem um caráter qualitativo, no qual houve a preocupação em realizar uma pesquisa descritiva, sendo esta uma das cinco características que assume uma pesquisa qualitativa. Um trabalho descritivo se preocupa com o processo da pesquisa e não apenas com o/s resultado/s obtido/s, buscando “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 48).

Este estudo caracteriza-se também como um estudo de caso, que pode ser entendido como um levantamento de casos analógicos representativos, cujas “a coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral” (SEVERINO, 2007, p. 121).

O estudo de caso tem um valor em si mesmo, uma vez que este, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados nos estudos de caso, no geral, são usadas nos estudos antropológicos, sociológicos, como por exemplo: análise de documento, entrevista, observação, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2005).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso pode ser utilizado como ferramenta de pesquisa, como ferramenta de ensino, de etnografias e observação participante e dos métodos "qualitativos". O estudo de caso representa uma estratégia de pesquisa que coloca questões do tipo “como” e “por que”, nas quais a/o pesquisadora/or tem pouco controle sobre os acontecimentos. No entanto, o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Há estudos de caso exploratórios, descritivos e explanatórios. Neste estudo, como parte das questões “como” e “por que”, é considerado um estudo exploratório, ou seja, este estudo irá construir uma explicação sobre um caso.

[...] questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam

com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências (YIN, 2001, p.25)

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal no interior de São Paulo, no intuito de compreender quais são as percepções das professoras sobre gênero e sexualidade, uma vez que, tais percepções implicam nas práticas pedagógicas. Devido a essa problemática, selecionamos professoras da escola que atuassem no Ensino de Ciências. Contamos com 3 sujeitos: duas educadoras, que atuam no ensino regular, e um educador que atua no ensino regular e na EJA. A escola em questão foi selecionada, pois eu já havia realizado nesta escola a disciplina de estágio supervisionado em 2017 no último ano de graduação, acompanhado as aulas de uma das professoras entrevistadas. Além disso, a seleção dessa escola se deve ao posicionamento adotado pela abertura da gestão escolar, demonstrando preocupação com a temática, pelo fato da escola apresentar ensino regular e EJA, pelo fato de ter professoras e professores, ter professora/or que já participou do PIBID, da escola ter parceria de estágio com a universidade e, pela disponibilidade e o interesse da realização do grupo focal com as/o professor/as.

Antes da escolha das professoras, fomos até a escola apresentar o projeto de pesquisa para a gestão da escola, conversamos, então, com a direção e supervisoras, a fim de saber se a escola tinha interesse de participar da pesquisa, me autorizando a estar presente nas aulas que tinha a intenção de observar algumas aulas e realizar as entrevistas com as professoras. Foram selecionados apenas professoras que atuam no Ensino de Ciências.

Após ter a permissão da escola para a realização da pesquisa, foi realizada uma conversa informal com as professoras que teve como objetivo apresentar a pesquisa. Posteriormente, solicitei autorização da secretaria municipal de educação, para então, realizar minhas coletas de dados. A secretaria analisou o projeto de pesquisa, autorizando a realização da pesquisa nesta instituição do município. A direção, assim como, as professoras assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Respeitando os preceitos Éticos de Pesquisa envolvendo seres humanos, foram respeitadas todas as Diretrizes da Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/2012, garantindo o sigilo, ética e transparência de pesquisa, para isso, esse projeto foi apresentado para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cadastrado na Plataforma Brasil. Aprovado sob número de parecer 3.043.310.

Perante o exposto, as ferramentas utilizadas para a realização da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com as professoras; análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e do livro didático utilizado; análise das sequências didáticas que tratarem sobre a temática direta ou indiretamente; observação de aulas e análise do plano de aula. As observações foram um dos primeiros contatos com as professoras, com a intenção de nortear o projeto piloto, mas não foi o centro da pesquisa. Destacamos que todos os nomes citados nas transcrições, são nomes fictícios.

Quadro 1. Caracterização das professoras

	Formação Inicial	Em qual disciplina leciona	Idade	Quantos anos atua na escola	Quantos anos atua como docente	Quantas escolas atua como docente
DOCENTE A	Ciências Biológicas na FHO ¹⁵ em 2012	Ciências e Biologia	28 anos	1 ano e meio	6 anos	1
DOCENTE B	Biologia na FHO em 1981	Ciências	60 anos	19 anos	19 anos	1
DOCENTE C	Ciências Naturais na UNESP ¹⁶ em 1989	Ciências e Biologia	50 anos	22 anos	30 anos	2

Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevista foi pautada na pergunta central da pesquisa “Quais as percepções sobre sexualidade e gênero das professoras de Ciências de uma escola pública?”. Diante disso, definimos alguns pontos centrais da entrevista¹⁷, (apêndice C): durante a formação inicial das professoras entrevistadas a temática gênero e sexualidade foi ou não discutida; se as docentes realizaram uma formação continuada; se tiveram uma formação para utilizar o Livro Didático; quais são as dificuldades em trabalhar a temática nas escolas e se há entraves com a família, escola e religião; qual profissional deve assumir o papel de educadora/or em sexualidade; como a temática deve ser trabalhada na escola e no que consiste a Educação em Sexualidade nas escolas; se houve ou não uma formação para utilizar o Livro Didático e; se já tiveram uma formação continuada no município, ou se passaram por uma formação continuada.

¹⁵ FHO - Fundação Hermínio Ometto

¹⁶ UNESP – Universidade Estadual Paulista

¹⁷ A entrevista completa pode ser consultada no Apêndice C.

Para a realização das entrevistas utilizamos o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) das professoras, sendo às quartas-feiras no período da manhã na própria escola. Foram realizados três encontros com cada professora: 1º encontro: apresentação da pesquisa para as professoras entrevistadas; 2º encontro: primeira entrevista semiestruturada; 3º encontro: segunda entrevista semiestruturada. Após a realização da primeira entrevista semiestruturada, realizamos a primeira transcrição e uma leitura identificando lacunas, na possibilidade de ocorrer uma nova entrevista a partir da primeira. Assim, realizamos a segunda entrevista e a segunda transcrição. Retornamos as entrevistas transcritas para as professoras entrevistadas para realização de uma leitura, a fim de modificar, acrescentar e/ou retirar partes das falas que achassem necessário.

Após os dados coletados utilizamos o método de Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta interpretativa e analítica dos dados coletados, uma vez que este trabalho visou a aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa. O intuito foi buscar uma compreensão no final da pesquisa e não as comprovar ou refutá-las (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES 2003).

A ATD é um processo de análise que pode ser dividida em etapas segundo Moraes (2003): 1º Desmontagem dos textos ou processo de unitarização, na qual consiste separar os textos por significados, ou seja, os textos são fragmentados no sentido de atingir unidades constituintes; 2º Estabelecimento de relações ou processo de categorização, ou seja, é feita a intensa articulação dos significados semelhantes, classificando-os no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias; 3º Captando o novo emergente, um processo mediador dos dois processos anteriores, na qual busca uma compreensão renovada do todo. Essa nova compreensão dos elementos gera um meta-texto analítico, que irá compor os textos interpretativos, e representa um processo para explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. Um processo auto organizado, do qual emergem novas compreensões. Moraes (2003) entende o processo auto organizado na seguinte maneira,

[...] um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos de corpus a unitarização, estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 192).

O método de análise ATD pode ser uma forma de análise que exige uma atenção minuciosa em cada etapa, para desenvolver com eficiência o papel interpretativo da análise discursiva. Com caráter de reconstrução da ciência, a ATD aponta “para novas abordagens paradigmáticas de pesquisa qualitativa e para a compreensão recursiva do objeto de investigação, por meio de evidências discursivas” (GONÇALVES, et al. 2016, p. 1089). As etapas próprias, como dito anteriormente, desmontagem e unitarização, categorização e novo emergente/meta-texto. Para Moraes (2013):

Os textos de campo ou corpus de pesquisa são o conjunto dos registros produzidos durante a pesquisa, que podem ser compostos por textos narrativos, imagens, diários de bordo do pesquisador, dentre outros. Os elementos que compõem o corpus são produzidos no campo de pesquisa, independentes da forma, do tempo e do contexto, em sua versão natural, sem quaisquer tratamentos interpretativos. Para que a produção científica ocorra, o pesquisador precisa ter um olhar sensível para as informações que compõem o corpus, de modo a deixar em evidência as informações que estão sendo interpretadas, pelos processos anteriormente descritos. Dessa forma, consoante com os autores mencionados, esta metodologia de análise permite construir categorias indutivas ou emergentes, as quais surgem no decorrer de todo o processo e não são pré-estabelecidas, deixando espaço para o surgimento do novo emergente ou meta-texto (p. 192).

O meta-texto pode ser o ponto central da metodologia, uma vez que, as etapas anteriores são um caminho para se chegar a tal elaboração. Consiste no texto de pesquisa, que a compreensão da produção da escrita da/o pesquisadora/or, ocorre a partir da interpretação dos dados coletados. Para que isso ocorra de maneira apropriada, o meta-texto precisa ser revisado, reestruturado e reorganizado por inúmeras vezes, se necessário, para que resulte, então, em um meta-texto capaz de apresentar novos modos de compreensão dos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para compreender nosso ambiente de estudo, trouxemos o que compõe a escola e a observação da sala de aula a seguir.

2.1. Sobre a escola, ensino regular e a EJA

A escola atende atualmente 765 estudantes do Ensino fundamental ciclo I e II e estudantes da EJA em três períodos, manhã, tarde e noite. Composta por 36 professoras/es atuando no ensino básico II (PEB II), com a visão de promover a aprendizagem de forma significativa e atender a individualidade de cada estudante para seu pleno desenvolvimento

cognitivo-afetivo-físico-social. Para o Projeto Político Pedagógico (PPP), além de incentivar e construir junto à comunidade escolar inovações criativas (empreendedorismo), é preciso promover o respeito e auto respeito, participação, igualdade, responsabilidade, ética, coletividade, transparência, alteridade e inclusão.

Segundo (PPP) da escola, ela tem como principal missão ser um espaço educacional social e democrático (a análise deste documento, se encontra nos resultados). Composta por estudantes, professoras/es, gestoras/es, funcionárias/os e por demais membros da comunidade que nos últimos anos vem contribuindo com a participação nos órgãos colegiados no processo de ensino aprendizagem e nas melhorias da unidade escolar como um todo. Ressaltamos que o PPP analisado é do ano de 2018 e sua construção ocorreu nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nos encontros de formação docente, segundo o próprio documento. As pautas colocadas em questão foram apresentadas para que as metas elaboradas estejam de acordo com as demandas da escola, além de respeitar as diferenças, preservando e buscando uma escola melhor para todos, seja nas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas, fortalecendo a gestão escolar para promover a melhoria do ensino aprendizagem.

Analisamos o LD utilizado pelas professoras, na intenção de identificar como e o que está sendo proposto a ser trabalhado e desenvolvido nas aulas de Ciências, a questão de gênero e sexualidade. Este livro didático é utilizado no ensino regular e na EJA. O LD analisado é de 2015, utilizado na escola do período de 2017 até 2019 (o LD é trocado a cada três anos). O LD contém 6 unidades, separado por 18 capítulos. Analisamos a unidade 3 - **Sexualidade e Vida**, que compõe o capítulo 5 - **Adolescência**; capítulo 6 - **Da concepção ao nascimento**; capítulo 7 - **Saúde e Sexualidade**, no entanto, o capítulo 8 não foi analisado, uma vez que aborda questões de hereditariedade, conceitos específicos sobre genética (PEREIRA, et al, 2015).

A unidade escolar dispõe de uma regulamentação dos procedimentos a serem adotados para o atendimento da EJA na rede municipal de ensino. A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo rever as necessidades de estruturar, organizar e normatizar a EJA no Município, de modo a atender às peculiaridades próprias do discente público alvo, possibilitando-lhes integrar-se à sociedade para o exercício de sua cidadania. A normativa estabelece os seguintes parâmetros:

Art. 1º – Fica organizado, a partir de 2018, o atendimento da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, em conformidade com os elementos norteadores contidos nesta Instrução Normativa.

Art. 2º – A Educação de Jovens e Adultos compreende o letramento, a alfabetização, a escrita, a leitura, a interpretação do que lê, mediante o previsto na proposta pedagógica do Município, distribuídas em 2 segmentos:

§ 1º - O primeiro segmento – anos iniciais, ministrados em 1.200 horas que correspondem à alfabetização, que visa assegurar ao aluno o domínio dos processos de leitura e escrita, das operações matemáticas, e a pós-alfabetização que compreende a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, de acordo com os conteúdos da Proposta Curricular do Município, bem como mediante a parte diversificada inerente a cada realidade das unidades escolares, será organizado em 4 semestres com 300 horas/semestre.

§ 2º - O segundo segmento – anos finais, ministrados em 1600 horas que correspondem a apropriação dos conhecimentos previstos, reforço e ampliação de conteúdos da Proposta Curricular do Município, mediante a parte diversificada inerente a cada realidade das unidades escolares e iniciados no segmento anterior (organizado em 4 semestres com 1200 horas).

2.2 Plano de Aula e Observação de Aula

A ideia inicial era observar as aulas de todas as professoras, no entanto, uma educadora atua no 6º ano, e um educador atua na EJA e o conteúdo que envolve sexualidade não foi trabalhado ainda em 2019. Observei duas aulas do 9º ano de umas das professoras que atua no ensino regular.

Antes de dar início a aula, a professora pediu para que todas/os rezassem a oração do Pai Nosso. O tema abordado foi sobre gravidez, sistema reprodutor masculino e feminino, explicando a anatomia, funções e hormônios sexuais. A professora aborda a temática utilizando 8 aulas. Do sistema reprodutor masculino, foi explicado o que é epidídimo, canal deferente, próstata, sêmen ou esperma, pênis, uretra, e do sistema reprodutor feminino foi explicado o que são as tubas uterinas, ovários, vagina, útero, hormônios sexuais femininos (progesterona e estrogênio)¹⁸.

¹⁸ Segue o plano de aula em apêndice.

Conforme observado nas aulas disponibilizadas para observação, percebe-se que professora trabalhou apenas aspectos anatômicos e fisiológicos, não abrindo espaço para o diálogo, questionamentos ou análise das/os estudantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A análise dos documentos partiu de categorias pré-determinadas. O termo “Formação continuada” é citado quatro vezes no PPP, o qual se refere às diretrizes pedagógicas de formação continuada das professoras em HTPC, em que o coordenador pedagógico é responsável pela orientação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares da escola. Segundo o PPP da escola, as HTPCs estão garantidas pela legislação devido sua importância na formação continuada, sendo assim, organizam momentos de:

- Aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, dos profissionais, visando à melhoria no processo ensino/aprendizagem,
- Avaliação e reorganização das práticas pedagógicas para atingir plenamente as metas educacionais definidas na Proposta Curricular

Para que ocorra a contento e o trabalho contínuo, as HTPCs são assim organizadas:

- Momentos de estudos; prioridades que vão surgindo dos temas trabalhados.
- Planejamento; após estudos, planejar situações de aprendizagem para a sala de aula, visando o desenvolvimento global das crianças.
- Trocas de experiências; relatos de situações de aprendizagem planejada e executada pelos educadores, cabendo ao grupo analisar e contribuir nas produções e registros feitos pelos educadores.
- Oficinas; para subsidiarem as necessidades apresentadas pelo grupo, vinculando a teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, desafiadoras e criativas.
- Participação de profissionais convidados que favoreçam o conhecimento de questões específicas e ampliação dos conhecimentos dos educadores, sempre que se fizer necessário

Em outros momentos, a formação continuada explicitada no documento cita que a escola participa do programa de “Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI” que a partir do último ano passou a integrar a ações promovidas pela coordenadoria de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação. A coordenadoria da formação continuada apresentou nos últimos anos, três propostas de leitura, como objetivo de despertar e incentivar o interesse pela leitura, facilitar o acesso aos diferentes portadores de textos e desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever dentre outras. No

entanto, nenhuma das professoras entrevistadas realizou alguma formação continuada sobre gênero ou sexualidade.

No PPP são citadas apenas duas vezes o ensino regular. Referindo-se à educação inclusiva, modalidade que perpassa todos os níveis no ensino regular, a fim de atender às

“necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a fornecer-lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade”

Entretanto, não é abordado sobre ensino de ciências no EJA no PPP, havendo uma lacuna neste aspecto.

Na literatura especializada, o Ensino de Ciências em EJA tem buscado o domínio de outras linguagens e não apenas o domínio da linguagem escrita, bem como a linguagem da Ciência, considerada o saber oficial da sociedade moderna. No entanto, o objetivo não é formar cientistas, mas sim, proporcionar ao sujeito,

(...) se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. E exige, para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo (PAIVA, 2006, p. 522).

Freire (1989) afirma que desde a alfabetização é preciso reler o mundo, pois antes da alfabetização já houve a leitura de mundo e, depois da alfabetização os indivíduos releem o mundo. Ou seja, é preciso entender o contexto e a dinâmica do mundo, e, não só, manipular as palavras de forma mecânica, mas ser capaz de relacionar as palavras com o contexto, assim como, relacionar a língua com a realidade vivida. “[...] Pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1989, p. 7). Para o autor a educação é um ato político, uma vez que, o ato educativo é social e, interfere na vida das pessoas, na organização de como a sociedade se dá.

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (SEVERINO, 1982, p. 37).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi demandada e conquistada pelos movimentos sociais e pelos movimentos das/os trabalhadoras/es. Desde a década de 1940, com a realização das conferências organizadas pela UNESCO após sua constituição, de educação a EJA sofreu várias influências nacionais e internacionais (FLECHA E MELLO, 2012). A EJA se instituiu no Brasil, assim como, em outras sociedades democráticas, numa concepção de inclusão social. Ao contrário dos anos 1970 que buscava inserir o adulto no mundo do trabalho, através de capacitações oferecidas pela educação escolar. Segundo alguns autores a EJA contribuiu para a conscientização dos sujeitos,

(...) a educação de jovens e adultos (...) ganha força como educação continuada, por entender que todos os processos de intervenção pedagógica (...) partem da concepção de que a aprendizagem é base do estar no mundo de sujeitos, que por estes processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etária etc.); exercer a democracia; participar das redes culturais e sociais; ser cidadão e exercer cidadania (OLIVEIRA e PAIVA, 2004, pp.8-9).

A EJA deve atender três funções básicas: a reparadora, equalizadora e a permanente. Em 2000 através do parecer da Câmara, do Conselho Nacional de Educação, se dava a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A função reparadora trata-se de atender uma dívida social constituída pela negação do direito à EJA no país, na qual é preciso ressaltar aqui, que historicamente a educação tem um caráter elitista, em que negou uma educação de qualidade às classes populares, negros, índios, mulheres e migrantes, que foram impedidos de acessar os direitos de cidadania. A equalizadora trata-se de garantia de direitos e distribuições de bens, logo, a EJA deve proporcionar às pessoas, novas inserções na vida social, no trabalho, na participação, ampliando-se, assim, para além da alfabetização. A permanente tem como função garantir os direitos de todas as pessoas da EJA em um constante processo de aprendizagem e sempre buscando a atualização dos conhecimentos, durante a vida (FLECHA; MELLO, 2012).

3.1.1 As Questões de Gênero e Sexualidade no Projeto Político Pedagógico

A fim de analisar melhor o PPP realizamos uma busca no próprio texto do projeto a partir das seguintes categorias pré-determinadas: gênero; sexualidade; identidade de gênero; orientação sexual; diversidade; inclusão e formação continuada. O documento cita a palavra gênero três vezes, mas em nenhum momento cita na perspectiva da sexualidade, do corpo, da identidade de gênero, da orientação sexual e/ou da diversidade. A palavra gênero citada no texto se refere ao gênero literário e textual.

