

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO

NATALIA MIRIAN TIMOTE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE EM
PRODUÇÕES INTERNACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Araras - SP
2022

NATALIA MIRIAN TIMOTE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE SEXUALIDADE EM
PRODUÇÕES INTERNACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, para obtenção do título de mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Isabela Custódio Talora Bozzini
Coorientação: Prof.^o Dr. Anselmo João Calzolari Neto

ARARAS - SP
2022

Timote, Natalia Mirian

Práticas pedagógicas sobre sexualidade em produções internacionais: contribuições para a formação de professores de ciências / Natalia Mirian Timote -- 2022. 26f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras
Orientador (a): Isabela Custódio Talora Bozzini
Banca Examinadora: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Célia Regina Rossi
Bibliografia

1. Sexualidade. 2. Desigualdade de gênero. 3. Educação Integral em Sexualidade. I. Timote, Natalia Mirian. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário 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

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natalia Mirian Timote, realizada em 26/04/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini (UFSCar)

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto (UFSCar)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Célia Regina Rossi (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Às pessoas que são capazes de se importar com o próximo, de fazer você se sentir família, sendo ou não sendo. De perguntar como você está, de te oferecer comida, de dar risada com você. E, realmente, queira saber como você está, que você coma a comida e queira rir com você.

AGRADECIMENTOS E MOTIVAÇÕES

De maneira pessoal, nesta parte estão presentes as motivações para o desenvolvimento da presente pesquisa e do estudo sobre educação, gênero e transformação.

Esta pesquisa é fruto do amor e dedicação de minha mãe e meu pai comigo. Minha formação se deve ao incentivo de ambos, que sempre abordaram a educação como fundamental para transformar a realidade das pessoas. Assim, esta dissertação não é só minha, mas de Eliana Iara, minha mãe, e Marcelo Timote, meu pai.

Com minha mãe aprendo sempre que podemos correr atrás do que queremos, mesmo que seja difícil. Uma mulher que, assim como muitas mulheres, é guerreira e capaz de superar muitos desafios, mas que também é única e tem uma importância imensa para mim. Ela é a minha primeira evidência de que através da educação podemos transformar nossas vidas. Pude acompanhar sua formação em técnica em enfermagem durante minha adolescência, a busca por um trabalho na área, sua conquista e o quanto isto trouxe frutos para ela e a nossa família.

Com meu pai aprendo que somos capazes de fazer o que quisermos, se nos dedicarmos. De um bilhão de ideias, sempre está a criar algo novo. De grande curiosidade, muitas histórias e criatividade, é assim que vejo meu pai. Suas experiências sempre estão presentes em seus ensinamentos. Em relação à educação, sempre há o incentivo ao estudo para que se possa trabalhar com algo que deseja e que seja feliz. Com ele, aprendo a valorizar a arte e a beleza nas pequenas coisas.

Com os dois, sei que sempre estarão comigo para o que for necessário, que todas as minhas conquistas são deles também e que isso me motiva a sempre buscar mais.

Sou grata também ao meu irmão, Diogo Timote que, embora sejamos distantes, faz parte de minha vida de forma única. Desejo a ele todas as conquistas do mundo!

Não menos importante, agradeço também aos meus avós, Maria José, carinhosamente conhecida como Zeza, José Timóteo, o Tcheco, e dona Maria de Lourdes. Cada um/a de sua forma, é capaz de me alegrar e de trazer inúmeros ensinamentos, ações pelas quais sou muito grata. Amo cada um deles/as!

Não posso deixar de agradecer àquela pessoa que, mesmo não conhecendo toda a vida, é o meu parceiro de vida, Lucas Rocha. De conversas sobre educação, motivações e felicidade. Que possamos sempre compartilhar cada momento, desafios e conquistas um com o outro.

Agradeço também aos meus orientadores/as Prof.^a Dr.^a Isabela C. T. Bozzini e Prof.^o Dr. Anselmo J. C. Neto. Através de suas aulas, tanto na graduação quanto no mestrado, pude acreditar em uma educação de qualidade para todas as pessoas e perceber que, embora difícil, é possível realizá-la. Espero que cada estudante tenha a oportunidade de conhecer professores/as capazes de compreender sua realidade e de contribuir para sua formação, pessoal e profissionalmente, assim como ambos são para mim.

Por fim, gostaria de dizer que sou grata pela amizade de Lilian A. V. das Neves, a qual tive a honra de poder estudar junto. Mesmo que tenhamos seguido caminhos diferentes, se faz presente e parceira. Muito obrigada pelo apoio em relação ao mestrado e a presente dissertação!

RESUMO

A desigualdade e a violência de gênero devem ser motivos de preocupações e ações para superá-las, pois, infelizmente, têm tido suas taxas acrescidas com o passar dos anos. Em meio a isso, sabe-se que a educação tem um potencial transformador e que é capaz de contribuir para a superação da opressão e da exclusão. As práticas pedagógicas podem resultar na transformação das realidades, ao mesmo tempo em que podem atuar preservando a sociedade da forma como está. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas que estão sendo documentadas internacionalmente sobre sexualidade. Para isso, desenvolveu-se a pesquisa bibliográfica através de artigos contidos no banco de dados ERIC, utilizando os descritores “practice”, “school” e “sexual”. Os estudos encontrados e que têm relevância para a pesquisa foram selecionados para realização da análise através dos princípios da Metodologia Comunicativa, tendo como base teórica a Aprendizagem Dialógica. Os resultados iniciais foram de 96 artigos, considerando apenas aqueles que foram revisados por pares, se apresentavam na íntegra e disponíveis no banco de dados no dia 29 de abril de 2021. A leitura e seleção dos artigos resultou em 9 pesquisas para realização da análise. Como resultado, foi possível perceber que as práticas pedagógicas estão sendo realizadas em diferentes áreas do conhecimento, contendo dimensões transformadoras, mas também excludentes, as quais possuem origem variada entre o mundo da vida e o sistema. A partir disso, considerações a respeito da formação de professores/as de Ciências foram feitas, como a importância do incentivo e de oferecer meios para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma Educação Integral em Sexualidade.

Palavras-chave: sexualidade; desigualdade de gênero; Educação Integral em Sexualidade.

ABSTRACT

Inequality and gender violence should be reasons for concern and actions to overcome them, as, unfortunately, their rates have increased over the years. In the midst of this, it is known that education has a transforming potential and is able to contribute to overcoming oppression and exclusion. Pedagogical practices can result in the transformation of realities, while at the same time they can act to preserve society as it is. In this sense, the present research aims to identify and analyze the pedagogical practices that are being internationally documented on sexuality. For this, a bibliographic research was carried out through articles contained in the ERIC database, using the descriptors “practice”, “school” and “sexual”. The studies found and that are relevant to the research were selected to carry out the analysis through the principles of the Communicative Methodology, having Dialogical Learning as a theoretical basis. The initial results were 96 articles, considering only those that were peer-reviewed, presented in full and available in the database on April 29, 2021. The reading and selection of articles resulted in 9 searches for analysis. As a result, it was possible to perceive that pedagogical practices are being carried out in different areas of knowledge, containing transforming dimensions, but also excluding, which have a varied origin between the world of life and the system. From this, considerations were made regarding the training of Science teachers, such as the importance of encouraging and offering means for the planning and development of pedagogical practices that promote an Comprehensive Sexuality Education.

Palavras-chave: sexuality; gender discrimination; Comprehensive Sexuality Education.

INTRODUÇÃO

O relatório publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) inicia-se questionando sobre quantas meninas e mulheres têm a possibilidade de afirmar a seguinte frase: “meu corpo me pertence” (UNFPA, 2021, p. 4, tradução nossa). Respondendo à questão, infelizmente, milhões de pessoas não podem decidir sobre si mesmas, como com quem se casar, quando terão relações sexuais e filhos/as. Isto acontece, muitas vezes, por questões relacionadas ao sexo, orientação sexual, idade, raça ou capacidade (UNFPA, 2021).

Embora todas as pessoas tenham direito à autonomia em relação ao próprio corpo, isto não é garantido a muitas mulheres. A autonomia corporal contribui para a tomada de decisões sobre si, sendo dever de todas e todos respeitá-la. Quando o respeito acontece, os benefícios se estendem à segurança, saúde, educação e renda. Porém, o impedimento à autonomia corporal de meninas e mulheres tem como consequência a manutenção das desigualdades e da violência devido a discriminação de gênero (UNFPA, 2021).

A desigualdade de gênero abrange os diversos países de diferentes modos, sendo influenciada pela cultura e pela sociedade. Segundo a UNESCO (2019), a sexualidade e o comportamento sexual não são temas discutidos em muitas sociedades, devido às atitudes das pessoas e até mesmo à legislação. Como decorrência das normas impostas, pode ocorrer o reforço de situações prejudiciais no planejamento familiar, na utilização de anticoncepcionais e na manutenção da desigualdade em relacionamentos sexuais.

Nesse sentido, é possível perceber a dificuldade em abordar e buscar contribuições para a superação da desigualdade de gênero, pois suas causas são diversas. Em relação às atitudes dos indivíduos tem-se o silenciamento da temática devido às influências culturais, sociais, religiosas e pessoais, as quais interferem nos direitos das pessoas e na liberdade para abordar a temática da sexualidade e de ser quem são. As diferentes causas podem afetar locais e populações de diferentes maneiras, de acordo com a realidade presente.