*[...] Sacolinha rotativa de leitura com **gêneros** literários diversos; Reorganização dos títulos do acervo por **gêneros** literários em parceria com estudantes da UFSCar, a fim de facilitar ao aluno o acesso mediante seu interesse; [...] Desenvolver atividades de pesquisa de diversos **gêneros** textuais, tais como carta, notícias, receitas, bilhetes entre outros (grifo nosso).*

Não há citações no PPP sobre sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual. No entanto, a palavra diversidade é citada três vezes, com o intuito de aceitar as diferenças no espaço escolar e respeitar a diversidade de ideias e concepções pedagógicas.

*[...] respeitar a **diversidade** de ideias e concepções pedagógicas; [...] da valorização da **diversidade**, reforçando que as diferenças fazem parte do nosso contexto social e que todas as formas de construção de aprendizagem devem ser consideradas no espaço escolar; [...] sensibilizar toda a escola, desde a equipe administrativa, corpo docente/discente para aceitação das diferenças e da **diversidade** (grifo nosso).*

Embora a questão da diversidade seja apontada no PPP, não podemos identificar a que tipo de abordagem multicultural o texto se refere. Como citado no início deste trabalho, sobre três abordagens multiculturais: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e a interculturalidade de Moreira e Candau (2008). No entanto, assim como a autora e o autor esperávamos que o documento poderia ter uma abordagem que propõe o multiculturalismo aberto e interativo, acentuada na “interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 22). Candau (2008) propõe uma possibilidade pedagógica para o desenvolvimento de uma educação intercultural no ambiente escolar. A autora defende a

interculturalidade, em uma “perspectiva que implica aceitar: (a) a inter-relação entre diferentes grupos culturais; (b) a permanente renovação das culturas; (c) o processo de hibridização das culturas e (d) a vinculação entre questões de diferença e de desigualdade” (p. 8).

A palavra inclusão é citada nove vezes no corpo do texto, onde duas vezes é citado em dois títulos do documento, entendendo que a inclusão não é apenas uma inclusão social, que para atender as/os estudantes com deficiência e com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político, no aspecto educacional e no aspecto pedagógico e que haja um projeto de inclusão digital na educação de jovens e adultos.

*Incentivar e construir junto à comunidade escolar inovações criativas (empreendedorismo), promover o respeito e autorrespeito; participação; igualdade; responsabilidade; ética; coletividade; transparência; alteridade e **inclusão**; [...] **Inclusão Escolar: acompanhamentos especializados** (título); [...] Partindo do pressuposto de que a **inclusão** não é apenas uma **inclusão** social, ou seja, não basta estar junto para haver **inclusão**, um dos pontos principais deste processo é viabilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais tornando as aprendizagens significativa; [...] A **inclusão** de alunos com deficiência nas classes comuns implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos; [...] para atender os alunos com deficiência com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político (construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região); no aspecto educacional (capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular) e no aspecto pedagógico (o uso de estratégias de ensino que favoreçam a **inclusão** e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados); [...] Projeto: **inclusão** digital na educação de jovens e adultos (título); [...] O uso do laboratório de informática como ferramenta pedagógica nas séries iniciais e finais da EJA é fundamental para promover o acesso e a **inclusão** digital aos nossos estudantes (grifo nosso).*

Visto que, as/os educadoras/es têm que aprender a lidar com universos muito distintos de faixas etárias, níveis de escolarização, de cultura e das expectativas em relação à escola, é necessário que estas/es educadoras/es estejam preparadas/os para lidar com turmas diversas em diferentes âmbitos. Em uma turma de EJA, por exemplo, podem haver estudantes LGBTI, mulheres/homens casadas/os, solteiras/os, viúvas/os, etc., trabalhadoras/es, mães/pais, avós/avôs. Destacando que tal diversidade existe tanto no ensino regular, quanto na EJA. Ressaltamos, ainda, que é necessária uma formação inicial e continuada específica para essa modalidade de ensino (EJA) tão diversa.

3.2 Proposta Curricular

Analisamos a Proposta Curricular Municipal para o Ensino de Ciências do Ensino Fundamental II (do ensino regular e da EJA, do 6º ao 9º ano). No ensino regular, apenas no 8º ano no conteúdo - **Reprodução Humana**, abre espaço para discutir sexualidade, no entanto, restrito à reprodução, funções dos órgãos sexuais, mudanças do corpo, função dos hormônios sexuais e ISTs.

Quadro 2 - Proposta Curricular - Ensino Fundamental II

Ensino Regular - 8º ano	
CONTEÚDO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
REPRODUÇÃO HUMANA	Reconhecer e nomear, em ilustrações ou modelos anatômicos, as partes do sistema reprodutor feminino e masculino.
	Identificar e explicar as funções dos órgãos principais do sistema reprodutor masculino e feminino.
	Reconhecer as principais mudanças corporais que ocorrem em ambos os sexos da espécie humana durante a puberdade, com base em textos e ilustrações.
	Identificar e explicar os efeitos dos principais hormônios sexuais.
	Identificar e explicar métodos contraceptivos e de proteção contra doenças sexualmente transmissíveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na EJA, a discussão sobre sexualidade acontece somente no 9º ano, porém com objetivos diferentes do ensino regular. Seguem abaixo as expectativas de aprendizagem, nas quais compreendemos como objetivos, e os conteúdos que a temática é discutida.

Quadro 3 - Proposta Curricular - Ensino Fundamental II - EJA

EJA - 9º ano	
CONTEÚDO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
SISTEMA	Ter tranquilidade quanto à sexualidade
	Compreender que as manifestações da sexualidade fazem parte da vida e são prazerosas.

REPRODUTOR	Ponderar que as manifestações de sexualidade exigem momento e local adequado.
-------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A Proposta Curricular da EJA, está mais abrangente em relação a temática, abrindo espaço para discutir questões além do determinismo biológico. Nesse sentido, entendemos que as/os decentes deveriam, também, aplicar as propostas da EJA no ensino regular. Podendo ainda, unir as duas propostas e pensar estrategicamente como tais propostas poderiam ser aplicadas no ensino regular e na EJA simultaneamente. A sala de aula deve ser um espaço onde as/os estudantes possam conversar, falar, sobre seus sentimentos, suas dúvidas, angústias, algo que deveria ser natural dentro da temática, e não ser tratada como um tabu. Educação em Sexualidade é ensinar a pensar, trabalhar a igualdade entre meninas e meninos, o respeito ao corpo, o entendimento das partes íntimas, a prevenção ao abuso sexual, ou seja, se as/os educadoras/es da educação infantil já conversam sobre esses assuntos e quando chegarem no ensino fundamental, essas crianças terão uma visão positiva sobre o corpo, compreendo que a escola é um local que se discute temas relacionado ao corpo e a sexualidade, com uma postura tranquila de aprendizado.

Segundo a UNESCO (2010), o objetivo primário da Educação em Sexualidade é que as/os jovens e adolescente sejam capazes de construir conhecimentos, valores e habilidades para que façam escolhas conscientes e responsáveis em seus relacionamentos sexuais e sociais em um mundo afetado pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH). Destacando alguns objetivos que se reforçam mutuamente:

- aumentar conhecimentos e compreensão;
- explicar e esclarecer sentimentos, valores e atitudes;
- desenvolver ou fortalecer habilidades;
- promover e sustentar comportamentos de redução de risco.

Segundo o documento da UNESCO (2010), promover a educação em sexualidade, sobre a saúde sexual, o conhecimento sobre ISTs, gravidez, aborto e sobre recursos públicos escassos nas escolas pode ser uma estratégia chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), destacando o ODM 3 - promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, o ODM 5 - reduzir a mortalidade materna e ter acesso universal à saúde reprodutiva, e o ODM 6- combater o VIH e a Síndrome da

Imunodeficiência Humana Adquirida (SIDA). No mais, é “um processo de dimensões físicas, psicológicas, emocionais, sociais e culturais” (UNESCO, 2010, p. 5).

A transmissão de valores culturais de uma geração à outra constitui uma parte crucial da socialização, e inclui valores relacionados ao gênero e à sexualidade. Em muitas comunidades, jovens estão expostos a várias fontes de informação e valores (pais, professores, meios de comunicação e pares, etc.), que muitas vezes lhe apresentam valores alternativos ou mesmo conflitantes em relação a gênero, igualdade de gênero e sexualidade. Mais ainda, muitas vezes os pais relutam em se envolver na discussão de temas sexuais com os filhos, devido a normas culturais, sua própria ignorância ou mal-estar (UNESCO, 2010, p. 5).

É durante a adolescência que ocorrem, em muitas culturas, mudanças sociais, físicas, tanto para meninas quanto para meninos, abrindo portas para mais liberdade e oportunidades sociais, dando início à vida adulta. Logo a Educação em Sexualidade pode abrir portas para uma vida adulta com mais responsabilidade, “a transição para a idade adulta requer tornar-se informado e equipado com os conhecimentos e habilidades apropriados para fazer escolhas responsáveis em sua vida social e sexual” (UNESCO, 2010, p. 7).

3.3 Análise do Livro Didático (LD)

Identificamos que no capítulo 5 - **Adolescência**, abre espaço para discutir questões de gênero, diferença de sexo e sexualidade, homossexualidade, estereótipos, bullying e masturbação. Além disso, ressalta mais de uma vez que é importante incluir questões além do conhecimento biológico, ou seja, que deve abranger questões culturais e sociais para compreender a dimensão plural da sexualidade. Segue abaixo os objetivos gerais e específicos da unidade três (PEREIRA, et al, 2015).

Objetivo geral da unidade:

- compreender a sexualidade em sua dimensão plural, condicionada por fatores biológicos, culturais e sociais.

Objetivos específicos:

- sensibilizar-se com a questão da sexualidade, abrindo caminhos para debates;
- associar mudanças no corpo às funções hormonais e, em consequência, ao amadurecimento sexual durante a puberdade, quando o organismo se torna apto para a reprodução;
- distinguir o que é ser feminino do que é ser masculino em seus aspectos naturais e socioculturais;
- desenvolver atitudes de respeito e valorização em relação ao outro com base no conhecimento do corpo e nas potencialidades de interação deste com o mundo (PEREIRA, et al, 2015, p. 60).

Apenas uma docente entrevistada relatou já ter tido formação para utilizar o LD. O município disponibiliza curso de formação, sempre que há a troca do mesmo, para utilizá-lo de forma prática e eficiente em sala de aula. Seguem abaixo as falas das docentes sobre a formação do LD.

Quadro 4. Formação para utilizar o LD

Docentes	Falas
A	Nunca tive nenhum curso de formação para utilizar o livro didático.
B	Usamos em sala de aula o livro didático como suporte. Esse livro é escolhido por todos da rede de forma democrática. Enquanto estava na secretaria da educação como suporte técnico em ciências, ministrei um curso de como usar de forma prática e eficiente o mesmo. Curso este ministrado durante um HTPC. Sempre que sai um livro novo tem esse curso.
C	Não.

Fonte: elaborado pela autora

O Livro Didático (LD) auxilia professoras/es e estudantes em sala de aula e, é a partir do LD que muitas educadoras/es realizam seus planos de aula. Um material que contém imagens, ilustrações, conteúdos, desenhos, atividades complementares, curiosidades e conhecimento científico para ser discutido em sala de aula (DUARTE; REIS, 2018).

No momento em que os LD trazem textos, imagens e ilustrações, estão apresentando mensagens diretas e indiretas já que algumas imagens e textos contêm subjetividades e precisam de uma análise mais cuidadosa para se compreender o que os/as autores/autoras quiseram passar, algumas contêm tais subjetividades de forma proposital e outras não, porém, não deixam de transmitir e (re)produzir mensagens (DUARTE; REIS, 2018, p. 396).

A professora que já realizou a formação, foi a mesma que ministrou a aula. No entanto, a docente nunca abordou a questão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, as relações homoafetivas e quando discutiu sobre sexualidade, abordou apenas, sobre fisiologia, anatomia do corpo e ISTs. Ela não acredita que gênero seja uma construção social, além disso, não acredita que gênero e sexualidades devem ser discutidos em sala de aula, mas sim, discutir sobre o respeito à diversidade. Segue abaixo a fala:

“Viver, olha eu sou menino, você é menina. Sobre gênero. Eu também não acho que gênero é uma construção social. A sociedade fala, ‘você é menina, você é menino’. Na minha

geração, na minha idade, eu não acredito nisso, que é imposto pela sociedade. Eu não vejo que é construído pela sociedade, 'você tem que agir como homem, você tem que agir como mulher'. Eu não entendo porque os professores têm que discutir isso. Eu falo só sobre o respeito em aula, e cada um segue a sua vida, se vai escolher ser gay, transgênero, cada um segue sua vida, o que temos que fazer é respeitar. Eu não vou falar se é certo ou errado, eu não vou falar nada. É o que penso, eu não falaria nem para o meu filho. E, outra, tem muitas famílias aqui, e desrespeitam as famílias. Poderia sim, falar na aula que existe transgênero e é isso, existe gay e é isso, mas eu não vejo motivo para falar. As diferenças existem, cada um tem a sua preferência sexual, se vê de uma maneira. O que eu passo para alunos, é sobre o respeito, mas não entre em detalhe. Não sei se estou errada, ou se estou certa, mas a minha geração pensa assim. Agora, por quê esse tema é polêmico? Deixa cada um viver sua vida. Se falar só de respeito na diversidade, cada uma faz o que quer.”(Professor B)

Entendemos que abordar as questões de gênero e sexualidade nas escolas é um Direito Humano, uma vez que na Constituição Federativa do Brasil, em vários de seus dispositivos insculpidos pelo Constituinte (1987/88), prevê a proteção ao seu fundamento: dignidade humana (CF, art. 1º, inc., III); prevê, ainda como fundamento, o respeito ao “pluralismo” político (CF, art. 1º, inc. V) – admite-se, desta maneira, que as ideias são plurais, as vidas são plurais e isso constitui um dos fundamentos do Estado Democrático Brasileiro; prevê como um de seus objetivos a promoção da não discriminação em decorrência de sexo, inclusive (CF, art. 3º, inc. IV) e a punição à discriminação de qualquer natureza (CF, art. 5º, inc. XLI); prevê o princípio da prevalência dos Direitos Humanos (CF, art. 4º, inc. II); prevê a igualdade substancial entre homens e mulheres (o que abrange a igualdade substancial entre sexo e gênero) – CF, art. 5º, inc. I; protege a honra, a imagem e a intimidade (CF, art. 5º, inc. X); ainda, como asseguram os arts. 205 e 206 da Constituição Republicana, a educação é direito de todos (art. 205) e o ensino deve ser ministrado com base no princípio do respeito ao pluralismo (art. 206, inc. III).

Na citação acima, fica explícita a igualdade de direitos de todas/os brasileiras/os humanas/os, não registrando nenhuma ressalva sobre a Educação em Sexualidade e/ou sobre a comunidade de LGBTI, por exemplo. Nesse sentido, se está explícito na legislação federal a defesa dos Direitos Humanos e da dignidade humana, a escola tem o dever de contribuir e construir esses direitos.

Para analisar o LD das professoras, utilizamos, também, algumas categorias pré-determinadas: sexualidade, sexo, orientação sexual, homossexualidade, estereótipo, bullying e ato sexual. Assim, foi possível analisar separadamente como está a questão da sexualidade no LD. Segue abaixo o quadro contendo alguns conceitos e como foram trazidos no LD.

Quadro 5. Questões de sexualidade no LD

Unidade 3 Capítulo 5	
SEXUALIDADE	Nos últimos 30 anos, tem-se falado muito sobre sexualidade. Propuseram-se diversas teorias, realizaram-se vários estudos, e o tema é até hoje explorado nos jornais, nas revistas e nos programas de televisão. No entanto, muitas vezes, há uma idealização da vida sexual, dando a falsa impressão de que existe uma fórmula única de viver plenamente a sexualidade, um padrão sexual, um modelo rígido ao qual todas as pessoas devem se adaptar.
	Em nossa cultura, tempos atrás, já houve uma tendência de reduzir a sexualidade à função reprodutiva e concentrada no aspecto genital, sem levar em conta a importância dos sentimentos e das emoções dos envolvidos.
	Biologicamente, a sexualidade é regulada por processos hormonais ligados ao sistema nervoso.
	Viver a sexualidade é um direito de cada indivíduo. A discriminação e o preconceito em nada contribuem para o crescimento pessoal e a convivência na sociedade.
	[...] sexualidade envolve afeto, carinho e comunicação e não apenas genitalidade, não haverá problemas [...].
SEXUALIDADE- em destaque para a/o professora/or	Professor, ao estudar temas como sexualidade, deve-se aproveitar os conhecimentos dos alunos, de acordo com as experiências e descobertas do grupo, considerando seus interesses e dúvidas em relação à fase que estão vivendo. O conteúdo apresentado no livro não deve limitar a abordagem ou excluir outros assuntos pertinentes aos alunos e do interesse deles.
SEXO	Para a espécie humana, o sexo está ligado à emoção e ao prazer
ORIENTAÇÃO SEXUAL como um direito humano	Cada um pode viver muito bem, e plenamente, de seu jeito e conforme sua orientação sexual.
	Refere-se à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada pessoa. Pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto, pessoas do mesmo sexo ou de ambos os sexos.
HOMOSSEXUALI- DADE - em destaque para a/o professora/or	Professor, atenção ao discutir a homossexualidade em sala de aula. Atitudes que demonstram preconceitos, discriminação e homofobia, ainda que velados, não devem ser de modo algum estimulados ou ignorados.
ESTEREÓTIPO - em destaque para	Professor, alerte os alunos para o fato de que, embora na internet haja grande oferta de imagens e vídeos de práticas sexuais, as ações lá apresentadas fazer parte de um

a/o professora/or	comércio que, como tal, tenta vender o corpo perfeito, divulgar a imagem da mulher-objeto e submissa, e passar a ideia de que o homem precisa ser um atleta sexual para satisfazer sua parceira. Desde já, é importante que eles não se deixem influenciar por um mundo de fantasia muito distante dos fatos do dia a dia, evitando assim imagens distorcidas de si e do outro, bem como frustrações.
ESTEREÓTIPOS	É uma falsa generalização influenciada por normas, valores e experiências, ideias e conceitos sobre outras pessoas. Exemplos: todas as mulheres são vaidosas; todos os jovens são rebeldes, etc.
	A mulheres deve estar preparada para se enquadrar a determinados estereótipos femininos, como passividade, emotividade, vocação para trabalhos domésticos?
	“É normal que os meninos sejam melhores em matemática.”; “Gostar de balé e artes é coisa de meninas.”; “Ele sai com todas, é pegador. Ela são com vários, não se dá ao respeito.”; “Veja a roupa dela, é claro que está se oferecendo.”; “Rapaz, você precisa ser perfeito no sexo ou ela o trocará por outro.”; “Seja homem e comece a beber como homem.”
	Será que nos sentimos à vontade em todos os papéis que somos solicitados a desempenhar?
BULLYING - em destaque para a/o professora/or	Professor, é papel dos professores de todas as disciplinas colaborar no combate ao bullying. Muitos alunos e alunas são ridicularizadas e discriminados, especialmente por suas características físicas, etnia e/ou orientação sexual.
	A desinformação costuma reforçar os preconceitos.
	As pessoas são diferentes e apresentam ritmos desiguais de desenvolvimento do corpo. É importante gostar de si mesmo, aprendendo a cuidar de seu próprio corpo e valorizá-lo.
ATIVIDADE DA UNIDADE	Escrevam em uma folha, individualmente, uma lista de vantagens que veem em ser homem e ser mulher.
ATIVIDADE DA UNIDADE - destaque para a/o professora/or	Professor, esta atividade é para oportunizar a troca de percepções dos alunos de ambos os sexos sobre as questões de gênero, principalmente no que se refere aos papéis sexuais/sociais.
ATIVIDADE DA UNIDADE	[...] Analise cada uma das ideias e com base no que estudaram e na pesquisa em fontes confiáveis, identifique as que expressam erro ou equívoco, corrigindo-as e copiando-as no caderno. a) Sexualidade é sinônimo de reprodução.
ATIVIDADE DA UNIDADE - destaque para a/o professora/or	A sexualidade envolve aspectos emocionais, psicológicos e sociais e não apenas biológicos
Capítulo 6 - Da concepção ao nascimento	
ATO SEXUAL	No ato sexual vaginal completo, o homem ejacula, isto é, o esperma (líquido) sai do pênis e é depositado na vagina (quando não há o uso de preservativo). O esperma ou sêmen contém espermatozoides originários dos testículos. Dos milhões de espermatozoides depositados na vagina, apenas centenas deles alcançam o óvulo, e somente um espermatozoide consegue se introduzir nele. Essa é a oportunidade de

	surgir uma nova vida, de ocorrer a concepção
Capítulo 7 - Saúde e Sexualidade	
HOMOSSEXUALIDADE - destaque para a/o professora/or	Professor, avalie a maturidade dos alunos e, se for conveniente, acrescente que as práticas sexuais de todos tipos, como as homossexuais requerem a prevenção das DSTs, ou seja, o uso da camisinha
HOMOSSEXUALIDADE - destaque para a/o professora/or	[...] Vários temas poderiam ser abordados, como a gravidez na adolescência e o alto índice desse fenômeno no mundo inteiro; o que representa a gravidez para os adolescentes; exames pré-nupciais e planejamento familiar [responsabilidade do casal]; prostituição; homossexualidade.

Fonte: Elaborado pela autora

No capítulo 5, além de definir alguns termos sobre a sexualidade, traz exemplos de frases que podemos ouvir no dia a dia, que são papéis atribuídos pela sociedade, definindo como homens e mulheres devem agir, vestir-se, falar e viver. No LD traz a indagação: -” Será que nos sentimos à vontade em todos os papéis que somos solicitados a desempenhar” (p. 62).

Ao abordar bullying, o LD destaca que tal tema deve ser discutido de forma interdisciplinar, ou seja, que deve ser discutido em Ciências, Português, Sociologia e Inglês. “A desinformação costuma reforçar os preconceitos” (p. 74). Em relação às mudanças do corpo, é abordado a importância das/os jovens não se compararem com outras/os, que devem aprender a conhecer, cuidar e valorizar a si mesmos, como únicos. “As pessoas são diferentes e apresentam ritmos desiguais de desenvolvimento do corpo. É importante gostar de si mesmo, aprendendo a cuidar de seu próprio corpo e valorizá-lo” (p. 66).

No capítulo 6 discute a questão do ato sexual, da ovulação, menstruação, gestação e aborto. No entanto, quando cita sobre o ato sexual, é discutida apenas a relação entre homens e mulheres, focando na reprodução humana, mas poderia ampliar a visão para casais homoafetivos. Apesar disso, o LD abre espaço para que haja uma discussão que vai além de uma abordagem biologizante e médica., por exemplo, quando no LD é destacado para a/o professora/or “Professor, esta atividade é para oportunizar a troca de percepções dos alunos de ambos os sexos sobre as questões de gênero, principalmente no que se refere aos papéis sexuais/sociais” (PEREIRA, et al, 2015, p. 80).

É importante que os LD de Ciências trabalhem questões que vão além do determinismo biológico, “a corrente que supõe que nossas vidas são determinadas pelas

características de nossos corpos” (LOURO, 2007, p. 2008). É preciso que haja uma compreensão sobre as desigualdades de gênero e buscar combatê-las, no entanto, exige a necessidade de estudar construções sociais e históricas produzidas sobre as características biológicas.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p.22).

Aproximando-se com as ideias de Candau (2008), o Ensino de Ciências (assim como, qualquer outro ensino, seja ele de Ciências, Biologia, Matemática, etc.) deve promover uma educação com base no exercício dos Direitos Humanos. Promover relações de respeito, de valorização dos indivíduos, de reconhecimento, ou seja, respeitar e garantir a diferença. “A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAU, 2008, p. 46).

3.5 Entrevistas

Após as transcrições das entrevistas e a unitarização das falas, chegamos em duas grandes categorias: aspectos da profissão docente na educação em sexualidade e aspectos relacionados ao conteúdo. A partir das duas categorias houve a divisão em sete subcategorias, para analisarmos separadamente as falas das docentes: despreparo para trabalhar a temática, medo em abordar a temática, forma de abordar a temática em sala e materiais utilizados, crenças sobre a temática, concepção de gênero, abordagem biomédica e papel da família. Segue abaixo as subcategorias divididas nas duas grandes categorias.

Categorização:

1- Categoria Aspectos da Profissão Docente na Educação em Sexualidade

Subcategorias:

- A. Despreparada/o para trabalhar a temática
- B. Medo em abordar a temática
- C. Forma de abordar a temática em sala e materiais utilizados

D. Crenças sobre a temática

2- Categoria Aspectos relacionados ao Conteúdo

Subcategorias:

- E. Concepção de gênero
- F. Abordagem Biomédica
- G. Papel da família

Segue abaixo as quatro primeiras subcategorias e depois as três últimas subcategorias, analisadas separadamente dentro das duas grandes categorias:

1- Categoria Aspectos da Profissão Docente na Educação em Sexualidade

Quadro 6 - Subcategoria A: Despreparada para trabalhar a temática

Docentes	Falas
A	Nunca foi trabalhado no caso né, nunca teve uma aula específica para trabalhar isso, a não ser a anatomia do órgão. Mais o tema que a gente aprendeu na faculdade, que está nos livros didáticos, que é voltado para a anatomia, para o funcionamento do órgão.
B	A sexualidade sim, porque é uma coisa, que eu tive na escola, falando na fisiologia do corpo. Gênero é coisa nova praticamente, não é uma coisa que falava antigamente, sou formada faz tempo, mas, como eu falei, está vindo isso, então, é respeito acima de tudo. Como eu trabalho, no gênero nunca fui a fundo, nunca... eu leio bastante, a gente escuta bastante coisa, mas, na minha aula, como não entra esse tema, a não ser que a criança aborda, é lógico, eu não vou pular, se alguém perguntar, é lógico que a gente vai entrar no tema, mas, normalmente eu não entro no tema. Nunca toquei no assunto sobre orientação sexual, para mim, como professora, não me interessa, cada um segue seu caminho, isso não é minha parte, não me interessa. Nem se eu fosse a mãe, eu não falaria sobre isso, a pessoa tem que ter liberdade de escolher o que ela quer, mas não é o papel do professor de estar orientando nessa parte.[...] Agora, orientação sexual, não cabe ao professor, não sei se tem professor que façam isso, se acham certo, mas eu como professora, acho que não tenho que me intrometer nisso. Eu acho que cada um faz o que quiser.
C	A EJA tem um plano curricular do município, mas, não trata esse tema específico. A gente inclui quando fala da parte de anatomia, do aparelho reprodutor. [...] porque a formação que nós temos, a gente procura por fora, porque a escola não oferece, não tem curso, não oferece nada nesse sentido. No que é possível, sim. Agora, sempre que surge uma dúvida a mais, a gente pesquisa junto e tentar chegar num consenso [...] já tivemos problema aqui na escola, de pessoas que não aceitam a sexualidade, então temos que encaminhar para psicólogo para trabalhar um pouco essa questão de aceitação, que é mais difícil.

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 7 - Subcategoria B: Medo em abordar a temática

Docentes	Falas
-----------------	--------------

A	<p>A vezes a gente fica meio com medo de trabalhar por gerar essa discussão, não saber como conduzir.</p> <p>Porque eu acho que se a gente aprofunda muito, a família questiona.</p> <p>Não sei aqui, mas já escutei casos de estar falando, de estar mostrando órgão, por exemplo, que é básico, de ciências e a família questionar ‘por que que estava falando isso? por que que estava falando sobre a fecundação?’</p>
C	<p>Eu acho que essas temáticas na escola, seria difícil de trabalhar, até por conta do ambiente mesmo. Uma sugestão, seria assim, palestras específicas, com profissionais da área da sexualidade mesmo. Assim, se surgir dúvidas muito sérias, procurar mesmo um especialista, porque o que a gente trabalha é mais na superficialidade.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 8 - Subcategoria C: Forma de abordar a temática em sala e materiais utilizados

Docentes	Falas
A	<p>[...] utilizei imagens do próprio livro. Realizei um projeto que era sobre gravidez, do próprio governo, e que tinha material na escola, mas não tinha imagens, era uma sequência de perguntas e respostas, como um jogo.</p> <p>Livro didático, livros paradidáticos que a gente tem na escola.</p> <p>Eu acho que projetos mesmo, seria o mais interessante</p> <p>Eu acho que dá pra ser trabalho de forma transversal, não precisa ser específico para a aula de ciências</p>
B	<p>Eu não fico presa no livro didático.</p> <p>Porque o livro didático de traz essa sequência didática, então, fica fácil você seguir uma sequência sobre o assunto e essa sequência eu vou incorporando outras coisas que eu acho importante que o aluno saiba ou que ele pesquise fora, mas essa pesquisa didática é o que me traz tranquilidade com o livro. Olha vou ter que seguir esses espaços.</p> <p>Eu acho que livro didático não tem como ser completo, pelo tamanho do livro, então, ele aborda os conceitos mais básicos, de todos os conteúdos, por que também que livro iria ser, pra ser um livro completo? E acho que cada professor tem a sua liberdade de achar o que ele deve complementar no livro.</p> <p>Seria em projetos né, transversais que você tem tempo para abranger toda essa parte, um conteúdo de ciências não daria tempo de fazer isso.</p> <p>Eu acho que com debate é sempre importante.</p> <p>Sim, poderia fazer né, tipo mesa redonda no caso uma sala em círculo que todos pudessem estar falando sobre sua opinião sobre o assunto</p> <p>(debate) Poderia ser sobre o jogador do Neymar, sobre o estupro. Por ele ser jogador de futebol, conhecido, iria chamar atenção dos alunos. Poderia ser esse assunto, falar o que é estupro, o consentimento da mulher, sim ou não no ato. Poderia ser isso, por estar sendo discutido agora e é problematizador, sobre a atitude do jogador, deplorável.</p>
C	<p>Eu me lembro que trabalhamos com vídeo. Tem um projeto do estado que se chama, ‘prevenção também se ensina’¹⁹, se não me engano, tirei de lá. Tem alguns vídeos desse projeto, que trabalho no estado, e eu usei. Não lembro se ainda tem. Tem uma cartilha também, ‘Fala, garoto! Fala, garota!’, que trabalha essa temática. Eu trabalhei isso na outra escola, aqui acho tem, mas deve ter umas duas só.</p> <p>Eu trabalho com o livro didático também, apesar que este livro é muito ruim nessa parte, ele passa muito por cima, é muito superficial, e trocamos o livro didático a cada três anos, este que estamos usamos, vai usar até ano que vem 2020. Eu trabalho o tema só na EJA, no ensino de ciências no ensino regular, dou aula apenas para o 6º ano, mas eu utilizo na EJA o livro didático do ensino regular</p>

¹⁹ Fonte: <<https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=183>> Acesso em 17 de junho de 2019

	<p>A EJA tem um plano curricular do município, mas, não trata esse tema específico. A gente inclui quando fala da parte de anatomia, do aparelho reprodutor.</p> <p>A gente procura trabalhar em grupos, através de textos, desenvolvendo debates, é dessa forma que a gente procura trabalhar essa temática em sala de aula.</p> <p>Eu acho que poderia ser mais de forma transversal, deixando para ciências apenas o que está ligado a área de doenças, mas trabalhar como transversal passando em todas as disciplinas, principalmente em língua portuguesa, história. Eu acho que, por exemplo, língua portuguesa trabalha muita interpretação de texto, a opinião do aluno. A parte de história, mostrar o desenvolvimento da humanidade através da história, como foi encarada a sexualidade durante todo desenvolvimento da história.</p> <p>Eu acho assim, primeiro fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que eles têm, das dúvidas que eles têm, e trazer para debates mesmo, pesquisa.</p> <p>[...] já tivemos aqui na escola palestra, o pessoal da Posto de Saúde, que veio trabalhar especificamente gravidez, a prevenção da gravidez, então, já tivemos aqui várias palestras. Eles trazem material, a camisinha, o DIU, mostra como funciona para as meninas, então já tivemos esse trabalho aqui na escola, a noite na EJA. No final da palestra, houve perguntas para tirar as dúvidas. Geralmente eles trazem aquela aquela maquete do aparelho reprodutor e vão explicando por partes, como funciona.</p> <p>Eu acho que a gente precisa trazer para discussão na sala de aula, são os problemas sociais mesmo que, refletem na sexualidade, e trazer para debate mesmo, porque se a escola não fazer esse papel a família também muitas vezes não faz. A criança, o jovem acaba crescendo com o que ele aprende, na escola ou na rua, então, eu acho que a gente precisa trazer para a sala de aula, mas no sentido de orientação nada de imposição. Eu acho que tem de ser nesse sentido, sempre estar orientando, mostrando o outro lado, passando para o aluno, a visão que a gente tem, mas não que seja uma visão fechada, certa e cada um tem sua maneira de pensar. Eu acho que, uma coisa importante, nunca a gente entrar em conflito com o aluno, se ele tem uma ideia diferente da gente, mostrar pra ele, no sentido de que ele tem que crescer e tentar enxergar de outra maneira</p> <p>A abordagem tem que ser assim, bem na forma de orientação, trazer às vezes, alguma questão, que eles entendam para o debate na sala de aula, para tentar tirar do grupo as informações que são necessárias.</p> <p>Uma sugestão, seria assim, palestras específicas, com profissionais da área da sexualidade mesmo.</p> <p>Fazendo roda de conversa, para que ele também entenda o outro, porque parte desse entendimento, a base de todo relacionamento é o respeito, então ele tem que respeitar as diferenças.</p>
--	--

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 9 - Subcategoria D: Crenças sobre a temática

Docentes	Falas
B	<p>[...] eu acredito muito em hormônios, eu acredito que a criança já nasce com uma diferença de hormônios, por isso que ela vá para esse lado, ou para aquele. Eu não acredito que ela, ‘agora quero ser isso, quero ser aquilo’. Não sei, na minha opinião...eu não sei se hoje em dia, também existe, que diz ‘olha é hormônio, é psicológico, é não sei o que’[...]</p> <p>Ou transgênero como a Juliana, na verdade não sei como ela é. Porque eu acredito nos hormônios, eu nunca li profundamente, mas acredito que não tenha nada em específico, mas que o hormônio, ele que comanda ali, menina e menino. Porque é diferente, não vai falar que é igual, porque não é igual.</p>
C	<p>Eu acho que está ligado a parte hormonal, que aí também, eles acabam tomando mais hormônio ainda, dependendo do tipo de opção e também, está ligado um pouco a construção social. A pessoa não entende bem o mecanismo, até ouvimos deles ‘é um corpo de homem, mas a cabeça é de mulher’. Aí elas querem, por exemplo, usar o banheiro feminino, aí gera conflito. Então, o que foi combinado, por exemplo, a noite</p>

	<p>com a Dri que é trans, e agora esse outro menino o Boni, usar o banheiro feminino, mas em algum horário que não tenha ninguém usando. Então, a gente sempre pede, ‘se não tiver ninguém lá dentro usa’, porque se vai no banheiro masculino é pior. E não tem um banheiro separado só para eles.</p>
--	---

Fonte: elaborada pela autora

É explícito que as professoras entrevistadas não tiveram uma discussão específica sobre sexualidade e gênero na formação inicial e na formação continuada. Que acabam desenvolvendo em sala de aula o que aprenderam na faculdade e o que está nos livros didáticos. Segundo elas/e, discutem em sala o que é voltado para a anatomia, para o funcionamento do órgão, reprodução e ISTs. Para Marcelo (2009, p. 13) “ser um bom professor pressupõe um longo processo”. Há uma gama de fatores que precisam ser levados em consideração para refletir sobre a formação inicial, a prática docente e, a formação continuada.

Para Marcelo (2009), as/os professoras/es estão desmotivadas/o pela profissão docente e, em situação de estresse. A partir das entrevistas, identificamos que as docentes se queixam que não realizam projetos com outras/os professoras/es, atividades extraclasse ou aprofundam na discussão sobre a temática por falta de tempo.

Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão, diminuição do status, interferências externas, aumento da carga de trabalho (MARCELO, 2009, p. 13).

A partir das investigações do conhecimento profissional docente, Marcelo (2009) acredita que tais profissionais adquirem a formação a partir do conhecimento da formação inicial e, a partir das experiências dessas/es docentes como estudantes. O autor defende que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida, que a formação inicial não é suficiente, afirmando que “é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida”.

[...] nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (MARCELO, 2009, p. 13).

Durante a formação docente, é construída a identidade profissional, o *eu* profissional. O conhecimento ensinado forma parte da identidade docente, ou seja, a docente se forma à cada experiência, sabedoria e consciência durante sua carreira. “A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (MARCELO, 2009, p. 11).

Para Marin (1995), o eixo do conhecimento deveria ser o centro da formação inicial ou básica, ou de formação continuada. Que devemos valorizar o conhecimento produzido pelas/os professoras/es da educação e tudo aquilo que elas/es podem auxiliar a construir. “É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades” (p. 18). Nesse sentido, ao analisar as falas das professoras é possível enxergar o quão falha é a formação inicial em relação a Educação em Sexualidade, que, a partir disso é preciso pensar em ações, em conhecimentos para a formação continuada, direcionada para uma mudança nesta temática. Uma vez que, as professoras abordam apenas anatomia e fisiologia do corpo humano, ISTs e gravídes na adolescência e, a Educação em Sexualidade propõe ir além desta abordagem, discutindo, por exemplo, gênero e identidade.

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as interrelações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. [...] da mesma maneira que as questões sobre conteúdo específicos do currículo escolar, suas concepções e formas de trabalho são discutidas na área educacional para a escolaridade básica, também na educação continuada tais questões precisam ser abordadas. (MARIN, 1995, p. 19-20).

O fato das professoras terem medo de abordar a temática em sala de aula, podemos relacionar com a formação inicial, pois gera insegurança em abordar determinado assunto que não nos foram ensinados, logo, um assunto que não temos propriedade em discutir e desenvolver em sala de aula. No entanto, como já discutido anteriormente, que a Educação em Sexualidade pode e deve ir além do determinismo biológico.

As professoras entrevistadas têm medo de aprofundar na discussão e ser questionadas/o pelos pais, como já ocorreu, segundo relato de uma das educadoras, porém, Freire e Shor (1986) acreditam que nada adianta uma teoria que não alcança o dia a dia das

pessoas, ou seja, do conhecimento que é distanciado das pessoas. Os autores em sua obra, faz uma analogia colocando o conhecimento como se fosse o cadáver de informação, que as/os estudantes têm acesso ao conhecimento, no entanto, são totalmente alheios a ele, ou seja, não há uma conexão com a realidade.

O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial (FREIRE; SHOR, 1986, p. 11-12).

Freire e Shor (1986) discutem como o conhecimento estabelece dentro da escola, em que muitas vezes, o conhecimento é produzido por outra pessoa, é levado até a/o professora/or, que transmite o mesmo, traz conclusões que, também, foram produzidas por outras pessoas, e isso, é levado aos estudantes. Ou seja, é como se tivesse terceirizado o conhecimento, alguém produziu, alguém concluiu, as/os estudantes ouvem, internaliza, ou muitas vezes, decora aquele conhecimento.

[...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHOR, 1986 p. 13)

Essa forma de educação tradicional é imposta e gera pressão nas/os educadoras/es, pois, qualquer educadora/or que sai do tradicional, pode ser visto como rebelde, alguém desordeiro. O aprender em sala de aula se adquire fazendo, ou seja, cada educadora/or cria estratégia a partir das experiências e dos contatos com as/os alunas/os (FREIRE; SHOR, 1986). Na realidade, muitas vezes, as instituições não estimulam as/os professoras/es realizarem experiências educacionais, ou realizarem uma aula diferente do tradicional, gerando medo em lecionar.