A educação em sexualidade pode trazer contribuições em relação à superação da desigualdade de gênero, temática que se encontra nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), fazendo parte da Agenda 2030. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), a agenda demonstra que a igualdade de gênero, os direitos humanos, a saúde, o bem-estar e a educação de qualidade estão interligados. Nesse sentido, pode-se promover os seguintes objetivos, descritos pela

Organização das Nações Unidas (ONU, 2015): assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades; assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas; e alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

Entretanto, no ambiente escolar, muitas vezes existe uma distância entre as políticas públicas e as atuações realizadas sobre a sexualidade, as quais não correspondem aos direitos humanos e são responsáveis por atenuar os mecanismos destinados ao controle dos sujeitos. Assim, muitas práticas pedagógicas são orientadas por questões de moralidade, as quais não possuem relação com as diretrizes propostas ou com o diálogo na escola (GAVA; VILLELA, 2016).

Este é um impasse na Educação em Sexualidade. É evidente que a escola ocupa um importante papel na transmissão e na manutenção das regras e das normas sociais, mas ela também pode ser entendida como uma ferramenta de mudança por meio da contestação ou da reflexão sobre as práticas cotidianas de alunos e alunas. (GAVA; VILLELA, 2016, p. 169)

Compreende-se que as desigualdades de gênero ocorrem no ambiente acadêmico da Educação Básica ao Ensino Superior, sendo tema de estudos científicos. Por outro lado, a pesquisa no campo da educação pode contribuir com o desenvolvimento de medidas e políticas públicas que buscam a prevenção e superação da violência de gênero (BELLINI, 2018).

Entretanto, é possível perceber disparidades em relação aos estudos sobre o tema. Na pesquisa de Bellini (2018), foi evidenciado que a violência de gênero em universidades foi foco de poucos estudos brasileiros encontrados na base de dados do Scielo, totalizando oito artigos, realizados exclusivamente no campo da saúde, dos quais dois pertenciam à área de educação médica. Diferente do que foi encontrado, as pesquisas internacionais, disponíveis na base de dados *Web of Science*, incluíam a área da educação e consistiam em um número maior de investigações (BELLINI, 2018).

A UNFPA (2020, p. 4) define a violência baseada em gênero como “qualquer ação de discriminação, agressão, imposição forçada ou omissão que cause dano, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social e econômico, ou mesmo a morte, em que o gênero da pessoa é o fator desencadeador”. Ela pode acontecer em todos os espaços, sejam eles públicos ou privados, e realizada por pessoas ou instituições.

A violência de gênero, investigada e demonstrada em artigo científico de referência por Dahlberg e Krug (2006), não ocorre somente com as mulheres, embora as afete em maior número (UNFPA, 2020). Nesse sentido, pessoas pertencentes à comunidade LGBTQIA+ e homens também sofrem com essa problemática. A discriminação torna a comunidade LGBTQIA+ alvo de crenças e práticas que resultam em altos índices de violência contra pessoas trans, travestis, lésbicas e gays.

Segundo Dahlberg e Krug (2006), a violência é ocasionada por situações que são de fácil constatação, mas também por outras causas que se encontram permeadas na sociedade, na economia e na cultura. Nesse sentido, tanto fatores individuais e biológicos podem influenciar na agressividade quanto a interação com fatores culturais, comunitários, familiares e outros externos, os quais podem contribuir para o surgimento de situações violentas.

Para combater a homofobia e a transfobia no Brasil, houve a inclusão de tais condutas aos preceitos da Lei nº 7.716 (08/01/1989) pelo entendimento jurisprudencial do Supremo Tribunal Federal (STF) até que haja lei específica instituída pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2019).

Segundo o Serviço Social do Comércio (SESC), em parceria com a UNFPA, existem leis que buscam promover a proteção das mulheres, como a Lei Maria da Penha (11.340/2006); Lei Carolina Dieckmann (12.737/2012); Lei do Minuto Seguinte (12.845/2013); Lei Joanna Maranhão (12.650/2015); e a Lei do Feminicídio (13.104/2015) (SESC; UNFPA, 2021).

Para a resolução da desigualdade de gênero, os avanços no Brasil ocorrem de maneira lenta. A lei Maria da Penha, por exemplo, pode ser considerada visionária, ao apresentar argumentos favoráveis à prevenção da violência de gênero em seus artigos (BELLINI, 2018). Entretanto, unir as leis à transformação da sociedade a favor da diversidade ainda é um desafio (UNFPA, 2020).

As ações realizadas para a superação de situações excludentes variam nos diferentes locais do mundo. Bellini (2018) identificou que trabalhos nacionais sobre a desigualdade de gênero em universidades tinham como foco a violência física, enquanto artigos internacionais focalizavam a violência sexual. A autora também demonstrou que as pesquisas brasileiras buscavam propor a prevenção da violência de gênero por meio da formação humana e daquela voltada para sensibilização e conscientização nos cursos de graduação, além de

ressaltar medidas paliativas, como a denúncia e a necessidade de atenção às pessoas que sofreram violência. Em relação aos artigos internacionais, a pesquisa demonstrou a solidariedade e o cuidado como medida paliativa, ações e práticas educativas com enfoque preventivo, além de legislações, normas e punições.

A autora ainda identificou a relevância das ações e legislações vigentes em outros países para a prevenção e superação da violência de gênero. A lei de Clery, nos Estados Unidos, é um exemplo, ao estabelecer requisitos às universidades para atuar em relação às ocorrências envolvendo violência sexual e situações de emergência, além de tornar obrigatória a divulgação de informações e dados de segurança das instituições universitárias. Ações como *bystander intervention* e *assédio sexual de segunda ordem*, as quais estão relacionadas ao incentivo ao posicionamento e intervenções a atos de violência e à proteção dessas pessoas, também são ressaltadas como eficazes para a superação da violência de gênero em estudos internacionais (BELLINI, 2018).

Dentre as pesquisas, Bellini (2018) analisou a presença de elementos transformadores ou excludentes em diferentes categorias (*educação e formação; política de intervenção e de atendimento institucional a casos de violência contra a mulher; parâmetros legais; e dimensão cultural do convívio entre as pessoas*) conforme a Metodologia Comunicativa propõe. Desse modo, identificou uma predominância de trabalhos brasileiros com elementos excludentes, havendo somente dois estudos que possuíam maior quantidade de aspectos transformadores, os quais tinham como temática educação e formação, além de encontrar artigos envolvendo parâmetros legais que não possuíam ambos os elementos. Já as pesquisas internacionais revelaram predominância de elementos pertencentes à dimensão transformadora.

Nesse sentido, é possível perceber que há diferenças nos enfoques dos estudos científicos no Brasil, em relação a outros países, quando se considera a dissertação de Bellini (2018). Assim, ao decidir estudar pesquisas internacionais, ampliam-se as possibilidades em relação a tais temáticas, propiciando a identificação de resultados eficazes.

As pesquisas realizadas no mundo possuem objetivos e motivações, baseadas em argumentos científicos, para promover contribuições em uma determinada área. Nesse sentido, a realização e documentação de práticas pedagógicas sobre sexualidade podem ser capazes de gerar avanços para a superação das desigualdades de gênero, tanto na região estudada quanto em outros locais do planeta.

Um exemplo de práticas transformadoras foi explicitado por meio do projeto de pesquisa INCLUD-ED¹ que buscou identificar as Atuações Educativas de Êxito, ou seja, ações que fossem capazes de promover coesão social e resultar no sucesso acadêmico, independentemente do contexto. Nesse sentido, essas atuações podem ser implementadas em outras escolas e comunidades, dadas as condições e parâmetros definidos na pesquisa (FLECHA, 2015).

Ao desenvolver ações sociais e educativas baseadas em evidências científicas, têm-se resultados mais eficazes. Dentre as atuações, há o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, contando com a participação de familiares e da comunidade nas tomadas de decisões da escola, na criação e no funcionamento de regras, contribuindo para que haja maior respeito e contínua manutenção destas por parte de todas as pessoas (FLECHA, 2015).

Para que ocorram transformações na sociedade, também é necessário que os/as profissionais da educação atuem a partir das práticas documentadas, tendo conhecimento da importância da temática e sobre como aplicá-las e modificá-las para contribuir com a realidade dos/das estudantes e da comunidade em que vivem. A formação de docentes pode ajudar com isto, pois os/as professores/as partem de uma formação inicial e possuem a responsabilidade de continuar aprendendo e trazendo contribuições para a sua atuação.

Desse modo, a presente pesquisa pretende responder à questão: “De que maneira as práticas pedagógicas sobre sexualidade estão sendo realizadas no mundo?”. Para isto, os objetivos da presente pesquisa são: identificar as práticas que estão sendo documentadas em pesquisas científicas internacionais; se nelas há a presença de dimensões transformadoras e/ou excludentes; e relacionar os resultados encontrados com as possibilidades para a formação de professores/as de Ciências. A pesquisa tem como base as Atuações Educativas de Êxito e a Aprendizagem Dialógica para a análise das atuações encontradas.

¹ O INCLUD-ED é um projeto de pesquisa da Universidade de Barcelona, desenvolvido pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA). O intuito é identificar Atuações Educativas de Êxito capazes de contribuir para a superação do fracasso, da evasão escolar e também o risco de exclusão nas áreas de saúde, emprego, participação política e habitação. A pesquisa contou com pesquisadores de diferentes instituições e universidades da Europa, professores/as e outros/as profissionais, formuladores de políticas, familiares e representantes de grupos vulneráveis. Para obter os resultados da pesquisa, foram realizados 26 estudos de caso em escolas que possuíam diversidade de estudantes, localizadas em regiões consideradas de baixo status socioeconômico e que haviam melhores resultados acadêmicos comparadas a outras escolas de características semelhantes (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2022).