Devemos investigar esse fantasma do medo que paira sobre a cabeça do professor quando ele dá aula. O medo da punição só pode ser uma porta aberta para os

outros medos que bloqueiam o caminho da transformação do professor. Esses medos não serão razoáveis? Não serão sensatos? Será que estamos tão acostumados a temer a punição que nos censuramos antes de nos tornarmos uma oposição eficiente, ou até mesmo antes de almejar ser oposição? (FREIRE; SHOR, 1986 p. 38).

Os autores dizem que é normal sentirmos medo, significa que estamos vivos, no entanto, devemos nos mobilizar diante ao medo. “E o medo pode ser paralisante. [...], entretanto, deve estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-la” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39).

A prática docente pode ser influenciada desde o contexto social da/o professora/or com as experiências vividas antes da universidade e, durante a universidade, uma vez que, “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (MARCELO, 2009, p. 13), ou seja, que têm uma trajetória e uma biografia, que chegam nas universidades com crenças, e, muitas vezes crenças enraizadas, que mesmo após a formação inicial, essas crenças permanecem enraizadas.

[...] as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino, por parte dos aspirantes a professores, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação. Por vezes, estas crenças estão tão enraizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação profunda nessas mesmas crenças (MARCELO, 2009, p. 13).

Durante a formação inicial as docentes realizam horas de observação de aulas, que a partir dessas observações as/os professoras/es constroem crenças e ideias de como ensinar, o que é aprender, o que é ser uma/um /boa/bom docente, ou até mesmo, qual docente não quer ser. “As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico” (MARCELO, 2009, p 11). Para Marcelo (2009), ao investigar essas crenças é possível compreender as ações das/os docentes e o processo de ensino e aprendizagem.

No estudo dos processos de mudança, dá-se um grande destaque aos preconceitos e crenças dos docentes. Na formação de professores tem-se dado uma especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar (MARCELO, 2009, p. 15).

Dentro do ambiente escolar e na sala de aula, é preciso tomar o cuidado de não reforçar e legitimar diferenças supostamente naturais, pois a naturalização do processo de formação de indivíduo, do homem e da mulher (será discutido a seguir sobre os papéis de gênero), pode tornar-se um alerta (perigo), quando elas são usadas para justificar uma série de violência e preconceitos. Destaco isso, pois na fala da docente C, na subcategoria D, é relatado que a escola tem uma estudante trans, e a partir da fala dela, é possível identificar alguns problemas no ambiente escolar, em relação a estudante, segue: “Aí elas querem, por exemplo, usar o banheiro feminino, ai gera conflito. Então, o que foi combinado, por exemplo, a noite com a Dri que é trans, e agora esse outro menino o Boni, usar o banheiro feminino, mas em algum horário que não tenha ninguém usando. Então, a gente sempre pede, ‘se não tiver ninguém lá dentro usa’, porque se vai no banheiro masculino é pior. E não tem um banheiro separado só para eles.”

Há outros relatos semelhantes a esse, de violência e exclusão contra travesti e transexuais, e muitas vezes é esse o principal motivo de tantas/os delas/es abandonarem a escola. Além das agressões físicas praticadas por colegas, são comuns os relatos em que a violência é exercida, mesmo que simbolicamente, pela própria gestão ou equipe técnica escolar. Quando uma travesti é impedida de usar o banheiro feminino ou proíbe-se um homem trans de jogar futebol no campeonato da escola, as regras impostas nesse ambiente estão violentando a possibilidade de ela e ele existirem de forma digna. Se uma travesti prefere usar o banheiro feminino, não será porque, além de se identificar como mulher, ela também saiba que lá estará mais segura contra-ataques como o que vimos no relato de Lilith? (LINS, et al, 2016, p. 77-78)

As quatro subcategorias: despreparada/o para trabalhar; medo em abordar a temática; forma de abordar a temática em sala e materiais utilizados e, crenças sobre a temática, nos possibilita a refletirmos alguns motivos que levam a professora seguir um determinado comportamento, a escolha de uma metodologia utilizada e o que resulta a insegurança e o medo, de trabalhar a temática em sala de aula. Seguem abaixo as outras subcategorias relacionadas com a segunda categoria, no qual, buscamos aspectos relacionados ao conteúdo sobre a temática.

2- Categoria Aspectos relacionados ao Conteúdo

Quadro 10 - Subcategoria E: Concepção de gênero

Docentes	Falas
A	Gênero sim. Identidade de gênero e orientação sexual, não.

	<p>[...] e teve um menino que queria fazer dança, e aí tiraram sarro que ele queria dançar. [...] Querendo ou não, não foi específico da aula, mas já que surgiu o assunto, a gente acabou falando que não é uma coisa de menino, nem ele vai ser menos macho ou mais macho se ele dançar ou não. Daí acabou discutindo com tantos homens que fazem ballet [...]</p> <p>Falar sobre igualdade e respeito. Que não tem um papel de menino ou de menina.</p> <p>[...] são coisas relacionadas às tarefas de casa, questões conservadoras, por exemplo, ‘só a menina deve cozinhar; o pai tem que dar o dinheiro em casa’. Então, essa discussão de papéis, seria quebrar esses paradigmas.</p> <p>Eu acho que aqui a gente deveria ser trabalhado, a anatomia a fisiologia ou as questões, que nem, rotineiras que vem, isso é de menina, isso é de menino, só. Porque eu acho que se a gente aprofunda muito, a família questiona.</p>
B	<p>Meus filhos sempre tiveram menino e menina, sempre agiram como menino e menina. Eu fiquei viúva, não tinha pai, então, ‘está imitando o pai?’, ‘não’. Não tinha o homem na casa e ele era um menino. Vai imitar a mãe, passar batom ... não sei, acho que isso ainda é uma incógnita. Não sei você que é jovem, que estuda, se sabe se tem alguma coisa..., mas, acho que não cabe a nós ver se tem alguma coisa. Eu acho que o professor não deve intervir nisso, não é obrigação do professor intervir, no gênero ou orientação sexual</p> <p>Falar das doenças [...] das meninas que saem com todo mundo, que não se valorizam, então falo sobre a valorização, sobre o cotidiano deles.</p> <p>[...] pois o respeito para mim é tudo. Eu passo para os meus filhos, ‘é respeitar’. Eu tenho filhos homem e mulher. ‘Então menino pode namorar todo mundo?’, ‘não’, sempre é respeito, cuidado com o que você faz, então, é isso ai, pra mim, pessoa, é isso que aprendi, independente de gênero, o que for, é um ser humano e merece respeito.</p> <p>A sexualidade é o que você nasce com o sexo, sexo masculino, sexo feminino. O gênero você se auto intitula, ‘homem e mulher’, seria o contexto da sociedade. Não sei, nunca foi falado isso, não entendo porque agora toda essa polêmica em gênero, não sei dizer.</p>
C	<p>A orientação sexual, entende, como o sexo definido. Agora, quando a pessoa percebe que tem uma tendência para a homossexualidade, aí a gente tenta diminuir essa ansiedade. A identidade de gênero é aquela pessoa que vai assumir a sexualidade dela diferente.</p> <p>A orientação sexual a gente comenta alguma coisa, por conta dos casos.</p> <p>Considero importante, porque nós temos casos de pessoas que fazem opção por outro gênero sexual, e a gente precisa estar orientando em relação a problemas de DST, gravidez na adolescência quando trabalha com os adolescentes, então a gente faz essa orientação no sentido de auxiliar a família.</p> <p>Eu acho que a educação em sexualidade consiste assim, a gente não interfere na opção do aluno, o que a gente faz é uma orientação, mostrando como funciona o aparelho reprodutores, falando um pouquinho das DSTs, da prevenção, da gravidez, trabalhamos nesse sentido.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 11 - Subcategoria F: Abordagem Biomédica

Docentes	Falas
A	<p>Eu costumo trabalhar a temática na parte fisiológica e anatômica</p> <p>[...] quando eu trabalhei, eu trabalhei na parte anatômica e fisiológica, então você acaba mostrando imagens.</p>
B	<p>Eu acredito né, que eles aprendendo isso, como eu já falei, saber se defender, de uma certa forma entre aspas, das doenças, de uma gravidez precoce, então sempre sabendo, é o que importa, saber para você saber usar isso na vida né.</p> <p>Sempre anatomia, sempre a parte que me diz respeito, que eu aprendi na escola.</p>

	<p>A falta de conhecimento em relação a gravidez, em saber se vai ficar grávida na primeira relação, sobre os métodos anticoncepcionais. Eles não têm dúvidas sobre DSTs, eles ficam mais preocupados sobre a gravidez. Doenças para eles, parece que nem existe, eles querem saber mais sobre a pílula, da pílula do dia seguinte, da tabelinha, quando pode ficar engravidar durante o ciclo menstrual. Essas são dúvidas são gerais, são dúvidas de meninas e meninos.</p> <p>Sexualidade é importante para prevenção de gravidez precoce, para que eles consigam perceber que uma vida sexual ativa traz consequências como doenças etc.</p>
C	<p>Não, a gente trabalha mais a parte ligada mesmo, ao corpo humano [...] já tivemos aqui na escola palestra, o pessoal da Posto de Saúde [...] geralmente eles trazem aquela maquete do aparelho reprodutor e vão explicando por partes, como funciona.</p> <p>Quando trabalha, por exemplo, a gravidez, as meninas e as mulheres, em muita dificuldade de entender o ciclo menstrual, como que acontece, o período fértil. Então, a gente procura trabalhar assim, na forma da tabelinha, mostrando o período da ovulação, depois o período fértil, porque elas trazem muitas dúvidas disso, mesmo sendo senhoras de certa idade, elas têm muita dificuldade de entender o próprio corpo</p> <p>O trabalho na EJA, geralmente a desenvolve no 9º ano, quando trata do aparelho reprodutor, então trabalha um pouco [...] corpo humano, gravidez, DSTs, gênero, sexualidade, comportamento, a questão LGBT. Apesar de eles serem adultos, eles trazem bastante dúvidas quanto a esse assunto.</p> <p>No caso de doença, porque você começa a falar de doença, aí que eles vão alertar, a sífilis, a gonorreia, mas você comenta dos sintomas, a gente fala ‘não é porque tem aquele sintomas, que tem a doença’, mas não você não tem como afirmar. Então sempre orienta de procurar um médico, urologista ou ginecologista, para realmente verificar o que se trata, porque a mulher fala ‘que tem corrimento’, mas não significa que já tem gonorreia. Então, quando você fala, elas ficam assustadas, então você tem que explicar que, ‘não é porque se tem aquele sintoma, que a pessoa já tem a doença’. Então, procurar ajuda médica, é nesse sentido que a gente orienta.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 12 - Subcategoria G: Papel da Família

Docentes	Falas
A	Eu acho que tem que ter uma base familiar.
B	<p>Por que eu acredito que isso venha deles próprios, a família que é responsável por isso, eu não acredito que o professor, a escola, vai falar ‘é menina, tem que ser menino ou é menino tem que ser menina’, acho que nenhum professor toma essa atitude aqui de, orientar.</p> <p>A gente passa, ‘olha cada um faz o que quiser’, e é lógico, com respeito, a gente fala bastante sobre respeito com as meninas e meninos, ‘dignidade é tudo’, ter relação sexual é importante, cada uma deve ter a hora que acha deve ser. Se tiver maduro para isso, mas a dignidade acima de tudo. Você não ter relação sexual com um menino hoje e amanhã esse menino nem olhar na sua cara, pra mim não serve isso. Então, eu passo isso. Agora, para as alunas, se elas querem seguir isso ou não, aí vem de cada família também. Eu não acho que é obrigação do professor, acho que é muita coisa acima do professor.</p>
C	<p>A escola como um apoio, mas a família deve assumir esse papel de educação sexual.</p> <p>Eu acho que a própria pessoa, tem que procurar ajuda. Não é a escola que vai ficar com mais essa responsabilidade, a gente, indica para procurar outros profissionais, psicólogos, terapeutas. Na rede municipal tem psicopedagogo e nunca encaminhamos alunos para a rede.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Como já discutido no texto, a escola, a gestão escolar, assim como, as professoras precisam superar a percepção que discutir sexualidade em sala de aula, é discutir o fator biológico, anatomia, fisiologia e ISTs. É preciso superar esta visão, ampliando a discussão, de forma contundente, desde a educação básica, na formação inicial e, posteriormente, na formação continuada. Talvez, determinadas concepções utilizadas equivocadamente, foram a falta de discutir a temática na formação inicial, como as professoras relataram durante as entrevistas. Concepções equívocas, sobre o sexo biológico e uma visão distorcida do que é sexualidade e gênero, destaco a seguir a fala da docente B, da subcategoria E: “A sexualidade é o que você nasce com o sexo, sexo masculino, sexo feminino. O gênero você se auto intitula, ‘homem e mulher’, seria o contexto da sociedade”.

Destacamos, ainda, outra fala sobre a percepção de gênero da docente B, da subcategoria E: “Sobre gênero. Eu também não acho que gênero é uma construção social. A sociedade fala, ‘você é menina, você é menino’. Na minha geração, na minha idade, eu não acredito nisso, que é imposto pela sociedade. Eu não vejo que é construído pela sociedade”. A docente acreditou que gênero não é uma construção social, além do fato, que, durante as entrevistas ela indagou algumas vezes, ‘por que agora existe tanto interesse em estudar e falar sobre gênero?’, inquieta me perguntando ‘por que escolhi pesquisar sobre gênero’.

Vale destacar que, assim como algumas docentes entrevistadas, estão no senso comum, desacreditam das construções sociais, principalmente, quando vivemos em uma era de ataque à luta de direitos. “O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 75). Scott (1995) em seu trabalho discute que o termo gênero, nos anos 80, era utilizado no intuito de rejeitar o determinismo biológico, compreendendo que gênero é construído, a partir da relação com a família, mas não só, também, é uma construção “igualmente a economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1995, p. 87).

[...] o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de "papéis sexuais", esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo simples ou direto entre os dois. O uso de "gênero"

ênfatisa todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (p. 75)

Nenhum indivíduo nasce pronto ou determinado, é a partir das relações e da educação, em uma dada sociedade, que ocorre a formação do indivíduo. A partir dessas relações que se aprende o que é ser mulher e o que é ser homem, como estes devem se relacionar entre si, quais são os lugares que homens e mulheres ocupam em uma dada sociedade, ou seja, estamos falando de aspectos sociais e culturais, e não biológicos. É nesse sentido que deve ocorrer a formação inicial e continuada das/os docentes, para que, quando atuarem em sala de aula, desenvolvam a temática em uma visão que vá além da anatomia, fisiologia do corpo, ISTs e do determinismo biológico. “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerar diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 2014, p. 27).

A autora Sardenberg (2000) publicou um trabalho intitulado “Um diálogo possível entre Margaret Mead e Simone de Beauvoir”, no qual destacamos uma crítica sobre o corpo humano, em uma visão restrita apenas para reprodução.

“Porque o corpo humano é o mesmo nas tribos primitivas dos Mares do Sul e nas cidades modernas, uma antropóloga que começa com uma teoria psicológica que reduz a personalidade humana e a civilização à analogias corporais, pode acabar aconselhando mulheres modernas a viver através dos seus corpos da mesma forma que vivem as mulheres dos Mares do Sul. O problema é que Margaret Mead não conseguiu recrear o mundo dos Mares do Sul para nós vivermos nele, um mundo em que ter um bebê é o máximo da realização humana (Se a reprodução fosse o único fato da vida humana, estariam todos os homens atuais sofrendo de ‘inveja do útero?’) (FRIEDAN, 1963, p. 132 apud SARDENBERG, 2000, p. 20).

Destacamos que a reprodução humana, numa abordagem biomédica, dentro da sala de aula, não deve ser o único ponto a ser discutido em Educação em Sexualidade. Ainda no trabalho da autora Sardenberg (2000), no diálogo entre Mead e Beauvoir, as duas discutem sobre o papel da mulher e o papel do homem na sociedade. Beauvoir, em uma abordagem existencialista, destaca sua famosa frase célebre da obra ‘O Segundo Sexo’, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, discordando de Mead, quando ela acredita que os papéis sexuais são complementares, “os antropólogos, você inclusive, operam com a lógica da complementaridade dos papéis sexuais, o que comumente leva-os a ver uma suposta simetria nas relações entre os sexos” (SARDENBERG, 2000, p. 17). Destacamos que na

frase de Beauvoir fica subentendido que assim como as mulheres, os homens não nascem homem, torna-se homem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada mais oportuno que iniciar as considerações finais deste trabalho com a frase de um autor que acompanhou e acompanha muitas educadoras e educadores durante a formação e/ou a prática docente: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 48). Reiteramos que nenhum conhecimento está pronto, definitivamente acabado. Logo, os debates realizados neste estudo não se constituem como verdade absoluta, mas, ao contrário, buscamos trazer à visibilidade para possíveis transformações na formação inicial e continuada das/os docentes de nosso país. Esperamos que nossas contribuições para construção de novos saberes reflitam no respeito à diversidade.

O ambiente escolar é um local onde deve ser discutido o conhecimento científico e proporcionar à/ao estudante uma visão de mundo ampliada. Um local para aprender, dialogar, tirar dúvidas, trocar experiências e desconstruir preconceitos, caminhando para além do senso comum, formulando um novo conhecimento. É com esperança que chegamos no final desta pesquisa, uma esperança que pede resistência de uma realidade que está posta. Ao longo da pesquisa, sobretudo nas análises, percebemos que existem limites no que tange Educação em Sexualidade nas escolas, mas que há possibilidades. As docentes em posicionamentos de assimetrias, relações de poder diversas e empolgadas em fazer parte da pesquisa, carregam concepções sobre sexualidade e gênero, apesar de relatarem que não tiveram a discussão da temática na formação inicial e continuada.

Nos discursos constatamos perspectivas teóricas associadas com o contexto em que se dá a Educação em Sexualidade no ensino de Ciências. Há concepções sobre a importância do respeito pela diversidade; existe uma inquietação das professoras sobre qual orientação passar para as/os estudantes trans em relação ao uso do banheiro, por exemplo; concepções do feminino, do masculino e de como a sexualidade se apresenta. No entanto, é necessária uma formação com base científica para que não ocorram equívocos em sala de aula. Não é por acaso as dificuldades encontradas pelas professoras, pois existe um contexto histórico, econômico, político, cultural, social que construiu e continua construindo o saber das relações de gênero, as diferentes sexualidades, o saber do corpo, por consequência, o ambiente escolar, em destaque o ensino de ciências, a formação inicial e continuada.

Existem resistências, ações e criações, possibilidades construídas pelas professoras no ambiente escolar, que, por sua vez, é múltiplo e coletivo. Nas categorias construídas a partir dos discursos das professoras – aspectos da profissão docente da Educação em Sexualidade: despreparo para trabalhar a temática, medo em abordar a temática, forma de abordar a temática em sala e materiais utilizados, crenças sobre a temática; e aspectos relacionados ao conteúdo: concepção de gênero, abordagem biomédica e papel da família – percebemos um contexto histórico que resiste e como que isso reflete, se constrói, agem no coletivo, em uma realidade que está posta dia após dia, no ambiente escolar. É preciso entender o que compõe o ambiente escolar, indo além do espaço de 45/50 minutos de cada aula. A cantina escolar, os banheiros, os corredores, a coordenação, a sala de professoras/es, a quadra esportiva, o pátio, entre outros espaços que compõe uma escola, que constituem as pessoas e suas as relações.

Buscamos com a pesquisa traçar diálogos entre as diferentes professoras entrevistadas, os documentos oficiais, nós – quem escreve essa pesquisa, uma vez que, nos implicamos nela - e outras pesquisas que contribuíram, para que houvesse uma discussão sobre as particularidades dos processos escolares na prática pedagógica, na formação inicial e continuada.

Acreditamos que o Livro Didático, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular deveriam ter uma coerência entre si ao tratarem de gênero e sexualidade, no entanto, há uma lacuna nesses documentos norteadores. O PPP não aborda a temática e quando cita formação continuada se refere aos momentos de HTPC. Tais momentos não devem ser de aperfeiçoamento como citado no documento e sim de formação continuada, conceito este, discutido e definido nesta pesquisa, já que é neste espaço que ocorre tal formação. Foi possível identificar nas entrevistas que as professoras tomam a decisão de não discutir sobre gênero e sexualidade, seja por uma questão de insegurança, já que a temática não foi discutida na formação inicial, por medo dos familiares questionarem, ou por apenas acreditarem que gênero e sexualidade não é relevante.

Já a Proposta Curricular e o LD abrem espaço para as professoras abordarem de uma maneira mais ampla a sexualidade em sala de aula. Trazendo, por exemplo que as manifestações da sexualidade fazem parte da vida e são prazerosas, que devemos compreender a sexualidade em sua dimensão plural, condicionada por fatores biológicos, culturais e sociais, além de trazer a questão da homossexualidade, da orientação sexual, de estereótipos e a questão do bullying. As docentes decidem não abordar sexualidade para

além do determinismo biológico, discutindo o tema em uma abordagem biomédica e naturalizada, defendem, ainda, que a família é o principal agente formador em relação ao tema. Ao contrário disso, as professoras poderiam utilizar tais materiais com mais criticidade quando não houver a discussão da temática e explorar quando houver. Pois, o LD e a Proposta Curricular analisados dão a abertura de desenvolver essas questões em sala de aula, promovendo o respeito à diversidade, ampliando a discussão para outras sexualidades que não seja a heterossexual normativa.

A discussão de gênero e sexualidade se encontra cada vez mais complexa no ambiente escolar. Ao contrário do que as professoras acreditam, gênero é sim uma construção social, o que é ser homem e o que é ser mulher muda conforme a história; este conhecimento científico já está posto. Além disso, é preciso discutir sobre outras sexualidades em sala de aula, rompendo com as perspectivas sobre papéis de gênero, com a heteronormatividade, com a masculinidade hegemônica, entendendo que existe uma vasta diversidade de masculinidades, assim como de feminilidades.

Discutir gênero e sexualidade na sala de aula amplia a visão de mundo possibilitando que esta/e estudante tenha contato com o mundo real, ou seja, com a nossa sociedade, que é uma sociedade diversa, multi e intercultural. Essa temática merece destaque afim de dar visibilidade e possibilitar novos olhares diante gênero e sexualidade. Porém, é preciso superar a abordagem do determinismo biológico, como discutido no texto. A sexualidade é um tema que deve ser trabalhado com tranquilidade e respeitando as diferenças. No entanto, existem muitas dificuldades a serem enfrentadas e superadas na Educação em Sexualidade, dado que, em muitos casos a temática não é discutida na formação inicial de professoras/es, como identificamos neste estudo.

Perante o exposto, acreditamos que tais concepções são devidas à formação destas docentes, pois, a temática não é desenvolvida durante a formação, refletindo diretamente e negativamente na atuação em sala de aula, uma vez que, as professoras têm uma abordagem biomédica, discutindo apenas anatomia e fisiologia do corpo humano, ISTs e gravidez na adolescência. Não ampliam a discussão para outras sexualidades, não discutem o que é gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo.

Um reflexo desta má formação são as falsas concepções sobre gênero e sexualidade, acreditando que gênero não é uma construção social. Se as/os educandas/os passassem a ter Educação em Sexualidade nas escolas, eles(as) poderiam ter conhecimento do próprio corpo, poderiam se prevenir das ISTs, poderiam identificar potenciais

abusadores, poderia diminuir o índice de gravidez na adolescência, e poderiam aprender à respeitar outras orientações sexuais. No processo de formação inicial e continuada de professoras/es, esta questão deve ser estudada em profundidade e amplamente debatida. Isso pode levar as/os futuras/os professoras/es à compreensão desta temática e, conseqüentemente, favorecer o respeito à diversidade.

Ao discutir essa temática com as/os jovens, que elas/es sejam capazes de compreender o tema partindo do cotidiano delas/es e superando uma visão reducionista. Essa abordagem poderia possibilitar uma discussão ampla, associando gênero, raça, classe social, religiosidade e perspectiva de vida com mais respeito e amorosidade.

Esperamos, nesse sentido, que a formação continuada dos/as professoras/es seja a partir de um posicionamento científico, ético e político, superando valores e preconceitos. Deste modo, é possível abrir espaços para discussões sobre a sexualidade no campo cultural e social, compreendendo desigualdades de gêneros, a fim de combater discriminações e violências.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. **Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais.** Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – jan./jun. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Org. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 364
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber livros, 2005. p. 7-70.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência.** Rev. Bras. Educ. vol.23 Rio de Janeiro 2018 Epub Dec 03, 2018.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional.** Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1990.
- ALONSO, L. **Dia Internacional contra a LGBTfobia: diferentes abordagens sobre a diversidade sexual e de gênero em duas campanhas publicitárias.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018.
- ALTENFELDER, A. H. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor.** São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.
- BARROS, S.; RIBEIRO, P. **Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v.11, n.1, p. 164-187, 2012.
- BEDIN, R. C. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP.** 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.
- BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa.** n.117, nov. 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora. p. 336. 1994.
- BONFIM, C. R de S. **Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades.** 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 5.692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 5.693. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei da Câmara nº 103, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Diretora. Parecer nº 1.567, de 2013. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 17.302, de 24 de janeiro de 2020. Dispõe sobre as sanções administrativas a serem aplicadas às práticas de discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Publicada na Casa Civil, em 24 de janeiro de 2020. Disponível em:

<http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2020/Janeiro/25/cidade/pdf/pg_0001.pdf> Acesso dia 03 de fevereiro de 2020.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

CARVALHO, M. P. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

CARNEIRO, A. STANGE, C. E. B. **Educação, Gênero e Sexualidade**: uma abordagem pedagógica e epistêmica. II SIES- Simpósio Internacional de Educação Sexual. Maringá, Paraná. Abril, 2011.

CARVALHO, M. E. P. RABAY, G. **Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil**. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 23, nº 3, janeiro-abril. p. 119-136, 2015.

CAVALEIRO, M. C. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.) **Educação sexual: em busca de mudanças** – Londrina: UEL, 2009. 208p.

CÉSAR, M. R. A.” **Gênero, Sexualidade e Educação**: notas para uma “Epistemologia”. Educar em Revista, Curitiba, nº35, p.37-5. Editora UFPR, 2009.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual essa nossa (des)conhecida**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, M.; KEHL, M. R.; WEREBE, M. J. **Educação sexual**: instrumento de democratização ou de mais repressão? Cadernos de pesquisa, v. 36, p. 99-110, 1991.

CHAUÍ, M. S. **Ideologia e Educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acesso em: 10 de janeiro de 2020

CONNEL, R. W.; MESSERSCHIMIDT, J. W. **Masculinidade hegemônica**: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, janeiro-abril/2013.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: n Versos, 2015.

COSTA, F. F. **Formação inicial de professores**: novas políticas para velhas práticas. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

DOMINGOS, C. O. **Corpo, cultura e heteronormatividade**: ensaios sobre a educação dos corpos. Periódico Científico Outras Palavras. v.11, n.2, 2015.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.

DUARTE, M. F. S.; REIS, H. J. D. A. Gênero e sexualidade em livros didáticos de ciências do ensino fundamental. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**. São Luís, Vol. 4 - Número Especial - jul./dez. 2018.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: como ensinar no espaço da escola. Revista Linhas. v. 7, n.1. 2006.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: mercado de letras; Londrina: Eduel, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade)

FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. 208 p.

FIGUEIREDO, V. A. A. **Gênero, patriarcado, educação e os parâmetros curriculares nacionais**. Caderno Espaço Feminino, v. 21, n. 1, jan./jul. 2009.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas Jovens e Adultos: Perspectiva Dialógica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun.2012.

FLECHA, A.; PUIGVERT, L.; REDONDO, G. **Socialización preventiva de la violencia de género**. Feminismo/s. n. 6, p. 107-120, dic. 2005.

FRANCO, M. B.; JIMÉNEZ, A. M. La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. n. 2. 2015.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 93

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17a. ed., 1987.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra. 2015.

FREUD, Sigmund. Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos. 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Imago Editora-Rio de Janeiro, 2006. In: COSTA, E. R.; OLIVEIRA, K. E. A sexualidade segundo a teoria psicanalítica freudiana e o papel dos pais neste processo. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí UFG**. v. 2, n. 11, 2011.

FRIEDAN, B. **The Feminine Mystique**. New York: Dell Publishing, 1964. In: SARDENBERG, C. M. B. Um Diálogo Possível entre Margaret Mead e Simone De Beauvoir. Salvador, Bahia:NEIM/UFBA, 2000, p.75-107.

GATTI, B. A. A Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança Educativa**. Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Formação de Professores**: condições e problemas atuais. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, A. F. P. **O desafio histórico de "tornar-se um homem homossexual"**: um exercício de construção de identidades. Temas psicol. vol.17 no.2 Ribeirão Preto 2009

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (ed. or.: 1970).

JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. S. **Orientação sexual na escola**: a concepção dos professores de Jandira – SP. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012. 42 p.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

JUNQUEIRA, R. D. **A invenção da "ideologia de gênero"**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. Rev. psicol. polít. vol.18 no.43 São Paulo set./dez. 2018.

JUNQUEIRA, R. D. **Ideologia de gênero**: Uma ofensiva reacionária transnacional. Tempo e presença Digital (online) v. 3. p. 1-22, 2019a. Disponível em: <https://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN_out_2018.pdf> Acesso em 16 de dezembro de 2019.

JUNQUEIRA, R. D. **A “ideologia de gênero” existe – é uma invenção católica**. Revista Senso. nº 13. 2019b. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/2019/09/25/ideologia-de-genero-existe-e-uma-invencao-catolica/#_ftn1> Acesso em 14 de dezembro de 2019.

KARNAL, L. **Todos contra todos, o ódio nosso de cada dia**. Publicado pela LeYa. 2017. p. 144.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro. 1999.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** 1º ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LONARDONI, A. L.; PRIORI, C. **Mulheres muçulmanas: as representações sociais e simbólicas sob a ótica de profissionais da educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE,** Secretaria de Estado da Educação. 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

MACHADO, J. C. F. **Sexo com liberdade.** São Paulo: Vozes, 1995.

MAIA, M. F. G.; ROCHA, D. **Ideologia de Gênero: tensões e desdobramentos na educação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

MAISTRO, V. I. A. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, M. N D. (org.) **Educação sexual: em busca de mudanças – Londrina: UEL, 2009. 208p.**

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Revista de Ciências da Educação. n. 8, jan./abr., 2009.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARQUES, J. K.; BOZZINI, I. C. T. **Questões de gênero na educação de jovens e adultos: levantamento dos trabalhos do enpec (1997-2017).** Revista Práxis. Novo Hamburgo. a. 16, n. 2, mai./ago. 2019.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex.** Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social.** Cadernos CEDES. Abr. vol.19, n.44, 1998.

MEC, INEP. **Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Resumo Técnico- Censo Escolar. 2010.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado – Volume 32, Número 3, setembro/dezembro 2017.

MISKOLCI, R. **Exorcizando um fantasma**: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. Cad. Pagu nº.53 Campinas 2018 Epub June 11, 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da Docência**: Professores Formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas**: guia para a formação de profissionais de saúde e educação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. (Série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 76). Acesso em 14 de julho de 2019. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf

MONTARDO, J. **A escola e a educação sexual**. La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura. v.13, n. 1. Jan/jun. 2008.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, T. A. S. **O ato de nomear - da construção de categorias de gênero até a abjeção**. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 4. 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 245.

MOTT, L. O jovem homossexual: noções básicas para professores, jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares. In: FIGUEIRÓ, M. N D. (org.) **Educação sexual**: em busca de mudanças – Londrina: UEL, 2009. 208p.

NASCIMENTO, J. S. **A percepção dos professores sobre a educação sexual em uma escola do ensino fundamental e médio na cidade de Sinop-MT**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. p. 42. 2019.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. vol.47 no.166 São Paulo oct./dec. 2017.

NUNES, M. J. F. R. A. **“Ideologia de gênero”** na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. Horizonte, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2004.

OLIVEIRA, R. M., de; DINIZ, D. **Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica:** sobre o marco heteronormativo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 241-256, jan./mar, 2014.

Organização Pan-Americana da Saúde. Ministério da Saúde. Saúde e sexualidade de adolescentes. Construindo equidade no SUS. Brasília, DF: OPAS, MS, 2017.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PARECER N. 699/72, C.F.E. de 1º e 2º graus, aprovado em 6-7-72.

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil Análise da Produção Científica. **Revista Contexto & Educação**, v. 30, n. 95, p. 117-146. 2015.

PEREIRA, A. M.; SANTANA, M.; WALDHELM, M. **Projeto Apoema ciências 8.** 2º ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

PERES, C. A.; BESSA, C.; GONÇALVES, E. M. V; CASTRO E SILVA, R. de; PAIVA, V. **Fala educadora! Educador!** São Paulo: Laboratório Organon, 2000.

REIS, G. V. dos; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (org.) **Sexualidade e educação sexual:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 27-71

REIS, T.; EGGERT, E. **Ideologia de gênero:** uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.). **Sexualidade e educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIOS, R. R.; RESADORI, A. H. **Gênero e seus/suas detratores/as:** "ideologia de gênero" e violações de direitos humanos. *Rev. psicol. polít.* vol.18 no.43 São Paulo set./dez. 2018.

RODRIGUES, L.S.; SILVA, M. V. O.; GOMES, M. A. V. Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019.

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

RUSSO, J.; ROHDEN, F. (Org.) **Sexualidade, ciência e profissão no Brasil.** Rio de Janeiro:CEPESC, 2011.

SANTOS, L. R. Entendendo a construção social das diferenças de gênero. In: FIGUEIRÓ, M. N D. (org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum** – Londrina: UEL, 2009. 190p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez: São Paulo, 23º ed. p. 304, 2007.

SEVERINO, A. J. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo, Editora Cortês: 1982.

SENKEVICS, A. PNE e a “ideologia de gênero”. Ensaio de Gênero. In: NUNES, M. J. F. R. A. **“Ideologia de gênero”** na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. Horizonte, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SILVA, R. C. P. **Orientação sexual: possibilidade de mudança na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. **Formação de professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas**. Ciência E Educação, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, L. M.; SANTOS, S. P. **Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2011.

SCOTT, J. **Gênero: uma Categoria útil de Análise Histórica**. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995.

SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.

SOARES, A. G.; ALMEIDA, D. M. Análise de trabalhos apresentados na anped (2004 a 2013) com a temática de gênero e sexualidade no ensino das ciências. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 82-96, jan./abr. 2016

.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. **Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

.

SOUZA, D. T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. **Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, n. 11, p. 157-175, 2014.

SUPLICY, M. et al. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 427.

UNESCO. **Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde.** v.1. Razões em favor da educação em sexualidade. Brasília, 2010.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación.** Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 2. 2008.

WEREBE, M. J. G. **A educação sexual na escola.** Lisboa: Moraes Editores, 1977.

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidad.** Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa, 1993. In: LOURO, G. Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 184

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: “PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE PROFESSORAS/ES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO”

Pesquisadora Responsável: Jéssica Karine Marques

Idade: 27

Orientadora do Projeto: Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE PROFESSORAS/ES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO”, de responsabilidade da pesquisadora Jéssica Karine Marques, Bióloga e estudante do curso de Pós-graduação, em nível de mestrado do PPGEdCM – Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos Campus Araras.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho entende que os (as) professores (as) de ciências abordam o tema sexualidade nas escolas, uma vez que no ambiente escolar deve haver uma preocupação com a orientação sexual dos estudantes, pois se sabe que muitas vezes os jovens não dialogam, este tema com os pais e/ou a escola não têm informações suficientes acerca da sexualidade. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo apontar quais as percepções de gênero e sexualidade como desafios transversais, estão presentes na formação continuada dos (as) professores (as) do ensino ciências.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em utilizar ferramentas como entrevistas semiestruturadas, acompanhamento de algumas aulas e dos planejamentos das mesmas,

para evidenciar os conceitos que a pesquisa pretende levantar nas práticas pedagógicas utilizadas pelos (as) professores (as) de ciências, além de narrativas para melhor analisar os dados coletados.

3. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo com a formação continuada dos professores de ciências. Uma vez que, a formação do formador é um processo continuado de auto formação que engloba dimensões individuais, coletivas e organizacionais, sendo estes, desenvolvidos em âmbitos e momentos diversos e em distintas comunidades de aprendizagem estabelecida por outros formadores

4. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de em média um ano.

5. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

6. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

8. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e estamos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Telefone de contato da pesquisadora responsável:

Jéssica Karine Marques – Universidade Federal de São Carlos -UFSCar

Rodovia Anhanguera, Km 174 Araras -São Paulo – Brasil

Pós-Graduação: (19) 3543-2582

Telefone pessoal: (19) 98260-5492

E-mail: jessica.jkm@gmail.com

Endereço institucional da Supervisora da Pesquisa:

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini da Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Carlos Campus Araras

Telefone: (19) 3543-2970

Telefone pessoal: (19) 98114-4113.

E-mail: isabozzini@hotmail.com

Eu, _____, RG nº _____



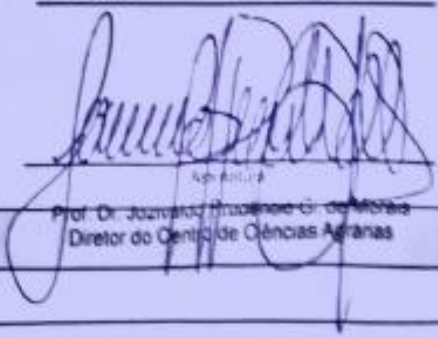
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Araras, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Comitê de Ética

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP	
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa PERCEPÇÕES SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO DE PROFESSORAS/ES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
5. Nome: JESSICA KARINE MARQUES	
6. CPF: 072.083.296-99	7. Endereço (Rua, n.º): DOUTOR LUIZ NOUGUES, 141 JARDIM NOSSA SENHORA DE FATIMA apto 32 ARARAS SÃO PAULO 13607020
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 19982605492
10. Outro Telefone:	11. Email: jessica.km@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
<p>Data: <u>13</u> / <u>09</u> / <u>2018</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p>	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
12. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	13. CNPJ: 00.000.000/0001-91
14. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Agrárias	15. Telefone: (19) 3543-2600
16. Outro Telefone:	17. Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.
Responsável: <u>JOZIVALDO PRUDÊNCIO G. DE MORAIS</u> CPF: <u>395.995.403-44</u>	<p style="text-align: right;"> Assinatura</p> <p>Prof. Dr. Jozivaldo Prudêncio G. de Moraes Diretor do Centro de Ciências Agrárias</p>
Cargo/Função: <u>DIRETOR DO CCA</u>	
Data: <u>14</u> / <u>09</u> / <u>2018</u>	
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Não se aplica	

APÊNDICE C - Entrevista inicial das professoras

- Qual seu nome?
- Qual a sua idade?
- Em qual área atua?
- Há quanto tempo atua como professora?
- Onde se formou?
- Há quanto tempo atua como professora?

- Durante sua graduação a temática gênero e sexualidade foi trabalhada? Se sim, você se lembra em quais disciplinas e quais foram os conteúdos e/ou enfoque?
- Você considera importante trabalhar a temática? Por quê?
- De que maneira deveria ser trabalhada? A partir de projetos; transversal baseado no PCN (Plano Curricular Nacional); dentro de alguma disciplina específica? Qual?
- Você já realizou trabalhos sobre gênero e sexualidade com alguma de suas turmas? Conte como foi esse trabalho (objetivos, metodologia utilizada, temas, tempo de duração, disciplinas participantes, adesão das/os estudantes, principais resultados)?
- Qual foi o objetivo deste trabalho?
 - Ensinar algum conceito?
 - Mostrar algo relacionado a gênero e sexualidade que vem sendo tratado socialmente?
- Quais temas trabalhados?
 - Corpo humano; gravidez; doenças; gênero; sexo; comportamento; homossexualidade; LGBTI; etc....
- Como se desenvolveu a(s) aula(s)?
- Houve alguma dificuldade? Como foi solucionada?

- Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula?
- Como deve ser feita a preparação para a aula?
 - Leituras de artigos, textos, livros, revistas, notícias?

- Como deve ser feita a abordagem aos estudantes?
 - É mostrada uma situação? Reportagem ou notícia sobre algo ocorrido?
 - Ensinado um conceito em lousa ou slides?
 - Apresentados vídeos ou fotos?
- Como deve ser o espaço para a discussão dos temas?
 - As/os estudantes são chamadas/os a dar suas opiniões?
 - As/os estudantes dão opinião apenas quando querem?
 - Todas as opiniões são ouvidas?
- As/os estudantes devem refletir sobre os trabalhos realizados?

- Você teve alguma formação continuada disponibilizada pelo município? Ou realizou alguma formação continuada?
- Para você, no que consiste a Educação em Sexualidade nas escolas? Qual é o papel da escola em relação a este tema?
- Você se sente preparada/o para trabalhar gênero e sexualidade com suas/seus estudantes? Por quê?
- Qual(uais) tema(s) você se sente confortável para trabalhar? Por quê?
- E qual tema relativo à sexualidade lhe causa desconforto?
- Já sentiu necessidade de suporte teórico ou metodológico para o trabalho com gênero e sexualidade? Se sim, onde procurou?
- Utiliza o livro didático para tratar as questões relacionadas à sexualidade? Como o utiliza?
- Você teve alguma formação para utilizar o livro didático? Se sim, como foi?
- Considera o livro didático bom e completo? Se não, o que mudaria? Se sim, quais aspectos do livro lhe causa mais conforto para trabalhar?
- O que você completaria dentro da sexualidade?
- Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados à gênero e sexualidade em sala de aula?
 - Como deve ser feita a abordagem aos estudantes?
 - Como deve ser o espaço para a discussão dos temas?
- É abordado questões religiosas quando tratado as questões sobre gênero e sexualidade? Em quais momentos?
- Você se sente desconfortável trabalhar com a temática? Quais momentos?

- Você já abordou conceitos como ideologia de gênero ou orientação sexual com alguma de suas turmas?
- Qual professora/or deveria ser a/o responsável para trabalhar essa temática?
- Você tem estudante LBGTTI? Se tem, como é a relação com os colegas?

APÊNDICE D - Transcrição das entrevistas

Docente A

Entrevistadora/ Docente	Questão/resposta
Entrevistadora	Qual a sua idade?
1	28 anos
Entrevistadora	Qual sua área de formação?
2	Ciências Biológicas
Entrevistadora	Em qual área atua?
3	Como professora de Ciências e Biologia
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora?
4	6 anos
Entrevistadora	Onde se formou?
5	FHO - Fundação Hermínio Ometto O Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto em 2012
Entrevistadora	Você teve alguma formação continuada disponibilizada pelo município? Ou realizou alguma formação continuada?
6	A prefeitura disponibiliza com frequência formação continuada, mas nunca participei, pois os horários batiam com a outra escola que eu dava aula. O último curso disponibilizado foi sobre arqueologia.
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora nesta escola?
7	1 ano e meio
Entrevistadora	Durante sua graduação a temática gênero e sexualidade foi trabalhada? Se sim, você se lembra em quais disciplinas e quais foram os conteúdos e/ou enfoque?
8	Não.
Entrevistadora	Você considera importante trabalhar a temática? Por quê?
9	Considero importante. Eu acho que é um tema atual, então, ele tem que ser trabalhada na sala, principalmente na questão respeito e igualdade.
Entrevistadora	Qual profissional deve assumir o papel como educador em sexualidade?
10	Em partes, eu acho que está a nosso cargo, já que passou a ser incorporado no currículo como tema transversal.
Entrevistadora	De que maneira deveria ser trabalhada?
11	Eu costumo trabalhar a temática na parte fisiológica e anatômica
Entrevistadora	A partir de projetos; transversal baseado no PCN (Plano Curricular Nacional) e dentro de alguma disciplina específica? Qual? Por quê?

12	Nas áreas e disciplinas já existentes, já que devem ser trabalhados de forma transversal.
Entrevistadora	Quando você abordou a temática, você utilizou imagens e/ou vídeos além do livro didático?
13	Não, utilizei imagens do próprio livro. Realizei um projeto que era sobre gravidez, do próprio governo, e que tinha material na escola, mas não tinha imagens, era uma sequência de perguntas e respostas, como um jogo.
Entrevistadora	Nesta atividade, teve alguma pergunta que mais te chamou atenção?
14	Quando falamos sobre a camisinha, teve um aluno que não sabia se colocava antes ou depois da relação sexual. É uma coisa “boba” que dá impressão que eles sabem, mas na verdade eles estão numa idade que tem de ser falado.
Entrevistadora	Você já realizou trabalhos sobre gênero e sexualidade com alguma de suas turmas?
15	Não.
Entrevistadora	Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula?
16	Eu acho que projetos mesmo, seria o mais interessante
Entrevistadora	Como seriam esses projetos? Você acha que poderia ser algo pensado com todos os professores? Ou deveria ser uma temática específica para uma determinada disciplina?
17	Eu acho que dá pra ser trabalho de forma transversal, não precisa ser específico para a aula de ciências.
Entrevistadora	Como deve ser feita a preparação para a aula? Poderia ser a partir de leituras de artigos, textos, livros, revistas, notícias?
18	Sim.
Entrevistadora	Me dê algum exemplo de como você prepararia essa aula?
19	Acho que por exemplo, uma notícia, ‘aumentou o índice de gravidez na adolescência’, acho que seria um bom tema para começar dando abertura do assunto.
Entrevistadora	Como deve ser feita a abordagem aos estudantes? É mostrada uma situação? Reportagem ou notícia sobre algo ocorrido?
20	Às vezes, no próprio debate na sala de aula surgem assuntos assim... vou dar um exemplo, está tendo um projeto de dança à tarde, e ontem durante a aula, a coordenadora foi entregar uma autorização para os pais assinarem que estavam cientes que os filhos iriam ficar à tarde, e teve um menino que queria fazer dança, e aí tiraram sarro que ele queria dançar. Então, foi uma oportunidade da professora, no caso eu estava na sala, e a coordenadora falamos um pouco sobre. Querendo ou não, não foi específico da aula, mas já que surgiu o assunto, a gente acabou falando que não é uma coisa de menino, nem ele vai ser menos macho ou mais macho se ele dançar ou não. Daí acabou discutindo com tantos homens que fazem ballet, que ganham dinheiro para fora do Brasil, aí acabou gerando uma discussão em sala de aula e eles entenderam essa temática. Então, eu acho que às vezes, surge o assunto sem ser uma forma específica, mas do dia a dia da sala de aula

Entrevistadora	E depois de vocês conversarem com os alunos, os colegas passaram a respeitar esse menino que queria dançar?
21	Sim. 'Ain nossa, tem mesmo, já vi passar na tv'. Inclusive ele queria, levou o papel para os pais assinarem, ele continuou com a opinião dele, da dança.
Entrevistadora	Esse conteúdo, essa temática de gênero e sexualidade, deveria ser ensinado em lousa ou slides, ou abrir para roda de conversa?
22	Roda de conversa e na própria sala de aula
Entrevistadora	Como seria essa roda de conversa? A partir de um texto; uma notícia?
23	Eu acho que na roda de conversa, poderia utilizar notícia que chamasse atenção e que fosse recente.
Entrevistadora	Você apresentaria vídeos ou fotos em sua aula se você abordasse essa temática?
24	Sim. Sim... é, quando eu trabalhei, eu trabalhei na parte anatômica e fisiológica, então você acaba mostrando imagens.
Entrevistadora	Quais informações continham nessas imagens? Quais vídeos? Você se lembra quais eram as imagens e os vídeos?
25	Utilizei as imagens do próprio livro didático. E não me lembro de ter apresentado vídeos.
Entrevistadora	As/os alunas/os são chamadas/os a dar suas opiniões? As/os alunas/os dão opinião apenas quando querem? Todas as opiniões são ouvidas?
26	Sim, por exemplo, no acontecido dessa semana, a gente acabou dando a opinião ali né, que alguns foram contra outros não, mas depois acabaram entendendo que não era bem assim.
Entrevistadora	As/os alunas/os devem refletir sobre os trabalhos realizados?
27	Sim.
Entrevistadora	O que mais especificamente, os alunos deveriam refletir sobre sexualidade e gênero?
28	Gravidez na adolescência; aumento das DSTs.
Entrevistadora	Para você, no que consiste a Educação em Sexualidade nas escolas?
29	Eu acho que, fica mais a cargo anatômico e fisiológico.
Entrevistadora	Qual é o papel da escola em relação a este tema?
30	Falar sobre igualdade e respeito. Que não tem um papel de menino ou de menina.
Entrevistadora	O que você entende como papel de menino e papel de menina?
31	Às vezes eles têm isso em sala de aula, e são coisas relacionadas às tarefas de casa, questões conservadoras, por exemplo, 'só a menina deve cozinhar; o pai tem que dar o dinheiro em casa'. Então, essa discussão de papéis, seria quebrar esses paradigmas.
Entrevistadora	Você se sente preparada/o para trabalhar gênero e sexualidade com

	suas alunas/os? Por quê?
32	Não. Eu acho, porque, faltou ser trabalhado esse assunto na faculdade, durante a graduação e porque é um tema que gera muita discussão. A vezes a gente fica meio com medo de trabalhar por gerar essa discussão, não saber como conduzir.
Entrevistadora	Qual(quais) tema(s) você se sente confortável para trabalhar em sala de aula? Por quê?
33	Mais o tema que a gente aprendeu na faculdade, que está nos livros didáticos, que é voltado para a anatomia, para o funcionamento do órgão.
Entrevistadora	E qual tema relativo à sexualidade lhe causa desconforto?
34	Como assim você fala?
Entrevistadora	Você respondeu que a temática não foi trabalhada na formação inicial, então, você acredita que é por isso que trabalhar sexualidade e abrir para discussão lhe causa um desconforto?
35	Sim.
Entrevistadora	Se você se sentisse preparada, você discutiria mais com os alunos sobre sexualidade e gênero?
36	Sim, porque a partir do momento que você estuda mais daquele assunto, discute, você tem um preparo maior na sala de aula.
Entrevistadora	Já sentiu necessidade de suporte teórico ou metodológico para o trabalho com gênero e sexualidade?
37	Sim. Nunca foi trabalhado no caso né, nunca teve uma aula específica para trabalhar isso, a não ser a anatomia do órgão.
Entrevistadora	Se sim, onde procurou?
38	Livro didático, livros paradidáticos que a gente tem na escola.
Entrevistadora	Utiliza o livro didático?
39	Utilizo.
Entrevistadora	Você teve alguma formação para utilizar o livro didático? Se sim, como foi?
40	Nunca tive nenhum curso de formação para utilizar o livro didático.
Entrevistadora	Você considera o livro didático bom e completo?
41	O que não tem no livro didático pode ser buscado em outras fontes.
Entrevistadora	O que você mudaria ou melhoraria no livro?
42	Inclusão de textos com essa temática.
Entrevistadora	Quais aspectos dos livros lhe causa mais conforto para trabalhar em sala de aula?
43	Ah, os textos, as imagens. Se for anatômico e fisiológico eu acho que está bom o que está ali.

Entrevistadora	Quais textos, imagens do livro que lhe causa conforto para trabalhar?
44	Faz algum tempo que não trabalho esse assunto em sala de aula, por dar aula apenas para o 6º ano. Mas, eu acho que na parte que tem os textos, na parte da sexualidade, que fala sobre o funcionamento daquele órgão. Eu acho que essa parte do livro está completo.
Entrevistadora	É abordado questões religiosas quando tratado as questões de gênero e sexualidade?
45	Não. Não é falado sobre religião.
Entrevistadora	Você se sente desconfortável trabalhar com alguma temática da sua área?
46	Não.
Entrevistadora	Você abordaria ou já abordou os conceitos “identidade de gênero ou orientação sexual”?
47	Não.
Entrevistadora	O que você entende de orientação sexual e identidade de gênero?
48	Eu acredito que é como a pessoa se sente em relação ao meio.
Entrevistadora	Qual responsável você considera que deveria ser o responsável para trabalhar a temática?
49	Eu acho que tem que ter uma base familiar.
Entrevistadora	Além da escola? Ou só familiar?
50	Familiar. Eu acho que aqui a gente deveria ser trabalhado, a anatomia a fisiologia ou as questões, que nem, rotineiras que vem, isso é de menina, isso é de menino, só. Porque eu acho que se a gente aprofunda muito, a família questiona.
Entrevistadora	Já aconteceu de a família questionar na escola?
51	Já escutei. Não aqui, mas já escutei casos de estar falando, de estar mostrando órgão, por exemplo, que é básico, de ciências e a família questionar ‘por que que estava falando isso? por que que estava falando sobre a fecundação?’.
Entrevistadora	Você tem aluna/o LGBTI? Ou já teve?
52	Já.
Entrevistadora	Como você lhe deu com essa situação? Como a sala de aula se comportou diante dessa/e aluna/o LBGTI?
53	Até agora, foram respeitosos.

Docente B

Entrevistadora/ Docente	Questão/resposta
Entrevistadora	Qual a sua idade?
1	60 anos
Entrevistadora	Qual sua área de formação?
2	Biologia
Entrevistadora	Em qual área atua?
3	Ciências
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora?
4	19 anos
Entrevistadora	Onde se formou?
5	FHO - Fundação Hermínio Ometto em 1981.
Entrevistadora	Você teve alguma formação continuada disponibilizada pelo município? Ou realizou alguma formação continuada?
6	Eu fiquei como suporte técnico na prefeitura durante três anos e nos cursos voltados à área de ciências que eram ministrados durante o ano, não ocorrem mais especificamente. Nesses cursos, haviam palestras, e eram convidadas pessoas específicas para cada tema, na área de ciências era sobre meio ambiente e outros assuntos específicos, porém o tema sexualidade e gênero nunca foram abordados mesmo. Faz dois anos que não tem essas palestras mais, nesse período fazemos replanejamento na escola.
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora nesta escola?
7	19 anos
Entrevistadora	Durante sua graduação a temática gênero e sexualidade foi trabalhada? Se sim, você se lembra em quais disciplinas e quais foram os conteúdos e/ou enfoque?
8	Não.
Entrevistadora	Você considera importante trabalhar a temática? Por quê?
9	Sexualidade é importante para prevenção de gravidez precoce, para que eles consigam perceber que uma vida sexual ativa traz consequências como doenças etc.
Entrevistadora	Qual profissional deve assumir o papel como educador em sexualidade?
10	Acho que em primeiro momento ciências, e depois acho que a escola inteira poderia estar assumindo esse papel né?
Entrevistadora	E como os demais professores poderiam desenvolver essa temática dentro de suas disciplinas? Você acredita que poderia reunir todos os professores

	para pensar juntos como desenvolveria tal tema?
11	Acho que isso é individual, infelizmente, pela falta de tempo, professor não tem tempo, por ser conteudista, não teria esse tempo para abrir espaço, para falar sobre isso, a não ser que apareça o tema durante a aula. Se não, não vai falar, pela falta de tempo. Nós não temos tempo de abrir espaço para discutir alguma coisa, seria bom, mas somos cobrados de fora, pelo conteúdo, então infelizmente, nós não teríamos esse tempo.
Entrevistadora	De que maneira deveria ser trabalhada? A partir de projetos; transversal baseado no PCN (Plano Curricular Nacional) e dentro de alguma disciplina específica? Qual? Por quê?
12	Sim, de forma transversal e de projetos. Poderia fazer um projeto com todas as disciplinas
Entrevistadora	De que maneira você acha que se desenvolveria esse projeto com todos os professores?
13	Poderia desenvolver, mas, fica naquilo que eu falei, a nossa vida aqui é corrida, e isso é um projeto que não sei todos os professores achariam importante falar esse tema. Eu vejo outras disciplinas, que ficam no seu próprio conteúdo, cada na sua caixinha. Como eu falei, se aparecer o tema durante a aula, é lógico que a gente abre espaço, sobre o que os alunos falam, pois eles falam sobre tudo. Mas, não sei se os professores achariam importante fazer um projeto na escola sobre o tema.
Entrevistadora	Você já realizou trabalhos sobre gênero e sexualidade com alguma de suas turmas?
14	Só a aula normal sobre sexualidade, a parte fisiológica dos órgãos né, de reprodução, doenças.
Entrevistadora	Já apresentou imagens e/ou vídeos sobre o tema? Se sim, quais? Do livro didático?
15	Utilizo imagens do livro mesmo. Já fiz aulas com vídeos sobre DSTs, mostrando as doenças nos órgãos genitais, já tive ajuda do Posto de Saúde, pois eles trazem todo o material sobre o tema. No livro de didático não tem foto de doenças, é raro aparecer. E, quando mostramos vídeos de DSTs, os alunos ficam bem chocados. Esse chocar é importante, para eles saberem que existe. Não é só o ato sexual em si, o ato pode trazer algumas doenças que são graves e gravidez.
Entrevistadora	Você teve alguma formação para utilizar o livro didático? Se sim, como foi?
16	Usamos em sala de aula o livro didático como suporte. Esse livro é escolhido por todos da rede de forma democrática. Enquanto estava na secretaria da educação como suporte técnico em ciências, ministrei um curso de como usar de forma prática e eficiente o mesmo. Curso esse ministrado durante um HTPC. Sempre que sai um livro novo tem esse curso
Entrevistadora	Você já realizou trabalhos sobre gênero e sexualidade com alguma de suas turmas?
17	Não.
Entrevistadora	Discutiu com as/os alunas/os algo relacionado a gênero e sexualidade que

	vem sendo tratado socialmente?
18	Não.
Entrevistadora	Quais temas já trabalhou em sala de aula?
19	Corpo humano, gravidez, doenças.
Entrevistadora	Como se desenvolveu a(s) aula(s)? Houve alguma dificuldade? Como foi solucionada?
20	Nenhuma dificuldade, muito interesse dos alunos sobre o assunto. Houve muita participação dos alunos.
Entrevistadora	Você se lembra de alguma pergunta que mais te chamou a atenção em relação ao tema?
21	A falta de conhecimento em relação a gravidez, em saber se vai ficar grávida na primeira relação, sobre os métodos anticoncepcionais. Eles não têm dúvidas sobre DSTs, eles ficam mais preocupados sobre a gravidez. Doenças para eles, parece que nem existe, eles querem saber mais sobre a pílula, da pílula do dia seguinte, da tabelinha, quando pode ficar engravidar durante o ciclo menstrual. Essas são dúvidas são gerais, são dúvidas de meninas e meninos.
Entrevistadora	Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula?
22	Seria em projetos né, transversais que você tem tempo para abranger toda essa parte, um conteúdo de ciências não daria tempo de fazer isso.
Entrevistadora	Como deve ser feita a preparação para a aula? Poderia ser a partir de leituras de artigos, textos, livros, revistas, notícias?
23	Poderia ser feita de todas essas formas.
Entrevistadora	De que maneira? Leitura de artigo em um dia, notícias em outro? Uma dinâmica, com roda de conversa?
24	Uma aula diferente, que fazemos bastante, quando fala sobre sexualidade, é fazer uma caixa de perguntas anônimas, e respondemos as perguntas em roda. Já fiz isso, para ver o que eles têm necessidade e, por ser perguntas anônimas, eles têm liberdade de estar escrevendo o que tem vergonha. Muitas vezes comecei assim, para saber as pré concepções deles.
Entrevistadora	Como deve ser feita a abordagem aos estudantes? É mostrada uma situação? Reportagem ou notícia sobre algo ocorrido?
25	Sim, poderia.
Entrevistadora	Tem alguma notícia recente, relacionado ao tema, que te chamou atenção e você levaria para sala de aula?
26	Poderia ser sobre o jogador do Neymar, sobre o estupro. Por ele ser jogador de futebol, conhecido, iria chamar atenção dos alunos. Poderia ser esse assunto, falar o que é estupro, o consentimento da mulher, sim ou não no ato. Poderia ser isso, por estar sendo discutido agora e é problematizador, sobre a atitude do jogador, deplorável ²⁰

²⁰ Segue algumas notícias sobre o assunto citado.