Com isso, pretende-se compreender como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas e documentadas no mundo, buscando encontrar elementos transformadores capazes de contribuir para a superação da desigualdade de gênero e também identificar dimensões excludentes, tornando-se ponto de partida para desenvolver ações capazes de superá-las. A partir destas ações, é possível apontar caminhos para a formação de professores/as de Ciências, uma vez que, muitas vezes, são os/as responsáveis por abordar a temática sexualidade quando desenvolvem assuntos relacionados ao corpo humano e à saúde.

1. A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A sexualidade é inerente à vida e sua construção acontece, dialeticamente, relacionada ao momento histórico, social e cultural de uma sociedade, se expressando nas experiências de cada indivíduo e permeando, inclusive, o ambiente educacional (ZERBINATI; BRUNS, 2017).

Segundo Zerbinati e Bruns (2017, p. 76), a sexualidade não se concentra apenas no ato sexual e na reprodução, estendendo-se para a construção da identidade dos sujeitos. Ela está presente durante toda a vida, em vivências plurais relacionadas aos vínculos estabelecidos e às questões afetivo-sexuais.

Assim, faz-se importante que a educação em sexualidade seja compreendida em sua totalidade, sendo realizada pelos/as profissionais da área da educação e levando em consideração a pluralidade que a envolve. O ambiente escolar é um espaço capaz de fornecer orientações e conhecimentos sobre a temática tendo a ciência como fundamento, caracterizando-se como espaço privilegiado para realizar abordagens sobre o assunto (SANTOS *et al.*, 2021).

Embora haja discussões sobre a escola se constituir ambiente favorável para promover a saúde das pessoas, fornecendo informações seguras e corretas, pesquisas realizadas e, posteriormente, analisadas por Moraes, Brêtas e Vitalle, não oferecem apontamentos sobre os caminhos pedagógicos capazes de contribuir com a educação em sexualidade e transformar positivamente a relação entre adolescência e sexualidade (MORAES; BRÊTAS; VITALLE, 2018).

A educação sobre a saúde sexual reprodutiva, direitos, relacionamentos e questões que envolvem o gênero, necessitam ser abordados na escola, por meio de etapas e respeitando

a idade de crianças e adolescentes (UNESCO, 2019). Entretanto, segundo Gava e Villela (2016), a educação em sexualidade é influenciada pelos valores pessoais e morais de professores/as, que possuem dificuldades em separá-los do trabalho profissional. Nesse sentido, amplia-se o distanciamento entre as políticas e diretrizes propostas e as práticas realizadas nas escolas.

O acesso à educação, à saúde sexual e reprodutiva, como também ao bem-estar e oportunidades, é afetado por inúmeras questões. Dentre elas, encontram-se a “situação familiar, condição socioeconômica, sexo, etnia, raça, condição sorológica em relação ao HIV, localização geográfica, convicções religiosas e culturais, orientação sexual e identidade de gênero” (UNESCO, 2019, p. 25).

Em relação às aceitações e às repressões dos temas que envolvem a sexualidade, em muitos casos a escola tem uma orientação que reproduz a sociedade. Isto se deve por não haver regras e acordos no espaço escolar sobre a sexualidade, abrindo possibilidades para consensos entre as pessoas, nomeados de bom senso, e acordos que têm como base o que se é aceito pela sociedade (GAVA; VILLELA, 2016).

Poucos familiares ou líderes comunitários seriam contrários aos/às estudantes levarem livros sobre cálculo ou química para sua casa. Porém, a Educação em Sexualidade é, geralmente, considerada tabu, mesmo que forneça conhecimentos corretos em relação aos direitos humanos, ao próprio corpo e à saúde reprodutiva e sexual (UNFPA, 2021).

Nesse sentido, mensagens confusas e negativas chegam aos/às jovens em relação à sexualidade, ação reforçada pelos adultos, incluindo familiares e professores/as, como resultado do silêncio e do constrangimento sobre o tema (UNESCO, 2019).

Desse modo, a transição entre a infância e a vida adulta pode ser vivenciada de maneiras diferentes. Durante a puberdade, os primeiros relacionamentos, inclusive sexuais, são experienciados por muitos/as adolescentes. Nesse sentido, jovens que questionam a própria expressão de gênero, identidade ou que são intersexo podem enfrentar momentos difíceis durante esse período (UNESCO, 2019).

Segundo a UNFPA (2017), a transição para a vida adulta de forma segura é um direito de todas e todos. O compromisso com isto ocorre por meio de investimentos e da promoção de oportunidades que garantam que as pessoas sejam capazes de desenvolver questões importantes para uma boa qualidade de vida, como conhecimentos, competências e resiliência. Segundo Moraes, Brêtas e Vitalle (2018), a sexualidade é um tema que demanda

preocupação, tanto individual quanto social e acadêmica, principalmente na adolescência. Este período possibilita a abordagem de situações preventivas e o empoderamento das pessoas, contribuindo para a vida de cada pessoa e a transformação da sociedade (UNFPA, 2017).

Porém, existe uma dificuldade em incluir a participação de crianças e jovens, reconhecendo os saberes e desejos de cada indivíduo nas atividades relacionadas às suas vidas. Isto pode acontecer em uma motivação de proteção, mas que resulta na restrição de autonomia e liberdade dessas pessoas (GAVA; VILLELA, 2016). Nesse sentido, Gava e Villela (2016, p. 165-166, grifo das autoras) encontraram em sua pesquisa uma limitação dos direitos de crianças e adolescentes,

Uma das hipóteses deste estudo foi a dificuldade de os profissionais da educação aceitarem o *status* de crianças e adolescentes como sujeitos de direito e, desta forma, com possibilidades de participação na construção das regras e das normas de convivência. Foi observada na fala dos professores uma aceitação parcial, já que nem sempre essas construções políticas são acompanhadas nos cotidianos e nas vivências das pessoas de uma determinada sociedade e incorporadas a elas. Mesmo tendo se passado 28 anos da Constituição Brasileira de 1988 e 25 anos do ECA, esta noção não foi inserida completamente como um conteúdo a ser trabalhado ou um princípio a ser adotado pela escola pois, apesar de serem considerados sujeitos de direito no que diz respeito à igualdade de tratamento, à não discriminação por gênero, orientação sexual, raça ou questões geracionais, à privacidade e à preservação do sigilo, ao direito à educação e à saúde, além da liberdade de pensamento, opinião e expressão, ainda hoje são muitas as situações nas quais há sérias violações, pois não há o entendimento completo de tal *status* para estas pessoas.

Muitas escolas não abordam a temática ou, quando a incluem, não é de forma integral. Isto tem como consequência para os/as estudantes o não conhecimento sobre as mudanças que ocorrem no próprio corpo, não havendo preparação para tais transformações e não sabendo como se proteger de possíveis perigos (UNFPA, 2021).

A educação em sexualidade é fundamentada em conhecimentos científicos a respeito da temática e tem como base os direitos humanos. Pode ser desenvolvida tanto em ambientes formais quanto informais. Busca promover a educação desde cedo, através de uma formação continuada, respeitando a diversidade, a idade e o desenvolvimento de cada indivíduo (UNESCO, 2019).

Segundo a UNESCO (2019, p. 16), a Educação Integral em Sexualidade

[...] é um processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade. Tem por objetivo transmitir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a crianças, adolescentes e

jovens de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida.

Além disso, tem como intuito fornecer oportunidades para a aprendizagem de conhecimentos de forma integral. Nesse sentido, inclui-se no currículo temas relevantes sobre a saúde sexual e reprodutiva, dentre os quais alguns podem ser desafiadores em determinadas culturas e sociedades, buscando abordá-los de forma precisa e completa. A Educação Integral em Sexualidade é uma atuação contínua e que considera os conhecimentos anteriores dos/das estudantes (UNESCO, 2019).

Através dela, pretende-se desenvolver habilidades que proporcionam escolhas e relacionamentos respeitosos e saudáveis. Também contribui para a compreensão e questionamento sobre comportamentos, normas e estruturas culturais que interferem nos relacionamentos e nas tomadas de decisões (UNESCO, 2019).

A educação em sexualidade deve proporcionar igual importância ao direito de refletir, de criar sentido sobre o tema e ao acesso aos conhecimentos e aos insumos necessários para prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Para isso, é necessário que as ações tornem possíveis o surgimento de reflexões, dúvidas e conflitos, tornando professores/as e estudantes promotores de direitos e saúde de maneira eficaz (GAVA; VILLELA, 2016).

Segundo a UNESCO (2019, p. 17) a igualdade de gênero tem importante espaço na Educação Integral em Sexualidade, contribuindo

[...] ao construir a consciência da centralidade e da diversidade do gênero na vida das pessoas, examinar normas de gênero determinadas por diferenças e semelhanças sociais e biológicas, e incentivar a criação de relacionamentos respeitosos e equitativos com base em empatia e compreensão.

Nesse sentido, ela aborda a desigualdade que é influenciada pelas normas de gênero, relacionando como isso afeta o bem-estar e a saúde das pessoas e impacta as ações para a prevenção da violência baseada no gênero, gravidez não intencional e precoce, bem como Infecções Sexualmente Transmissíveis (UNESCO, 2019).