Entrevistadora	Esse conteúdo, essa temática de gênero e sexualidade, deveria ser ensinado em lousa ou slides, ou abrir para roda de conversa?
27	Eu acho que com debate é sempre importante.
Entrevistadora	Você apresentaria vídeos ou fotos em sua aula se você abordasse essa temática?
28	Sim.
Entrevistadora	Como deve ser o espaço para a discussão da temática? As/os alunas/os são chamadas/os a dar suas opiniões? As/os alunas/os dão opinião apenas quando querem? Todas as opiniões são ouvidas?
29	Sim, poderia fazer né, tipo mesa redonda no caso uma sala em círculo que todos pudessem estar falando sobre sua opinião sobre o assunto.
Entrevistadora	As/os alunas/os devem refletir sobre os trabalhos realizados? Por quê?
30	Sim, porque é importante para a vida deles, essa que reflexão que a gente quer na verdade né, que eles reflitam que eles debatem para ver né, que caminho seguir. Eu acho que é importante, a reflexão é o principal de uma aula sobre esse assunto.
Entrevistadora	Como assim que caminho seguir? Você se refere a ser orientação sexual?
31	Nunca toquei no assunto sobre orientação sexual, para mim, como professora, não me interessa, cada um segue seu caminho, isso não é minha parte, não me interessa. Nem se eu fosse a mãe, eu não falaria sobre isso, a pessoa tem que ter liberdade de escolher o que ela quer, mas não é o papel do professor de estar orientando nessa parte. E o caminho que me refiro, é o caminho da vida deles mesmo, sobre a saúde, o bem-estar, para não ficar grávida com 15 anos, não pegar uma doença, uma AIDS, que está aumentando bastante o índice entre os jovens. Agora, orientação sexual, não cabe ao professor, não sei se tem professor que façam isso, se acham certo, mas eu como professora, acho que não tenho que me intrometer nisso. Eu acho que cada um faz o que quiser.
Entrevistadora	O que você entende por orientação sexual?
32	Viver, olha eu sou menino, você é menina. Sobre gênero. Eu também não acho que gênero é uma construção social. A sociedade fala, 'você é menina, você é menino'. Na minha geração, na minha idade, eu não acredito nisso, que é imposto pela sociedade. Eu não vejo que é construído pela sociedade, 'você tem que agir como homem, você tem que agir como mulher'. Eu não entendo porque os professores têm que discutir isso. Eu falo só sobre o respeito em aula, e cada um segue a sua vida, se vai escolher ser gay, transgênero, cada segue sua vida, o que temos que fazer é respeitar. Eu não vou falar se é certo ou errado, eu não vou falar nada. É o que penso, eu não falaria nem para o meu filho. E, outra, tem muitas famílias aqui, e desrespeitam as famílias. Poderia

Fonte: <<https://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2019/06/16/najila-x-ney-mar-as-versoes-de-cada-um-em-7-pontos-da-acusacao-de-estupro.htm>> Acesso em 17 de junho de 2019

Fonte: <<https://odia.ig.com.br/esporte/2019/06/5653739-antes-da-denuncia-de-estupro--ney-mar-relatou--problemas--em-encontro-para-amigo.html>> Acesso em 17 de junho de 2019

Fonte: <<https://odia.ig.com.br/esporte/2019/06/5653739-antes-da-denuncia-de-estupro--ney-mar-relatou--problemas--em-encontro-para-amigo.html>> Acesso em 17 de junho de 2019

Fonte: <<https://globoesporte.globo.com/blogs/bastidores-fc/post/2019/06/01/ney-mar-e-acusado-de-estupro-em-paris-boletim-de-ocorrencia-e-registrado-em-sao-paulo.ghtml>> Acesso em 17 de junho de 2019

	sim, falar na aula existe transgênero e é isso, existe gay e é isso, mas eu não vejo motivo para falar. As diferenças existem, cada um tem a sua preferência sexual, se vê de uma maneira. O que eu passo para alunos, é sobre o respeito, mas não entre em detalhe. Não sei se estou errada, ou se estou certa, mas a minha geração pensa assim. Agora, por quê esse tema é polêmico? Deixa cada um viver sua vida. Se falar só de respeito na diversidade, cada uma faz o que quer.
Entrevistadora	Para você, no que consiste a Educação em Sexualidade nas escolas?
33	Eu acredito né, que eles aprendendo isso, como eu já falei, saber se defender, de uma certa forma entre aspas, das doenças, de uma gravidez precoce, então sempre sabendo, é o que importa, saber para você saber usar isso na vida né.
Entrevistadora	Qual é o papel da escola em relação a este tema?
34	Olha, a escola ao meu ver, o que a gente deve passar é sempre o respeito, então, o respeito às diferenças, aí eu não vejo ... olha gay, trans, ou então negro, branco, cadeirante ou não, eu acho que o respeito ao ser humano, pra mim é o que importa. Você respeitando o ser humano, você respeitaria todas essas linhas né, ó vamos respeitar esse... vamos respeitar esse... pra mim todos são seres humanos, e além disso, eu mando respeitar todos os seres vivos aí, respeitar o planeta, as árvores, os animais, então, eu foco bastante no respeito. Eu não sigo, olha vamos respeitar essa classe, olha tem que respeitar essa, respeitou o ser humano, respeita todos.
Entrevistadora	Você se sente preparada/o para trabalhar gênero e sexualidade com suas alunas/os? Por quê?
35	A sexualidade sim, porque é uma coisa, que eu tive na escola, falando na fisiologia do corpo. Gênero é coisa nova praticamente, não é uma coisa que falava antigamente, sou formada faz tempo, mas, como eu falei, está vindo isso, então, é respeito acima de tudo.
Entrevistadora	O que você entende por gênero e sexualidade?
36	A sexualidade é o que você nasce com o sexo, sexo masculino, sexo feminino. O gênero você se auto intitula, 'homem e mulher', seria o contexto da sociedade. Não sei, nunca foi falado isso, não entendo porque agora toda essa polêmica em gênero, não sei dizer.
Entrevistadora	Qual(quais) tema(s) você se sente confortável para trabalhar em sala de aula? Por quê?
37	Sempre anatomia, sempre a parte que me diz respeito, que eu aprendi na escola. Falar sobre homossexualidade, falar sobre gênero... Uma que, também, essa parte, eu acredito muito em hormônios, eu acredito que a criança já nasce com uma diferença de hormônios, por isso que ela vá para esse lado, ou para aquele. Eu não acredito que ela, 'agora quero ser isso, quero ser aquilo'. Não sei, na minha opinião...eu não sei se hoje em dia, também existe, que diz 'olha é hormônio, é psicológico, é não sei o que'.
Entrevistadora	E qual tema relativo à sexualidade lhe causa desconforto?
38	Nenhum. Falando na anatomia, não tenho problema nenhum em passar essa aula.
Entrevistadora	Já sentiu necessidade de suporte teórico ou metodológico para o trabalho com gênero e sexualidade?

39	Como eu trabalho, no gênero nunca fui a fundo, nunca... eu leio bastante, a gente escuta bastante coisa, mas, na minha aula, como não entra esse tema, a não ser que a criança aborda, é lógico, eu não vou pular, se alguém perguntar, é lógico que a gente vai entrar no tema, mas, normalmente eu não entro no tema.
Entrevistadora	Você já abordou em sala sobre identidade de gênero e orientação sexual?
40	Não. Por que eu acredito que isso venha deles próprios, a família que é responsável por isso, eu não acredito que o professor, a escola, vai falar 'é menina, tem que ser menino ou é menino tem que ser menina', acho que nenhum professor toma essa atitude aqui de, orientar.
Entrevistadora	Você disse que dentro da sexualidade você trabalhar anatomia, onde você procurou o suporte teórico ou metodológico para trabalhar?
41	Nos livros didáticos e outros conteúdos, mas a gente se fixa nos livros didáticos. Pode ir fazer pesquisa na cidade, nos postinhos. Falar sobre as doenças, por exemplo, a sífilis está voltando, então... através da mídia também.
Entrevistadora	Você utiliza o livro didático?
42	Utilizo o livro didático.
Entrevistadora	Você considera o livro didático bom e completo?
43	Completo nunca é, mas o professor está aí pra isso, para poder ir pensando de outros conteúdos, de outros livros, de qualquer que seja, para você enriquecer sua aula. Eu não fico presa no livro didático.
Entrevistadora	Quais aspectos dos livros lhe causa mais conforto para trabalhar em sala de aula?
44	Porque o livro didático de traz essa sequência didática, então, fica fácil você seguir uma sequência sobre o assunto e essa sequência eu vou incorporando outras coisas que eu acho importante que o aluno saiba ou que ele pesquise fora, mas essa pesquisa didática é o que me traz tranquilidade com o livro. Olha vou ter que seguir esses espaços...
Entrevistadora	Consegue me dar um exemplo de algo que incorporou na sua aula de sexualidade, e que não tinha no livro didático?
45	Falar das doenças, do câncer, doenças no pênis que eles não sabem que existem, sobre o respeito, do namoro, do casal, das meninas que saem com todo mundo, que não se valorizam, então falo sobre a valorização, sobre o cotidiano deles.
Entrevistadora	O que você mudaria ou melhoraria no livro?
46	Eu acho que livro didático não tem como ser completo, pelo tamanho do livro, então, ele aborda os conceitos mais básicos, de todos os conteúdos, por que também que livro iria ser, pra ser um livro completo? E acho que cada professor tem a sua liberdade de achar o que ele deve complementar no livro.
Entrevistadora	O que você complementaria em específico dentro da sexualidade?
47	Olha, eu acredito assim, nosso currículo é bastante extenso, então, é difícil você ficar muito tempo em um conteúdo só, porque a gente tem que conseguir,

	que esse currículo seja feito, realizado durante o ano.
Entrevistadora	Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula? Como deve ser feita a abordagem com os estudantes? Como deve ser o espaço para tal discussão?
48	Poderia ser uma introdução de uma aula de sexualidade, poderia ser na sala aula, através de debate, e ver o que eles trazem da vida deles desse assunto, daí sim, começar falar sobre sexualidade e gênero, mas a gente não tem esse tempo, infelizmente.
Entrevistadora	É abordado questões religiosas quando tratado as questões de gênero e sexualidade?
49	Não.
Entrevistadora	Você se sente desconfortável trabalhar com alguma temática da sua área?
50	Não. Então, temos uma aluna do 8º ano, que chegou pra gente, no primeiro momento eu a vi como um menino, na hora que eu fui fazer chamada Juliana, ela ergueu o braço, eu fiquei sem saber porque eu chamei de ele, 'seja bem-vindo', depois que eu vi que era Juliana, e o que a gente tem feito, a escola tem feito? Dado todo conforto dela na sala de aula, pra ela sentir bem, os alunos todos estão aceitando normalmente, não tem nenhum tipo de... E, ontem cheguei para ela, como tem um aluno que se chama João Calisto, ele quer que seja chamado de Calisto, falei 'Juliana, como você gostaria de ser chamada?'. Ela tem aparência de menino, cabelo curto, e ela parece com menino pelo jeito dela, ela parece um menino.
Entrevistadora	Como é a relação dela com os colegas?
51	Todos respeitam ela. A escola é ótima, pois preza bastante esse respeito, a gente tem muita inclusão, então a muito tempo tem trabalhado esse respeito. Então, não é novo, a gente já pratica o respeito a muitos anos. As crianças respeitam bastante.
Entrevistadora	Quais são as inclusões que existem na escola?
52	Gênero, síndrome de down, cadeirante, autista. E a noite temos alunos trans, na EJA, e tem bastante homossexual. Ou transgênero como a Juliana, na verdade não sei como ela é. Porque eu acredito nos hormônios, eu nunca li profundamente, mas acredito que não tenha nada em específico, mas que o hormônio, ele que comanda ali, menina e menino. Porque é diferente, não vai falar que é igual, porque não é igual. Meus filhos sempre tiveram menino e menina, sempre agiram como menino e menina. Eu fiquei viúva, não tinha pai, então, 'está imitando o pai?', 'não'. Não tinha o homem na casa e ele era um menino. Vai imitar a mãe, passar batom ... não sei, acho que isso ainda é uma incógnita. Não sei você que é jovem, que estuda, se sabe se tem alguma coisa..., mas, acho que não cabe a nós ver se tem alguma coisa. Eu acho que o professor não deve intervir nisso, não é obrigação do professor intervir, no gênero ou orientação sexual. A gente passa, 'olha cada um faz o que quiser', e é lógico, com respeito, a gente fala bastante sobre respeito com as meninas e meninos, 'dignidade é tudo', ter relação sexual é importante, cada uma deve ter a hora que acha deve ser. Se tiver maduro para isso, mas a dignidade acima de tudo. Você não ter relação sexual com um menino hoje e amanhã esse menino nem olhar na sua cara, pra mim não serve isso. Então, eu passo isso. Agora, para as alunas, se elas querem seguir isso ou não, aí vem de cada família também. Eu não acho que é obrigação do professor, acho que é muita coisa encima do professor. Muito. É conteúdo, é aluno saber matemática, que está

	um caos, português, ciências, que é o meu caso, e você ter que dar todo esse aparato. Sim, você dá seu exemplo, mas, como obrigação, eu acho que a gente não tem esse tempo.
Entrevistadora	O que seria essa obrigação?
53	Falar como a pessoa deve ser ou não, jamais. Eu acho que cada um vai ser o que é.
Entrevistadora	O que você faria se presenciar algum desrespeito ou preconceito na sua aula?
54	Eu pararia minha aula para discutir sobre respeito, independente se for ele, ou ela, ou que seja, um cadeirante, ou mesmo qualquer outro aluno, por causa de um cabelo, um nariz, orelha. Independente disso ou daquilo, eu pararia minha aula, pois o respeito para mim é tudo. Eu passo para os meus filhos, 'é respeitar'. Eu tenho filhos homem e mulher. 'Então menino pode namorar todo mundo?', 'não', sempre é respeito, cuidado com o que você faz, então, é isso aí, pra mim, pessoa, é isso que aprendi, independente de gênero, o que for, é um ser humano e merece respeito.

Docente C

Entrevistadora/ Docente	Questão/resposta
Entrevistadora	Qual a sua idade?
1	50 anos
Entrevistadora	Qual sua área de formação?
2	Ciências Naturais
Entrevistadora	Em qual área atua?
3	Ciências Biológicas
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora?
4	30 anos
Entrevistadora	Onde se formou?
5	UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro /SP, em 1989.
Entrevistadora	Você teve alguma formação continuada disponibilizada pelo município? Ou realizou alguma formação continuada?
6	Do município não. Já fiz especialização na área de citogenética e também tenho mestrado e outras especializações na área de ciências, mas na nada em gênero e sexualidade.
Entrevistadora	Há quanto tempo atua como professora nesta escola?
7	22 anos
Entrevistadora	Durante sua graduação a temática gênero e sexualidade foi trabalhada? Se sim, você se lembra em quais disciplinas e quais foram os conteúdos e/ou enfoque?
8	Não.
Entrevistadora	Você considera importante trabalhar a temática? Por quê?
9	Considero importante, porque nós temos casos de pessoas que fazem opção por outro gênero sexual, e a gente precisa estar orientando em relação a problemas de DST, gravidez na adolescência quando trabalha com os adolescentes, então a gente faz essa orientação no sentido de auxiliar a família.
Entrevistadora	Você sente falta de uma formação em "Educação em Sexualidade", podendo assim, trabalhar com mais propriedade no assunto?
10	Sim, sinto falta, porque a formação que nós temos, a gente procura por fora, porque a escola não oferece, não tem curso, não oferece nada nesse sentido.
Entrevistadora	Qual profissional deve assumir o papel como educador em sexualidade?
11	Eu acho que não tem que ser o profissional, eu acho que tem que ser a família em primeiro lugar. A escola como um apoio, mas a família deve assumir esse papel de educação sexual.

Entrevistadora	E se a família não apoiar, e como ocorre muitas vezes, não aceitar a/o filha/o por ser LGBTI? Como a escola deveria reagir a isso?
12	Eu acho que a própria pessoa, tem que procurar ajuda. Não é a escola que vai ficar com mais essa responsabilidade, a gente, indica para procurar outros profissionais, psicólogos, terapeutas. Na rede municipal tem psicopedagogo e nunca encaminhamos alunos para a rede.
Entrevistadora	De que maneira deveria ser trabalhada? A partir de projetos; transversal baseado no PCN (Plano Curricular Nacional) e dentro de alguma disciplina específica? Qual? Por quê?
13	A gente procura trabalhar em grupos, através de textos, desenvolvendo debates, é dessa forma que a gente procura trabalhar essa temática em sala de aula. Eu acho que poderia ser mais de forma transversal, deixando para ciências apenas o que está ligado a área de doenças, mas trabalhar como transversal passando em todas as disciplinas, principalmente em língua portuguesa, história. Eu acho que, por exemplo, língua portuguesa trabalha muita interpretação de texto, a opinião do aluno. A parte de história, mostrar o desenvolvimento da humanidade através da história, como foi encarada a sexualidade durante todo desenvolvimento da história.
Entrevistadora	Então, você acredita que poderia reunir todos os professores para pensar junto como desenvolveria tal tema?
14	No planejamento, a gente procura delimitar, algumas linhas de trabalho, mas, assim, por exemplo, ontem o pessoal de estágio da UFSCar veio fazer uma palestra sobre ISTs, agora mudou o termo né, agora é ISTs. Trabalhou, em sala de português, de artes, matemática, então todos os professores acabam que se envolvendo. Os estagiários usaram as aulas dessas disciplinas, não foi nada direcionado, mas cada professor vai trabalhar o tema na área dele, com levantamento de dados, pesquisas, gráficos, então cada um ficou responsável por uma área. Semana passada eles trabalharam vacinas e essa semana foi sobre ISTs. Quando eles vêm, eles pedem um tema, e a gente passa um tema geral que englobe todas as áreas
Entrevistadora	Você já realizou trabalhos sobre gênero e sexualidade com alguma de suas turmas?
15	Na EJA sim.
Entrevistadora	Me conte como foi esse trabalho, qual metodologia e objetivo que você utilizou? Foi em alguma disciplina específica?
16	O trabalho na EJA, geralmente a desenvolve no 9º ano, quando trata do aparelho reprodutor, então trabalha um pouco a parte sexualidade e trabalha também DSTs, gravidez. Apesar de eles serem adultos, eles trazem bastante dúvidas quanto a esse assunto.
Entrevistadora	Qual foi o principal objetivo deste trabalho? Você ensinou algum conceito específico? Discutiu com as/os alunas/os algo relacionado a gênero e sexualidade que vem sendo tratado socialmente?
17	Não, a gente trabalha mais a parte ligada mesmo, ao corpo humano e aí se surge alguma dúvidas a gente trabalha em debates, e tenta assim, organizar um pouquinho as informações, porque eles têm muita informação, mas que não gera conhecimento, então a gente procura organizar um pouquinho os termos que são usados, transsexual, heterossexual, homossexual. Porque tem aluno, por exemplo, que ele acha que 'homossexual é o homem', então eles têm essas

	dúvidas quanto a esses termos que são usados.
Entrevistadora	Você utilizou imagens e/ou vídeos? Se sim, você se lembra da fonte? Foi do livro didático?
18	Eu me lembro que trabalhamos com vídeo. Tem um projeto do estado que se chama, ‘prevenção também se ensina’ ²¹ , se não me engano, tirei de lá. Tem alguns vídeos desse projeto, que trabalho no estado, e eu usei. Não lembro se ainda tem. Tem uma cartilha também, ‘Fala, garoto! Fala, garota!’, que trabalha essa temática. Eu trabalhei isso na outra escola, aqui acho tem, mas deve ter umas duas só. Eu trabalho com o livro didático também, apesar que este livro é muito ruim nessa parte, ele passa muito por cima, é muito superficial, e trocamos o livro didático a cada três anos, este que estamos usando, vai usar até ano que vem 2020. Eu trabalho o tema só na EJA, no ensino de ciências no ensino regular, dou aula apenas para o 6º ano, mas eu utilizo na EJA o livro didático do ensino regular.
Entrevistadora	Você teve alguma formação para utilizar o livro didático? Se sim, como foi?
19	Não.
Entrevistadora	Quais temas já trabalhou em sala de aula?
20	Corpo humano, gravidez, DSTs, gênero, sexualidade, comportamento, a questão LGBT. As vezes quando surge algum comentário, a gente trabalha o conceito LGBT. Porque a gente tem a noite, vários homossexuais assumidos, tema tem até transsexual, então quando surge o assunto, mas sempre procurando trabalhar de forma séria, não deixar que caia na brincadeira porque se não a coisa não anda.
Entrevistadora	Você considera que suas aulas se desenvolveram de uma forma positiva?
21	Positiva.
Entrevistadora	Houve alguma dificuldade?
22	Não, a única dificuldade é que a gente percebe que eles têm muitas dúvidas, em quanto a parte de opção sexual, ‘o que é opção, o que é gênero’, então, eles trazem essas dúvidas pra gente conversar na verdade, porque como são adultos, a maioria de 20 e 30 anos, então eles trazem dúvidas, a gente procura conversar e orientar, porque cada uma já desenvolveu a sua opção sexual, a maioria já tem filhos, então, eles trazem dúvidas e o que a gente procura fazer é tirar essas dúvidas.
Entrevistadora	O que é gênero e sexualidade pra você?
23	Gênero é natural, é o que a pessoa já nasce. Agora, sexualidade, ela vai se definindo ao longo da vida, acho experiências que a pessoa traz, é o que vai definir a sexualidade, desde cedo. Vai ser as experiências mesmo, que vai acarretando, e na adolescência, é que isso tudo aflora, a parte da sexualidade, mas o gênero, já está definido, na parte biológica.
Entrevistadora	Houve algum ponto negativo, quando você trabalhou isso? Qual?