Segundo a UNESCO (2019, p. 17), dentre as características da Educação Integral em Sexualidade está a intenção de transformação do mundo, de modo que ela

[...] contribui para a formação de uma sociedade justa e solidária, ao empoderar indivíduos e comunidades, promover capacidades de raciocínio crítico e fortalecer a

cidadania dos jovens. Proporciona aos estudantes oportunidades para explorar e cultivar valores e atitudes positivas em relação à SSR [saúde sexual e reprodutiva], e para desenvolver a autoestima e o respeito aos direitos humanos e à igualdade de gênero. Além disso, a EIS [Educação Integral em Sexualidade] empodera os jovens para que criem a responsabilidade pelas próprias decisões e pelos próprios comportamentos, e pelas formas como podem afetar outras pessoas. Constrói as habilidades e as atitudes que possibilitam que as pessoas jovens tratem as demais pessoas com respeito, aceitação, tolerância e empatia, independentemente de sua etnia, raça, condição social, econômica ou de imigração, religião, deficiência, orientação sexual, identidade ou expressão de gênero, ou características sexuais.

A UNESCO (2019) fornece orientações para a promoção da Educação Integral em Sexualidade. Estas têm como base orientações propostas em 2009 pela própria instituição em relação à temática, bem como em recomendações de especialistas, acontecimentos marcantes sobre a educação em sexualidade e evidências de currículos que são capazes de resultar na transformação de comportamentos e realidades. As orientações consistem em conceitos-chave, tópicos e objetivos de aprendizagem para contribuir com a elaboração de currículos que atendem estudantes a partir dos 5 anos de idade e preocupado com a adaptação curricular para a realidade vivenciada.

A Educação Integral em Sexualidade possui 8 conceitos-chave, os quais se complementam e devem ser ensinados conjuntamente. Os conceitos-chave são: relacionamentos; valores, direitos, cultura e sexualidade; entendendo gênero; violência e garantindo a segurança; habilidades para a saúde e o bem-estar; o corpo humano e seu desenvolvimento; sexualidade e comportamento sexual; e saúde sexual e reprodutiva. Estes são divididos em tópicos, contendo ideias-chave e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2019).

Em relação aos objetivos de aprendizagem, há três áreas que constituem os conhecimentos, habilidades e atitudes. Cada uma delas contribui para o processo de aprendizagem e empoderamento, necessitando de uma combinação das três para que isto seja efetivo. As orientações destas, propostas pela UNESCO, não têm caráter prescritivo, mas sim ilustrativo. Dessa forma, elas podem ser adaptadas de acordo com a necessidade dos/das estudantes e de acordo com o que é aceito em cada país, considerando os direitos humanos, a não discriminação e a inclusão (UNESCO, 2019).

A educação em sexualidade, no Brasil, está presente nos currículos de Ciências no ensino fundamental e em Biologia para o ensino médio. Porém, o tema não deve se limitar a estas áreas do conhecimento, uma vez que é de grande importância para todas as pessoas. Mesmo com a presença nos currículos, segundo Marques, Bozzini e Milaré (2019), existem

diferenças entre as relações dos/das professores/as com a educação em sexualidade, tanto reconhecendo quanto enfrentando desafios para abordá-la nas escolas.

A possibilidade de abordar a educação em sexualidade em diferentes áreas do conhecimento permite maior contato com o tema. E, em casos de resistência por parte dos/das docentes, estende a possibilidade de que os/as estudantes aprendam sobre sexualidade.

Entretanto, não se pode apenas aceitar que a educação em sexualidade não seja incluída nas escolas, seja qual for o motivo, como a resistência por parte dos/das professores/as, familiares ou outras pessoas da sociedade devido a crenças, valores e saberes, quando conhecimentos científicos indicam possibilidades de transformação e melhoria da vida das pessoas e demonstram a importância da temática para superação das desigualdades sexuais e de gênero. Assim, se faz necessário buscar compreender e oportunizar condições de mudança na receptividade e atuação de educadores/as sobre o tema. Para isto, a formação de professores/as é um espaço privilegiado, podendo abranger tanto aqueles que já exercem a profissão quanto futuros/as profissionais.

Nesse sentido é que o presente estudo busca analisar práticas pedagógicas que já acontecem sobre sexualidade e relacioná-las à formação de professores/as de Ciências, apontando possibilidades para atuação e também a necessidade de superação de ações que contribuem para a manutenção de condições desiguais.

2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A definição de práticas pedagógicas pode ter variações de seus significados, de acordo com a compreensão de práticas e de pedagogia (FRANCO, 2016). Para a presente pesquisa, utilizou-se o termo práticas pedagógicas para se referir ao que Paulo Freire conceitua como prática educativa. Isto ocorre pela base teórica utilizada, a qual apresenta o autor como uma de suas referências. Porém, não se optou pelo mesmo termo, buscando incluir também pesquisas relacionadas ao significado e distinções de ambos os termos.

Segundo Franco (2016), as práticas educativas estão relacionadas às atuações que acontecem com o objetivo de concluir processos educacionais. Enquanto as práticas pedagógicas são ações sociais que buscam a concretização de processos pedagógicos.

As práticas propostas por Freire dialogam com o que Franco (2016) descreve das práticas pedagógicas. Estas são atuações com intencionalidades e que se realizam através de um coletivo e que vão além do momento de ensinar e dos objetivos a serem alcançados, para envolver sua totalidade, desde estudantes e professores/as até o próprio espaço social e cultural em que se está inserido.

Em relação a isto, cabe às educadoras e educadores compreenderem a prática educativa em sua totalidade. Desse modo, a prática educativa não pode ter como foco os sujeitos, os conteúdos ou os métodos, mas sim as relações entre todos os aspectos que a envolvem (FREIRE, 2014).

O conteúdo a ser ensinado e aprendido - conhecido - contém uma questão fundamental: a sua finalidade. Nesse sentido, “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (FREIRE, 2014, p. 152).

A prática educativa implica “[...] processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade [...]” (FREIRE, 2014, p. 151). E ainda, segundo Paulo Freire (2014, p. 150-151),

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser reconhecido e conhecido - o conteúdo, afinal.

As práticas pedagógicas são atuações educativas que envolvem, pelo menos, docente(s) e estudantes, podendo incluir também gestores/as e a comunidade escolar. Elas não necessitam de um local específico, sendo capazes de acontecer tanto no ambiente escolar como no entorno (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012).

Segundo Freire (2014), o respeito aos saberes vivenciados por educandos e educandas se faz importante, de modo a buscar ir além destes. Nesse sentido, Freire (2014, p. 118) afirma que

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

A prática em Educação Integral em Sexualidade precisa ter intencionalidade e incluir as considerações de todas as pessoas envolvidas. As contribuições dos/das estudantes são necessárias e se desenvolvem, principalmente, através da realidade que vivenciam e de suas ações no mundo. Estas se unem aos conhecimentos científicos, sendo capazes de promover diálogos entre todas as pessoas, no intuito de possibilitar ações para transformar a vida das pessoas.

Os/as educadores/as são responsáveis pelo contato dos/das estudantes com conhecimentos científicos sobre a temática. Porém, estão divididos/as quanto ao ensino de sexualidade. Enquanto há professores/as que reconhecem sua importância e compreendem que esta é parte integrante do processo formativo de educandos/as, existe também a dificuldade em desenvolver práticas sobre o assunto por diferentes motivos, dentre os quais estão a formação acadêmica, valores e crenças (MARQUES; BOZZINI; MILARÉ, 2019)

A formação do professorado para a educação em sexualidade precisa integrar a igualdade de gênero, os direitos humanos, o respeito e a compreensão da diversidade, através de práticas reflexivas. Entretanto, na maioria dos cursos de licenciatura não há uma disciplina específica para abordar o tema, o qual é tratado quando os/as professores/as abrem espaço em outras disciplinas (MARQUES, 2020).

A formação do professorado pode ser entendida por toda a carreira profissional, como aponta Marques (2020, p. 84),

Entendemos que a formação continuada não é apenas uma exigência e sim um direito da/o profissional, visando à mudança da 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.

Desse modo, é importante que tanto a formação inicial, quanto a continuada, sejam capazes de contribuir com a atuação de docentes nas escolas e que haja o reconhecimento da educação em sexualidade (MARQUES, 2020). Desse modo, a formação de professores/as têm o potencial de contribuir com a realização de práticas pedagógicas em sexualidade, possibilitando a transformação da realidade dos/das estudantes.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

O giro dialógico, que se iniciou a partir das últimas décadas do século XX, resultou na necessidade de alterações na sociedade. Nesse sentido, houve a mudança nas relações, que antes eram estabelecidas através de hierarquias inquestionáveis, e ao aumento da imprevisibilidade diante das ações. Com isto, aumentou-se a possibilidade e a necessidade de diálogo e comunicação entre todas e todos, bem como a exposição a situações de riscos e conflitos, os quais têm como consequência a manutenção e aumento de desigualdades sociais (MELLO *et al.*, 2012).

No atual contexto há uma relação entre a exclusão social e os níveis educacionais. Desse modo, o êxito social está ligado ao direito de uma educação de qualidade e ao êxito educativo (ELBOJ *et al.*, 2006).

Segundo Braga *et al.* (2010), ainda que exista o reconhecimento de que as práticas dialógicas sejam mais desejáveis e melhores em relação àquelas que envolvem dominação, manipulação e violência, há também uma falta de confiança no diálogo, de que ele possa se estabelecer de forma verdadeira, e isto advém das experiências de cada pessoa. Nesse sentido, Braga *et al.* (2010, p. 27) inspiradas em Freire questionam:

Mas se entendemos que, como pessoas, nossas ações no mundo são condicionadas por nossa história, não por ela determinadas, e que podemos fazer escolhas e assumir compromissos de transformação conosco mesmos e com os outros, temos de sair da denúncia pessimista que apenas serve para manter as coisas como estão, favorecendo os já favorecidos, e assumir nosso destino humano. Para tanto, precisamos da palavra com conseqüente ação de transformação, e algumas teorias nos oferecem elementos para isso. Assim, deixamos de perguntar se é possível estabelecermos diálogo e entendimento entre as pessoas e perguntamos: por que e como é possível o estabelecimento do diálogo entre as pessoas e do entendimento para se promover ação transformadora no mundo?

A Aprendizagem Dialógica, segundo Elboj *et al.* (2006), está relacionada com as interações realizadas por meio do diálogo igualitário, no qual as pessoas participam em condições de igualdade, através de argumentos, buscando estabelecer consensos sobre um determinado tema.

São sete princípios que constituem a Aprendizagem Dialógica: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças* (MELLO *et al.*, 2012).

O **diálogo igualitário** acontece com a valorização da participação dos sujeitos, através de argumentos válidos em suas contribuições e intervenções. Assim, ele não acontece

nas relações de poder e imposições (CREA, 2017). Ou seja, esse princípio ocorre independentemente de classe social, profissional, nível educacional, idade, sexo, dentre outras. Na educação, busca-se que todas e todos possam aprender mais e melhor, sendo que cada sujeito possui conhecimentos, a partir de suas origens, saberes e experiências de vida diversas (MELLO, *et al.*, 2012).

Esse princípio tem a capacidade de promover a democratização da organização do ambiente escolar, uma vez que possibilita que todas as pessoas da comunidade possam participar em igualdade (CREA, 2017).

Segundo Paulo Freire (2013), o diálogo é o encontro entre os sujeitos mediados pelo mundo a ser humanizado e transformado. O diálogo não existe sem amor profundo e fé pelo mundo e pelos sujeitos, nem sem humildade. Essas características possibilitam uma relação horizontal e permitem o estabelecimento da confiança entre as pessoas. A esperança é outra característica do diálogo proposto por Freire, que possibilita luta e espera, que não significa passividade. Além disso, Freire aponta ainda o pensar crítico, o qual compreende a realidade como um processo, permitindo a comunicação e, conseqüentemente, a verdadeira educação.

O diálogo igualitário tem como base, principalmente, os conhecimentos de Paulo Freire, por meio do conceito de diálogo e da palavra verdadeira, e de Habermas, com a ação comunicativa (MELLO, *et al.*, 2012). Mello *et al.* (2012, p. 46) apresentam a perspectiva em que estes conceitos se unem para constituir o diálogo igualitário,

Numa sociedade produzida historicamente em relações desiguais, cujas ideologias (classista, machista, racista, edista, fisio-culturista) servem para estabelecer e manter hierarquias, privilégios e explorações, é preciso entender os condicionantes das palavras e das ações para se poder assumir, consciente e deliberadamente, postura de que é possível dialogar igualitariamente. Isto significa dispor-se a decidir ações em comunhão, na direção do objetivo comum que os sujeitos têm.

O diálogo igualitário precisa da consideração de que todas e todos possuem inteligência, a qual advém das experiências que cada pessoa vivencia. Nesse sentido, quanto maior a diversidade aumenta-se a possibilidade de produzir ações para a superação de obstáculos para a aprendizagem e para uma convivência respeitosa. O que nos leva ao segundo princípio da Aprendizagem Dialógica: **a inteligência cultural** (MELLO *et al.*, 2012).

Este princípio foi desenvolvido por Ramón Flecha e tem como objetivo promover a superação de conceitos de inteligência que produzem desigualdades de oportunidades de

aprendizagem, através de práticas educacionais que segregam e aumentam as desigualdades sociais (MELLO *et al.*, 2012). Segundo Mello *et al.* (2012, p. 49)

Partindo da premissa de que os grupos privilegiados buscam impor a valorização de suas formas de comunicação como mais inteligentes que outras, as noções de inteligência, que geralmente assumimos cotidianamente, ou que muitos escritos acadêmicos difundem, serviriam para manter hierarquias entre grupos e pessoas. A principal ideia veiculada neste sentido seria a de que as formas acadêmicas de pensamento e de comunicação revelariam e carregariam mais inteligência que as não acadêmicas. Decorreria desta lógica argumentativa a ideia de que quem tem maior grau de escolaridade é mais inteligente. Porém, vários outros estudos se dedicaram a demonstrar que a escolaridade não é o fator determinante da inteligência, tampouco que ela seja elemento individual isolado.

Nesse sentido, não é possível considerar que as pessoas tenham menos inteligência simplesmente por não terem conhecimento acadêmico ou apresentarem dificuldades na escola, como é proposto na concepção redutora da inteligência, a qual se considerou por muito tempo (CREA, 2017).

A inteligência cultural está relacionada com a capacidade de utilizar os conhecimentos, provenientes das vivências culturais e sociais, em situações diversas. Através do diálogo, cada sujeito tem a possibilidade de mostrar diferentes formas de pensar e agir em uma situação, contribuindo para a produção de um conjunto de alternativas e compreensões (MELLO *et al.*, 2012).

Dessa maneira, a união de pessoas com diferentes habilidades pode contribuir com a superação de desigualdades, através da conexão entre os conhecimentos acadêmicos e realidade vivenciada em cada lugar. Além disso, “contemplar a inteligência cultural implica o fim do pensamento deficitário, com base em preconceitos racistas, e abre as portas a novas oportunidades” (CREA, 2017, p. 10).

A inteligência cultural possibilita uma **transformação**, que é tanto pessoal quanto social, relacionando-se com o terceiro princípio da Aprendizagem Dialógica. A transformação se encontra diante da necessidade de superação da escola tida como reprodutora das desigualdades sociais, não havendo poder para mudar a realidade (MELLO *et al.*, 2012).

A Aprendizagem Dialógica permite a transformação das relações entre sujeitos e do entorno, através do diálogo igualitário e da ação em busca de um objetivo comum. Através do diálogo, que acontece pela validade dos argumentos das pessoas participantes, se tem o compartilhamento de diferentes modos de pensar, analisar e solucionar questões. A partir

disso, dois tipos de transformação acontecem, uma que se dá internamente, em cada pessoa, e outra que é externa, buscando agir para beneficiar todas e todos (MELLO *et al.*, 2012).

A transformação na Aprendizagem Dialógica está relacionada às modificações do contexto e das interações para promover a aprendizagem, ao invés de uma intenção adaptativa, em que a aprendizagem é adaptada ao ambiente e às relações. Desse modo, “a ação transformadora da aprendizagem é a que transforma as dificuldades em possibilidades, enquanto a adaptação às dificuldades, as reproduz e aumenta, reduzindo significativamente as possibilidades de atingir o máximo potencial de aprendizagem” (CREA, 2017, p. 11).

Nesse sentido, o diálogo igualitário por parte de todas as pessoas que possuem a intenção de alterar situações de desigualdade possibilita que haja transformações nessa realidade (CREA, 2017).

Estes princípios se unem ao da **dimensão instrumental** da aprendizagem, necessário devido à sociedade da informação e globalização, buscando promover proteção social e luta por igualdade. Diante da realidade, se faz importante o acesso aos conhecimentos acadêmicos e à aprendizagem de como selecionar, analisar, criticar e transformar (MELLO *et al.*, 2012).

Durante a história, na sociedade moderna, os conhecimentos acadêmicos vêm sendo utilizados com o intuito de produzir hierarquias entre as pessoas. Isto ocorre através da privação ao acesso aos conhecimentos às mulheres, aos negros, indígenas e às classes populares. Desse modo, caracterizam os sujeitos de acordo com o domínio dos conhecimentos acadêmicos, diferenciando a inteligência, a capacidade e o quão uma pessoa merece respeito (MELLO *et al.*, 2012).

Segundo Mello *et al.* (2012, p. 60-61) isto pode ser observado, uma vez que

As classes privilegiadas não põem em dúvida a necessidade de seus filhos e filhas aprenderem idiomas, informática, literatura clássica, mecanismos de seleção e de utilização de informações, pois têm clareza da sua crescente importância para a vida na atualidade. No entanto, ao se tratar dos grupos populares, muitas vezes, vemos intelectuais escolhendo por esses grupos desprotegidos o que devem aprender, transfigurando, com discursos sobre liberdade, práticas que promovem e agravam desigualdades sociais.

A dimensão instrumental na Aprendizagem Dialógica é fortalecida e aprofundada, contribuindo com a aprendizagem para selecionar e processar as informações (MELLO *et al.*, 2012).

Todos os princípios já mencionados implicam num quarto, o da **criação de sentido**. Este se faz importante pela perda de sentido decorrente da modernidade e da sociedade da informação, a qual tornou as pessoas mais individualistas e solitárias. A falta de motivação por parte dos/das estudantes para frequentar as escolas é um dos maiores desafios enfrentados pelas mesmas e decorre de diferentes motivos, como as experiências vivenciadas por educandos/as, pelas suas condições e do ambiente (CREA, 2017).