²¹ Fonte: <<https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=183>> Acesso em 17 de junho de 2019

24	Não.
Entrevistadora	Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula?
25	Eu acho assim, primeiro fazer um levantamento dos conhecimentos prévios que eles têm, das dúvidas que eles têm, e trazer para debates mesmo, pesquisa. Às vezes, a gente pede auxílio do professor de língua portuguesa para estar reforçando as questões de gramática, de interpretação de texto.
Entrevistadora	Como deve ser feita a preparação para a aula? Poderia ser a partir de leituras de artigos, textos, livros, revistas, notícias? Teve apresentação de fotos, vídeos?
26	Isso a gente já faz bastante, já tivemos aqui na escola palestra, o pessoal da Posto de Saúde, que veio trabalhar especificamente gravidez, a prevenção da gravidez, então, já tivemos aqui várias palestras. Eles trazem material, a camisinha, o DIU, mostra como funciona para as meninas, então já tivemos esse trabalho aqui na escola, a noite na EJA. No final da palestra, houve perguntas para tirar as dúvidas. Geralmente eles trazem aquela maquete do aparelho reprodutor e vão explicando por partes, como funciona.
Entrevistadora	Como deve ser o espaço para a discussão da temática? As/os alunas/os são chamadas/os a dar suas opiniões? As/os alunas/os dão opinião apenas quando querem? Todas as opiniões são ouvidas?
27	Sim, é o que eu falei, eles trazem muitas dúvidas, mas depois a gente procura, também, do levantamento prévio, tentar mostrar pra ele, que às vezes se tiver um pensamento diferente da gente, a gente, tem que aceitar opinião do aluno, porque tem aluno, por exemplo aluno da EJA, que na sua colocação, ele é homofóbico, ele não aceita o homossexual, entendeu? Então, a gente tem que trabalhar essas questões, mas, ao nível de orientação mesmo.
Entrevistadora	Então, você considera importante que as/os alunas/os devem refletir sobre os trabalhos realizados? Por quê?
28	Sim, por conta da convivência, pacífica que eles têm que ter. E principalmente no noturno, a maioria que volta a estudar, são pessoas que já tem uma experiência de vida maior que os adolescentes, os jovens. Então, eles já trazem pra nós, conceitos bem arraigados, pensam daquele jeito, é difícil você mudar o pensamento da pessoa. A noite é complicado.
Entrevistadora	Para você, no que consiste a Educação em Sexualidade nas escolas?
29	Eu acho que a educação em sexualidade consiste assim, a gente não interfere na opção do aluno, o que a gente faz é uma orientação, mostrando como funciona o aparelho reprodutores, falando um pouquinho das DSTs, da prevenção, da gravidez, trabalhamos nesse sentido.
Entrevistadora	Qual é o papel da escola em relação a este tema?
30	É orientação mesmo.
Entrevistadora	Você se sente preparada/o para trabalhar gênero e sexualidade com suas alunas/os? Por quê?
31	No que é possível, sim. Agora, sempre que surge uma dúvida a mais, a gente pesquisa junto e tentar chegar num consenso, porque são muitas ideias diferentes que eles trazem, então, quando surge uma dúvida mais séria, a gente

	procura ajuda de psicólogo, para estar orientando. Já tivemos problema aqui na escola, de pessoas que não aceitam a sexualidade, então temos que encaminhar para psicólogo para trabalhar um pouco essa questão de aceitação, que é mais difícil.
Entrevistadora	Tem psicólogo na escola? Como ocorre esses encaminhamentos?
32	Não é da escola, é da rede municipal. Agora, tem uma moça a noite, que faz os dois papéis, de psicóloga e psicopedagoga. Ela acaba orientando um pouco, quando tem algum problema. Agora tem o mediador, mesmo ele sendo de outra área, ele conversa com os alunos a noite. Mas ele não é formado para isso, ele é um professor que ajuda. Então, temos o da rede e esse professor que complementa a carga horária com mediação. Ele ajuda os alunos, conversa, quando um aluno falta, ele quer saber os motivos das faltas, ele ajuda na mediação de conflitos.
Entrevistadora	Qual(quais) tema(s) você se sente confortável para trabalhar em sala de aula? Por quê?
33	Ligado a sexualidade, eu acho assim, a gente trabalha bastante, gravidez, trabalhamos um pouquinho também as DSTs, como já falei, prevenção, trabalhamos a gravidez precoce, quando acontece, algum exemplo na sala de aula, a gente procura trabalhar, mas sempre na forma de prevenção. Porque, eu acho que essas informações, são mais fáceis, a gente tem facilidade, por conta da formação acadêmica.
Entrevistadora	Você acredita que deveria haver uma disciplina específica que abordasse "Educação em Sexualidade" na formação inicial?
34	Sim, eu acho que na formação inicial é importante. Uma disciplina ligada nessa área mesmo. Por que o que a gente tem ligada a essa área é anatomia e fisiologia, não tem nada específico. Hoje não como está, mas me formei a 30 anos atrás e nunca teve. Acredito que tenha programas de apoio, na escola onde dou inspeção tem esses programas. Mas não é específico, tem algumas matérias para escolherem, mas é opcional, não é todo mundo que é obrigado a fazer. Não sei se UFSCar tem desses cursos online. Agora no estado, com essa mudança, ano que vem vai ter uma nova disciplina, para direcionar o aluno para o curso que ele quer fazer, do 'Projeto de Vida' ²² , vai haver um curso para os professores, e um dos módulos tem a temática.
Entrevistadora	E qual tema relativo à sexualidade lhe causa desconforto?
35	Eu acho quando a gente trabalha a questão da homossexualidade, tem que todo mundo encarar, de maneira correta, então você tem que ir trabalhando sempre pisando em ovos, porque você não sabe o que o outro pensa, então, tem que fazer todo esse levantamento prévio, tentar mostrar pra ele, dentro da sociedade, que tem que ser aceito homossexual. Como até a homofobia, porque a noite temos muitos casos, eles não aceitam. Nós temos um transsexual a noite que, quando ele veio pra cá, ele sofreu muito preconceito, agora ele já mais englobado na turma. A turma aceitou, mas foi muito difícil.
Entrevistadora	Já sentiu necessidade de suporte teórico ou metodológico para o trabalho com gênero e sexualidade?
36	Sempre em pesquisa. Agora, o suporta a gente procura assim, na orientação da coordenadora, ver o que é possível ajudar, a coordenação sempre está

²² Fonte: <<http://fundacaotelefonica.org.br/inoaescola/projeto-de-vida.html>> Acesso dia 17 de junho de 2019.

	auxiliando os professores, e pesquisa mesmo, na internet, em livros de apoio, esse material que a gente utiliza.
Entrevistadora	Você utiliza o livro didático na EJA?
37	Não, eles não têm livro didático. Eu tenho o meu livro, e uso o livro do pessoal do diurno com eles. Mas eles não têm deles próprios, não tem. No material que temos, não trata esse assunto. A EJA tem um plano curricular do município, mas, não trata esse tema específico. A gente inclui quando fala da parte de anatomia, do aparelho reprodutor.
Entrevistadora	Você considera esse material bom e completo?
38	Sim. O livro que temos aqui, da educação regular, porque a EJA não tem material, é de bastante qualidade.
Entrevistadora	O que você mudaria ou melhoraria no livro?
39	Eu acho que, se eu tivesse oportunidade eu incluiria mais textos de apoio no livro, porque são poucos textos de apoio que tem no livro.
Entrevistadora	O que você complementaria dentro da sexualidade?
40	Eu acho que a gente precisa trazer para discussão na sala de aula, são os problemas sociais mesmo que, refletem na sexualidade, e trazer para debate mesmo, porque se a escola não fazer esse papel a família também muitas vezes não faz. A criança, o jovem acaba crescendo com o que ele aprende, na escola ou na rua, então, eu acho que a gente precisa trazer para a sala de aula, mas no sentido de orientação nada de imposição. Eu acho que tem de ser nesse sentido, sempre estar orientando, mostrando o outro lado, passando para o aluno, a visão que a gente tem, mas não que seja uma visão fechada, certa e cada um tem sua maneira de pensar. Eu acho que, uma coisa importante, nunca a gente entrar em conflito com o aluno, se ele tem uma ideia diferente da gente, mostrar pra ele, no sentido de que ele tem que crescer e tentar enxergar de outra maneira. Porque, já tivemos problema aqui, muito ligado a religião, tem certas religiões que não aceitam homossexualismo de jeito nenhum, já tivemos problemas aqui. Uma senhora de certa idade, ela veio, e tudo o que a gente falava, ela ficava horrorizada, porque o pastor era completamente contra. Inclusive, falava de sexualidade, ela tampava até os ouvidos, porque ela não queria escutar. Depois, melhorou, mas já tivemos problema.
Entrevistadora	Em sua opinião qual a melhor forma de trabalhar temas relacionados gênero e sexualidade em sala de aula? Como deve ser feita a abordagem com os estudantes? Como deve ser o espaço para tal discussão?
41	A abordagem tem que ser assim, bem na forma de orientação, trazer às vezes, alguma questão, que eles entendam para o debate na sala de aula, para tentar tirar do grupo as informações que são necessárias. A gente não acrescenta nada de novo, eles trazem a informação, e o que gente faz? Fazer com que aquela informação, gera conhecimento. Porque informação eles têm, às vezes até errada, mas eles têm. Então, a gente precisa organizar essas informações aí e tentar mostrar de uma forma diferente, a base da ciência, de pesquisa científica, como realmente eles devem agir e como eles devem pensar, combatendo formas de preconceitos, é dessa forma que a gente deve trabalhar.
Entrevistadora	Me dê algum exemplo de algum conhecimento que os alunos trouxeram no cotidiano e desenvolveu na sala de aula.
42	Quando trabalha, por exemplo, a gravidez, as meninas e as mulheres, em muita

	<p>dificuldade de entender o ciclo menstrual, como que acontece, o período fértil. Então, a gente procura trabalhar assim, na forma da tabelinha, mostrando o período da ovulação, depois o período fértil, porque elas trazem muitas dúvidas disso, mesmo sendo senhoras de certa idade, elas têm muita dificuldade de entender o próprio corpo, então elas não têm conhecimento do próprio corpo, então é nesse sentido. Mas, você não aprofunda nada assim. Quando tem alguma coisa mais séria, a gente sempre procura encaminhar para um ginecologista, porque a escola, oferece só informação, mas ela não tem como tratar nada, então a gente encaminha. 'A partir desse ponto, todas as suas dúvidas é procurar um médico especialista'. No caso de doença, porque você começa a falar de doença, aí que eles vão alertar, a sífilis, a gonorreia, mas você comenta dos sintomas, a gente fala 'não é porque tem aquele sintomas, que tem a doença', mas não você não tem como afirmar. Então sempre orienta de procurar um médico, urologista ou ginecologista, para realmente verificar o que se trata, porque a mulher fala 'que tem corrimento', mas não significa que já tem gonorreia. Então, quando você fala, elas ficam assustadas, então você tem que explicar que, 'não é porque se tem aquele sintoma, que a pessoa já tem a doença'. Então, procurar ajuda médica, é nesse sentido que a gente orienta.</p>
Entrevistadora	É abordado questões religiosas quando tratado as questões de gênero e sexualidade?
43	Já, sempre assim, que você fala sobre o ato sexual em si, quando a religião é muito fechada elas têm dificuldade de entender, porque para a religião, a sexualidade é encarada só como forma de reprodução, eles entendem só como forma de reproduzir e não como forma de prazer, do organismo humano, da necessidade, então muitos casos a gente tem que intervir e mostrar que a sexualidade não é só para procriar, tem outras formas de entendimento.
Entrevistadora	Você se sente desconfortável trabalhar com alguma temática da sua área?
44	Agora não me sinto mais, mas quando você introduz o assunto e às vezes você não está preparado para certas perguntas, têm desconforto. Principalmente na forma de trabalhar com adulto. Então, o adulto, às vezes já traz as vezes informação, mas não informação correta, eles trazem informação daquilo que eles ouvem na rua. Ouviu falar, a vizinha falou, aí vem sempre aquela pergunta, 'ah meu parente mandou perguntar se é assim, assim, assim...' porque é dúvida dele, não é dúvida do outro e eles vem sempre com essa história...
Entrevistadora	Você já abordou sobre orientação sexual com alguma de suas turmas?
45	A orientação sexual a gente comenta alguma coisa, por conta dos casos.
Entrevistadora	Consegue lembrar de algum exemplo que mais chamou a sua atenção?
46	O que nós temos de exemplo, está terminando o nono ano agora, é de um transexual, que estuda aqui. Quando chegou, precisamos de muita conversa, para a turma aceitar. Hoje aceitam numa boa, mas na época foi bem complicado. Mas, precisou cortar um pouco, porque ele queria contar muito sobre a vida particular. A classe rejeitou por não querer saber dos casos dele. Apenas com o grupo dele da classe, aceitam, ainda tem alunos da sala ficam com receio. Ele tem 30 anos.
Entrevistadora	Para você o que é orientação sexual e identidade de gênero?
47	A orientação sexual, entende, como o sexo definido. Agora, quando a pessoa percebe que tem uma tendência para a homossexualidade, aí a gente tenta

	diminuir essa ansiedade. A identidade de gênero é aquela pessoa que vai assumir a sexualidade dela diferente.
Entrevistadora	Qual professora/or deveria ser a/o responsável para trabalhar essa temática?
48	Eu acho que essas temáticas na escola, seria difícil de trabalhar, até por conta do ambiente mesmo. Uma sugestão, seria assim, palestras específicas, com profissionais da área da sexualidade mesmo. Assim, se surgir dúvidas muito sérias, procurar mesmo um especialista, porque o que a gente trabalha é mais na superficialidade. Não dá para ficar aprofundando porque já tem os outros conteúdos para trabalhar e são 4 meses de aula EJA. Se você aprofunda muito em um tema, você deixa de trabalhar o outro. Eu tenho 2 aulas por semana em cada sala.
Entrevistadora	Você tem aluna/o LBGTI? Se tem, como é a relação com os colegas?
49	A noite temos bastante. Dependendo da idade da sala, eles têm dificuldade de aceitar, e principalmente, quando a pessoa também, não se aceita. Porque, tem uns que vem e querem se mostrar demais, estão numa fase ainda de descoberta da sexualidade, então, a própria sala começa a ter preconceito. Agora, a pessoa mais madura que entende a sua sexualidade, apesar de cada um ter a sua opção, então a sala consegue aceitar. Agora quando vem um aluno, que quer se mostrar demais, por exemplo, nós estamos com um caso à noite seríssimo do 8º ano, o menino está agora se descobrindo, então ele está naquela fase, então, ele não consegue ficar com ele, então grupo, isola, porque ele quer brincar, ele quer as vezes ele quer falar certos assuntos na sala de aula que o grupo não aceita, então, ele fica isolado. Agora, a gente tem que fazer todo o trabalho de inclusão e mostrar para o grupo, que tem que aceitar, que tem que trabalhar junto. Porque ele veio de outra cidade, então ele tem outras vivências lá fora, não é a vivência que o pessoal daqui tem. Então, além do problema da sexualidade, tem o problema da droga junto, entendeu? Então é complicado. A coordenadora está fazendo um trabalho aí de aceitação, de inclusão.
Entrevistadora	Me fale um pouco como ocorre esse trabalho de inclusão.
50	Fazendo roda de conversa, para que ele também entenda o outro, porque parte desse entendimento, a base de todo relacionamento é o respeito, então ele tem que respeitar as diferenças. O outro também, tem que respeitá-lo, mas ele tem que saber o ambiente que ele está. Certas coisas ele não deve falar, certas coisas que ele vive lá fora, não trazer aqui para dentro, porque o grupo não aceita. Tivemos um caso por exemplo, que o menino chegava na segunda-feira e queria contar o final de semana, e as senhoras não aceitam, de jeito nenhum. Então, tinha brigas de até mandar 'calar a boca', porque ele queria contar o que aconteceu, com ele saiu, o que ele fez, entendeu, então elas não aceitavam. Agora ele está no 8º ano
Entrevistadora	Você comentou sobre alunos gays. Você tem alunas trans? Lésbicas?
51	Tem. A Dri, que é trans, ela já é mais velha, tem por volta de 30 anos, então o grupo já aceitou mais, porque, quando veio para cá já estava. Agora, quando está nessa fase dos 16 anos, da adolescência, que está se descobrindo, o grupo tem mais preconceito. Tem alunas lésbicas, mas assim, na sala de aula tem comportamento normal, como de outros alunos, nada assim de se mostrar, elas acabam tendo comportamento igual dos outros alunos. Então, passa despercebido, só quando a pessoa quer falar sobre o assunto, que a gente abre espaço, mas se ela não quiser falar, vida dela.

Entrevistadora	O que você pensa sobre LGBT?
52	<p>Eu acho que está ligado a parte hormonal, que aí também, eles acabam tomando mais hormônio ainda, dependendo do tipo de opção e também, está ligado um pouco a construção social. A pessoa não entende bem o mecanismo, até ouvimos deles 'é um corpo de homem, mas a cabeça é de mulher'. Aí elas querem, por exemplo, usar o banheiro feminino, aí gera conflito. Então, o que foi combinado, por exemplo, a noite com a Dri que é trans, e agora esse outro menino o Boni, usar o banheiro feminino, mas em algum horário que não tenha ninguém usando. Então, a gente sempre pede, 'se não tiver ninguém lá dentro usa', porque se vai no banheiro masculino é pior. E não tem um banheiro separado só para eles.</p>