Segundo CREA (2017), a criação de sentido acontece quando há a igualdade de reconhecimento e atuação em relação às diferenças culturais e linguísticas, quando a identidade de estudantes e seus projetos são valorizados. Além disso, se apresenta na aprendizagem instrumental, em seu fortalecimento, demonstrando a importância dos conteúdos e contribuindo para a aprendizagem. O sentido acontece nas interações entre todos os membros da escola, sejam elas evidentes, ou não.

A Aprendizagem Dialógica é capaz de contribuir para que cada indivíduo examine, reflita de maneira crítica e escolha dentre as múltiplas possibilidades existentes em relação à vida (MELLO *et al.*, 2012).

A **solidariedade** é um princípio do qual depende a Aprendizagem Dialógica. Este permite compreender e agir buscando a garantia de que todas e todos tenham igualdade em direitos e os tenham protegidos pela sociedade, como também ter o direito de ser diferente, sendo capazes de usufruir de ambos (MELLO *et al.*, 2012).

Oferecer oportunidades iguais a partir de uma educação igualitária tem relação com a presença da solidariedade, prezando a colaboração e o consenso mútuo e excluindo a competitividade e a imposição. Além disso, outras partes da vida das pessoas envolvidas são beneficiadas com a mesma, acarretando um clima favorável e contribuindo com o acesso a uma educação de qualidade (CREA, 2017).

Assim, a solidariedade está ligada ao sétimo princípio da Aprendizagem Dialógica, a **igualdade de diferenças**. A superação das desigualdades de proteção social e as hierarquizações culturais que foram sendo construídas na modernidade se fazem necessárias, incluindo em sociedades consideradas democráticas (MELLO *et al.*, 2012).

Em relação à escola, existe um caráter homogeneizador responsável pela manutenção das hierarquias sociais. A homogeneização histórica de modos de ser e pensar não resulta na promoção de igualdade (MELLO *et al.*, 2012).

O ambiente escolar reflete a sociedade plural e diversificada. Entretanto, as minorias culturais, muitas vezes, não são reconhecidas. Isto se faz importante, embora apenas reconhecer as diferenças não seja capaz de promover igualdade (CREA, 2017). Segundo o CREA, 2017, p. 14) “[...] a diversidade cultural é um elemento de riqueza cultural, humana e acadêmica [...]”.

Segundo Mello *et al.* (2012, p. 78, grifo dos autores)

A partir do princípio de *igualdade de diferenças*, é possível entender que, atualmente, o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem de todos e todas. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer sempre e mais.

Nesse sentido, para promover uma educação de qualidade, considerando o processo de aprendizagem que melhor responda a esta sociedade, ao mesmo tempo em que possibilite sua transformação, todas as pessoas precisam ser incluídas e suas considerações reconhecidas. Vale ressaltar que isto não se trata de uma homogeneização da igualdade e nem mesmo de uma diversidade desigual, mas sim na importância de fornecer os mesmos objetivos e resultados para todos a partir da diversidade cultural (CREA, 2017).

A transformação, apresentada como um dos princípios e também encontrada como objetivo da Educação Integral em Sexualidade, para a presente pesquisa, está baseada na superação das desigualdades e da violência de gênero. Ao proporcionar o mesmo lugar de fala a todas as pessoas, através do diálogo igualitário e da igualdade de diferenças, a Aprendizagem Dialógica contribui com esta transformação.

4. ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO: O MODELO DIALÓGICO DE PREVENÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A FORMAÇÃO DIALÓGICA DO PROFESSORADO

As Atuações Educativas de Êxito (AEEs) foram conceitualizadas a partir do projeto de pesquisa INCLUD-ED que teve como objetivo identificar como a educação é capaz de contribuir para o sucesso acadêmico e para a inclusão social de todas as pessoas. O projeto buscou incluir as considerações de todas as pessoas envolvidas através da Metodologia Comunicativa. O estudo foi desenvolvido durante 5 anos, por meio do diálogo com pessoas

envolvidas na educação, desde profissionais da área, estudantes, familiares e comunidade (FLECHA, 2015).

Segundo o relatório INCLUD-ED, proposto pelo CREA (2012), as Atuações Educativas de Êxito são definidas como práticas capazes de contribuir para o êxito escolar, o que pode ser observado no progresso dos/das estudantes e no convívio solidário. Essas atuações resultam em equidade e eficiência, ou seja, possibilitam que todas e todos consigam melhores resultados acadêmicos em comparação às outras ações, inclusive pessoas que possuem maior risco de exclusão por parte da sociedade.

Nesse sentido, “[...] o INCLUD-ED demonstra que não são as características dos alunos/as, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados que obtêm, e sim as ações que estão sendo implementadas. Quando as escolas implementam AEEs, o desempenho escolar melhora (CREA, 2012, p. 18-19).

As Atuações Educativas de Êxito tornam possível maximizar os resultados, sem a necessidade de mais recursos. Essas ações evidenciam que possibilitar a educação para todas e todos, de maneira exitosa, não depende necessariamente da disposição de maiores recursos econômicos, mas sim de melhor organização daqueles já existentes (CREA, 2012).

Segundo Gabassa (2020), as Atuações Educativas de Êxito envolvem as **bibliotecas tutoradas**, atividades extraclasse que acontecem na biblioteca escolar envolvendo leitura e desenvolvimento de pesquisas; as **tertúlias literárias dialógicas**, leitura compartilhada de livros clássicos que compõem a literatura universal; os **grupos interativos**, organização dos/das estudantes em pequenos agrupamentos heterogêneos dentro da sala de aula e que contam com o apoio de pessoas voluntárias para o desenvolvimento das atividades; a **participação educativa da comunidade**, que inclui a participação de pessoas da comunidade escolar em espaços e ações envolvem a aprendizagem dos/das estudantes, como as atuações citadas anteriormente; a **formação de familiares**, através da utilização de temas de interesse dos mesmos, como alfabetização e língua estrangeira; o **modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos**, através da atuação conjunta de pessoas envolvidas com a escola para que haja uma convivência respeitosa, partindo de consensos entre todas e todos a respeito de ações e normas; e a **formação dialógica do professorado**, através da utilização de leituras e contribuições da comunidade científica.

Dentre as atuações acima abordadas, o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e a formação dialógica do professorado serão aprofundados, pois estão relacionados diretamente à temática da pesquisa.

4.1. O Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos

O modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos envolve a participação da comunidade escolar para apoiar maneiras tanto de prevenção quanto de resolução de conflitos. Para isto, é desenvolvido um ambiente propício à colaboração, através da contribuição, por parte de todas as pessoas, na elaboração de regras, na gestão, em como solucionar conflitos e promover entendimento entre as partes envolvidas (CREA, 2017).

Segundo o CREA (2017, p. 4),

Quando os alunos, os seus familiares e os professores têm a oportunidade de participar na gestão da escola, bem como na criação de regras e resolução de conflitos, a qualidade da convivência é otimizada, quer na escola, quer na comunidade educativa como um todo. Para além disso, a participação da comunidade não entra em oposição com a aprendizagem dos alunos, mas complementa totalmente e reforça a aprendizagem instrumental.

Nesse sentido, esse modelo promove a participação de todas as pessoas, em iguais oportunidades, de modo que a responsabilidade pelo desenvolvimento da atuação não seja realizada por um perito ou alguém que tenha a autoridade, mas sim por todas e todos os envolvidos, estudantes, familiares, pessoas da comunidade, professores/as e funcionários/as. Através dessa atuação, os conflitos são prevenidos, pois as contribuições por todas as pessoas em relação à eles, como suas origens e possíveis soluções, são ouvidas e consideradas, antes mesmo de os conflitos acontecerem (CREA, 2017).

Segundo o CREA (2020), diversos estudos indicam que as relações afetivas e/ou sexuais são a origem da maior parte dos problemas que acontecem no ambiente escolar. Infelizmente, esta causa não é identificada na escola pela frequente ausência de conscientização de educadores/as. Como consequência, torna-se mais difícil promover aos/às estudantes a oportunidade de estabelecerem relações não violentas.

Nesse sentido, as pesquisas científicas recentes e o feminismo internacional devem ser levadas em consideração para que haja uma educação capaz de prevenir relações afetivo-sexuais prejudiciais (CREA, 2020).

4.2. A Formação Dialógica do Professorado

Segundo Silva, Braga e Mello (2021) a formação pedagógica dialógica busca potencializar a reflexão e o diálogo através de evidências científicas. Isto contribui para que professores/as sejam capazes de refletir e atuar com maior êxito, fornecendo não apenas a estes, como também à comunidade, autonomia e a capacidade de tomar decisões para garantir máxima educação para todas as pessoas.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2021, p. 6) demonstram a importância de uma formação baseada em conhecimentos científicos,

É notório que, nas formações de professores/as comumente difundidas nas escolas, pouco se discuta os principais resultados internacionais sobre a formação docente ou resultados para os problemas enfrentados em sala de aula. Não raro são disseminados conteúdos provenientes de meios de comunicação de massa, informalmente difundidos, contrariando o debate internacional sobre a formação de professores/as vinculada às evidências científicas.

Desse modo, segundo CREA (2020), a atualização de conhecimentos com base em evidências científicas deve estar incluída na formação de professores/as. Quando isto não acontece, as consequências são sentidas pelos/as estudantes.

A formação contínua de educadores/as requer a motivação para a reflexão e diálogo sobre as práticas que realizam. Entretanto, para que não sejam apenas ideias aleatórias que resultam em fracasso, é necessário que se tenha como referência a ciência e atuações de sucesso, possibilitando contribuições para as ações de cada profissional e, conseqüentemente, os resultados alcançados (CREA, 2020).

A formação do professorado, além de ser dialógica, deve incentivar que as demais relações também sejam realizadas de tal maneira. Assim, é necessário o estabelecimento de diálogos, entre profissionais, familiares, estudantes e outras pessoas do ambiente escolar, nos quais não há posições de poder (CREA, 2020).

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O método escolhido para a coleta e classificação dos dados relevantes foi a pesquisa bibliográfica. Para a análise destes utilizou-se as dimensões (transformadora e excludente) presentes na Metodologia Comunicativa.

5.1. Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com a utilização de pesquisas anteriormente realizadas e documentadas, tendo como fonte de estudos as contribuições dos autores sobre o tema abordado (SEVERINO, 2007).

Segundo Lima e Miotto (2007) há critérios e procedimentos que necessitam estar bem definidos para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. Ainda que seja resultado de um processo contínuo, é possível identificar quatro etapas que compõem este método: desenvolvimento do projeto de pesquisa; investigação dos resultados (levantamento bibliográfico e dos dados contidos nos documentos); análise; e síntese integradora (SALVADOR, 1986 *apud.* LIMA; MIOTO, 2007).

A técnica principal é a leitura, possibilitando identificar e relacionar os conteúdos dos textos (LIMA; MIOTO, 2007). Em relação a isso, é necessário leituras sucessivas das fontes utilizadas, para se obter os conhecimentos para cada momento da pesquisa (SALVADOR, 1986 *apud.* LIMA; MIOTO, 2007). Segundo Salvador (1986 *apud.* LIMA; MIOTO, 2007) essas podem ser identificadas como: leituras destinadas a reconhecer o material bibliográfico (rápidas leituras com o intuito de selecionar documentos que podem ser relevantes para a pesquisa); exploratória (também se trata de uma rápida leitura, realizada para confirmar se o material tem relação com o tema da pesquisa, demandando que a pesquisadora ou pesquisador tenha conhecimento a respeito do tema, dos termos envolvidos e habilidades na utilização de pesquisas científicas); seletiva (busca selecionar os documentos que possuem relação com os objetivos da pesquisa, sendo uma etapa em que se determina os dados que são relevantes e descarta informações secundárias); reflexiva ou crítica (orientado por critérios determinados através da perspectiva do autor do trabalho, buscando compreender e entender o motivo de suas afirmações, sendo um estudo crítico que busca ordenar e sumarizar conhecimentos para responder os objetivos da pesquisa); interpretativa (etapa de maior complexidade, tem como intuito relacionar os conhecimentos das obras selecionadas com o problema de pesquisa, necessitando interpretar as ideias contidas nos textos, interrelacionando elas ao motivo do/a pesquisador/a).

As etapas destacadas acima foram utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, tendo a leitura como principal meio para sua realização.

Para a coleta de dados na pesquisa bibliográfica é necessário utilizar critérios que orientam a escolha dos materiais, delimitando o universo de estudo. Nesse sentido, são

definidos os parâmetros: temático (obras que estão de acordo com o tema da pesquisa); linguístico (se refere ao idioma das obras); cronológico (período em que será realizada a busca pelas publicações) e as fontes principais (qual tipo de documento será utilizado) (LIMA; MIOTO, 2007).

No caso da presente pesquisa, o universo temático se encontra no ensino de Ciências, em pesquisas relacionadas ao modo como o tema sexualidade é abordado nas escolas. Os dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram coletados a partir de artigos científicos, publicados no banco de dados internacional Education Resources Information Center (ERIC).

Para encontrar os artigos a respeito do tema da pesquisa foram utilizados os termos “practice”, “school” e “sexual”. Destes, foram apenas utilizados os artigos revisados por pares e que se encontravam disponíveis na íntegra, disponíveis no banco de dados no dia 29 de abril de 2021. A delimitação de período das publicações aconteceu pelo próprio ERIC, que disponibiliza pesquisas dos últimos 20 anos, sendo assim, a partir de 2003.

5.2. Análise baseada nos princípios da Metodologia Comunicativa

Em relação à análise dos dados, a pesquisa orientou-se pelas características da Metodologia Comunicativa. O motivo da utilização desta se encontra na ênfase na transformação da sociedade. Assim, pretende-se realizar a união de considerações sobre a Educação Integral em Sexualidade e Aprendizagem Dialógica e Atuações Educativas de Êxito para possibilitar a identificação de práticas pedagógicas que estão acontecendo no mundo para verificar se possuem intenções transformadoras ou excludentes.

Na atual sociedade, a desigualdade é uma preocupação para muitas pessoas devido a globalização, a exclusão que ocorre de diversas maneiras e a não representatividade de comunidades e organizações em níveis mais poderosos de tomada de decisão. Nesse sentido, existem diversos métodos de pesquisa, dentre eles a Metodologia Comunicativa, que podem contribuir para que os conhecimentos desenvolvidos permitam compreender mais sobre a sociedade e políticas sociais (GÓMEZ *et al.*, 2013).

A Metodologia Comunicativa se desenvolve a partir do entendimento de que todas as pessoas possuem a capacidade de interpretar a realidade vivenciada e atuar para sua transformação, superando a desigualdade e situações de exclusão (GÓMEZ *et al.*, 2012). Por este motivo optou-se por utilizar os princípios da mesma para a realização da análise. Porém,

por ter a pesquisa bibliográfica como modalidade metódica para coleta e classificação dos dados, não houve a participação ativa de diferentes pessoas.

A análise de dados a partir da Metodologia Comunicativa se realiza através de duas dimensões: a transformadora e a excludente (GÓMEZ *et al.*, 2012).

Segundo Gómez *et al.* (2006) a dimensão excludente diz respeito às barreiras encontradas por pessoas e grupos e que as impossibilita participar de certas atividades sociais, como ensino e oportunidades de emprego. Os atores sociais, ou seja, as pessoas que vivenciam a realidade pesquisada, abordam situações, como crenças, sensações e opiniões, que indicam elementos que reproduzem e reforçam a exclusão.

As dimensões transformadoras são as responsáveis pela superação das situações de exclusão. Nesse sentido, inclui todas as informações que possibilita identificar meios para isto (GÓMEZ *et al.*, 2012).

A pesquisa comunicativa crítica estabelece que para cada dimensão excludente há uma transformação que pode ser estabelecida. Desse modo, é possível identificar caminhos alternativos que sejam capazes de contribuir para a transformação da realidade, superando as dimensões excludentes (GÓMEZ *et al.*; 2006).

A análise é então orientada por ambas as dimensões, sendo selecionadas categorias para o desenvolvimento da pesquisa, variando de acordo com o tema. Nesse sentido, cada categoria utilizada pode incluir dimensões transformadoras ou excludentes, sendo possível desenvolver a análise a partir de situações excludentes e como realizar sua superação com dimensões transformadoras (GÓMEZ *et al.*, 2012).

Para contribuir com a pesquisa, serão investigadas as origens das situações que são excludentes ou transformadoras, através dos conceitos de mundo da vida e sistema propostos por Habermas. Conforme Siebeneichler (2018, p. 35) o autor

distingue e, ao mesmo tempo, coloca lado a lado o mundo da vida e o sistema por considerá-los aspectos dialeticamente opostos e complementares de uma mesma realidade, isto é, a sociedade. Esta interpretação dialética lhe permite uma análise das atuais sociedades pós-tradicionais, complexas e diferenciadas.

Segundo Vidal (2009), o conceito de mundo da vida é referente às considerações realizadas pelos sujeitos, através de suas relações com a cultura, a sociedade e de sua personalidade, enquanto o sistema, segundo o autor, corresponde a uma observação externa da sociedade.

A escolha da Metodologia Comunicativa para a análise dos dados tem relação com a base teórica da presente pesquisa, a Aprendizagem Dialógica e as Atuações Educativas de Êxito. A partir deste método serão identificadas se as práticas pedagógicas documentadas possuem características de dimensões transformadoras ou excludentes e, ainda, se elas contêm interpretações a partir do mundo da vida ou do sistema. Para isso, serão comparadas com a Aprendizagem Dialógica e as Atuações Educativas de Êxito.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. Considerações que envolvem métodos, resultados e discussões

Inicialmente, foram encontrados no banco de dados ERIC o total de 96 artigos como resultado da pesquisa. Foram realizadas leituras sucessivas a fim de selecionar apenas aqueles que abordavam práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de sexualidade. Como resultado, 9 artigos foram utilizados para a análise.

Dentre os artigos que foram descartados, havia pesquisas que se encontravam em revista cujo título correspondia à alguma das palavras-chave utilizadas, ou ainda, que estas se encontravam presentes somente nas referências do texto. Além disso, não foram selecionadas publicações que não apresentassem descrições de práticas pedagógicas, pois o intuito da presente pesquisa é identificar dimensões transformadoras e excludentes nas mesmas, além de apontar se pertencem ao mundo da vida ou ao sistema. Assim, era necessário abordar como as práticas foram realizadas e não somente indicá-las. Também não foram incluídas publicações que apresentassem propostas a serem desenvolvidas, pois o intuito era abordar as que estão acontecendo nas escolas.

Como fator limitante, inclui-se a utilização unicamente de práticas documentadas em artigos científicos. Assim, aquelas que não foram registradas nestes meios não foram analisadas, embora sejam de igual importância. Isto ocorreu pela dificuldade em analisar artigos de diferentes países sem ser através de um meio de divulgação científica, o que ressalta a importância de sua utilização por profissionais da área da educação.

6.2. Caracterização dos artigos analisados

Foram registradas informações sobre os artigos analisados (título, autores, ano de publicação, país de realização) no intuito de conhecer as pesquisas publicadas e estabelecer

relações sobre a abrangência da análise (quadro 1). Os textos utilizados estão indicados no item “Referências utilizadas na pesquisa bibliográfica” do presente estudo.

Quadro 1. Características dos artigos analisados e das práticas descritas.

Identificação do artigo	Ano de publicação	País	Nível de ensino	Prática descrita
1	2020	Argentina	Ensino médio	Educação integral em sexualidade em aulas de língua inglesa.
2	2019	Quênia	Ensino fundamental	Práticas sobre segurança de gênero.
3	2007	Austrália	Ensino fundamental	Práticas textuais em aulas de inglês.
4	2006	Estados Unidos	Ensino médio	Círculos de leitura.
5	2007		Ensino fundamental	Práticas que envolvem gênero.
6	2014		Ensino superior	Práticas sobre diversidade.
7	2019		Ensino médio	Dramaturgia e performance unidas à escrita e alfabetização.
8	2015	Canadá	Ensino médio	Práticas pedagógicas e exclusão da identidade de gênero
9	2006	Estados Unidos	Ensino médio	Alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora.

Os artigos analisados correspondem às pesquisas realizadas majoritariamente nos Estados Unidos e não houve diferenças significativas do período de publicação. Entretanto, pela quantidade de artigos não é possível - e nem era o intuito da presente dissertação - caracterizar as práticas pedagógicas realizadas em cada região do globo, mas sim identificar como elas estão sendo realizadas no mundo.

As atuações encontradas são, em sua maioria, relacionadas à alfabetização e ao estudo da língua materna ou estrangeira, em uma ação interdisciplinar. Não foram

encontrados estudos que abordassem a disciplina de Ciências ou Biologia, embora este seja um conteúdo incluído nestas áreas do conhecimento.

As temáticas foram diversas, variando de acordo com a faixa etária e as diferentes práticas. Nesse sentido, havia atuações com enfoque em uma única temática, como gênero, que aconteceu principalmente para estudantes correspondentes ao ensino fundamental. Em outras pesquisas, as ações envolviam maior quantidade de assuntos, inclusive, apresentando temas abordados pela Educação Integral em Sexualidade.

Em relação ao trabalho de outros/as profissionais da educação, não foram encontrados estudos que os descrevessem, havendo em sua maioria questionários e entrevistas.

Os artigos apresentaram práticas pedagógicas que continham tanto dimensões transformadoras quanto excludentes. Isto pode indicar possíveis superações que já estão sendo desenvolvidas, como também situações capazes de manter, ou ainda, reforçar as desigualdades. Nas seções seguintes serão abordadas cada uma delas e realizados apontamentos sobre elas.

6.3. Dimensões transformadoras nas práticas pedagógicas

As dimensões transformadoras são aquelas que possibilitam a superação das desigualdades sociais presentes nas sociedades (GÓMEZ *et al.*, 2012). Através dos textos selecionados para a realização da pesquisa, foi possível identificar ações transformadoras dentre as práticas pedagógicas descritas (quadro 2) que podem ser replicadas em outros ambientes para contribuir com mudanças positivas nos mesmos.

Quadro 2. Dimensões transformadoras encontradas nos artigos científicos.

Temática	Dimensões transformadoras
Fundamentação	<ul style="list-style-type: none">- Práticas com base em documentos científicos, propostas globais e legislações (artigos 1, 4, 6 e 7);- Disponibilização de fontes confiáveis aos/as estudantes (artigos 1, 6 e 7).
Práticas	<ul style="list-style-type: none">- Círculos de leitura (artigo 4);- Utilização de literatura clássica (artigo 9);- Divulgação das produções de estudantes (cartazes, peças teatrais e apresentações) (artigos 1, 7 e 9);

	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências de professores/as que envolvem diversidade (artigos 6 e 8).
Organização dos/das estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Não prioriza a divisão entre gêneros (artigos 4 e 5).
Atitudes individuais de professores/as	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com segurança de gênero (defesa dos direitos dos/das estudantes e denúncias) (artigos 2, 6 e 7); - Desenvolvimento de projetos para superar a desigualdade de gênero (artigo 7).

Fonte: elaborado pela autora.

Fundamentação

Em relação à *fundamentação* como dimensões transformadoras, foi identificada a presença de documentos legislativos e que propõem ações em caráter global contra a violência sexual e de gênero, dentre os quais foram citadas a Educação Integral em Sexualidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como base para abordar as práticas pedagógicas descritas e analisadas.

Na mesma direção, foi apontada a importância dos/das estudantes utilizarem fontes confiáveis para desenvolver argumentos válidos sobre as temáticas. Isto possibilita grande potencial para transformar a realidade das pessoas, pois contribui tanto para que os/as educandos/as possuam conhecimento para tomar decisões sobre si mesmos/as, por exemplo, para saber sobre o corpo, higiene e até mesmo em relação à proteção contra violência sexual e de gênero, como também possibilita dialogar e transformar a vida de mais pessoas.

Ambas as ações podem ser relacionadas com a dimensão instrumental presente na Aprendizagem Dialógica, a qual segundo Mello *et al.* (2012), promove a luta pela igualdade e a proteção social através do acesso aos conhecimentos científicos e da aprendizagem, por parte dos/das estudantes sobre como utilizá-los para contribuir com a transformação da sociedade.

Além disso, proporcionar que os/as educandos/as sejam capazes de desenvolver argumentos válidos contribui para que ocorra o diálogo igualitário entre os sujeitos. Este, segundo o CREA (2017), valoriza a contribuição de todas as pessoas, através dos argumentos utilizados para suas contribuições e intervenções, não havendo imposições e relações de poder.

Práticas

Sobre as *práticas* envolvendo o ensino em sexualidade descritas nos artigos, foram encontrados círculos de leitura, utilização de literatura clássica para abordar o tema e métodos de divulgação das atividades dos/das estudantes.

Os círculos de leitura tinham os/as educandos/as liderando a proposta, buscando promover uma abordagem dialógica e democrática, através da realização de leituras críticas. Com isto, o intuito era proporcionar uma prática voltada para a alfabetização, especialmente para suprir as necessidades relacionadas às diferenças existentes entre o desempenho de meninas e meninos na alfabetização, havendo pesquisas que demonstram melhores resultados pelo grupo feminino. Era preocupação, inclusive, que a atuação correspondesse às necessidades dos meninos, mas que incluísse as meninas.

Nesse sentido, os círculos de leitura podem ser associados à Aprendizagem Dialógica, por meio do diálogo igualitário, da valorização sobre ação e reflexão, e sobre a igualdade de diferenças. Segundo o CREA (2017) é importante que os/as educadores/as promovam um ensino que reconheça as diferenças culturais, mas que atue para promoção da igualdade, buscando os mesmos resultados para todas e todos os estudantes, a partir da diversidade cultural.

Discussões literárias a partir de literatura clássica para promover a alfabetização também possuem potencial transformador e foram identificadas dentre as práticas presentes nos artigos, bem como a escrita de textos acadêmicos. A utilização da literatura clássica está presente nas tertúlias dialógicas, uma das Ações Educativas de Êxito, que segundo Flecha (2015), incentiva os/as estudantes a dialogar, se expressar, considerar outras maneiras de pensar e também a ajudar outras pessoas.

Nos artigos, são descritas atuações que resultam em atividades realizadas pelos/as estudantes que podem se tornar meio de divulgação para mais pessoas, como a utilização de cartazes e sua exposição para a escola, de apresentações e peças teatrais a partir de suas vivências e conhecimentos. Estas ações podem ser consideradas transformadoras por permitir que o conhecimento científico dos/das estudantes, unidos à realidade que vivenciam, sejam conhecidas e dialogadas por mais pessoas, ampliando os saberes e as possibilidades de transformação.

Além do enfoque nos/nas estudantes, alguns artigos abordavam os/as professores/as e suas experiências em relação à diversidade. Através disso, percebeu-se uma maior familiaridade com os/as educandos/as que poderiam estar em uma realidade semelhante à própria, o que influenciou suas práticas a contribuírem com esta realidade.

Organização dos/das estudantes

Em uma determinada prática pedagógica, foi observada a divisão de estudantes sem priorizar o gênero, havendo maiores interações entre eles/as. Desse modo, a atuação se tornou possível entre todas e todos. Esta *organização dos/das estudantes* não pode ser associada aos agrupamentos heterogêneos, presentes nas Atuações Educativas de Êxito como a mais exitosa, mas em agrupamentos mistos, por haver a atuação de um único educador (CREA, 2012). Ainda sim, pode ser considerada uma dimensão transformadora, por proporcionar compartilhamentos entre os/as educandos/as que podem contribuir com a aprendizagem da diversidade e da igualdade de direitos.

Atitudes individuais de professores/as

Incluiu-se no tema *atitudes individuais de professores/as*, as práticas e atitudes de educadores/as frente à uma realidade que reproduzia e reforçava situações de exclusão. Assim, essas ações não tiveram apoio da equipe escolar.

Dentre as práticas, a preocupação com a segurança de gênero por parte de docentes pode ser considerada uma dimensão transformadora, ao demonstrar apoio para estudantes que temem ou que já sofreram alguma situação de violência. Inclui-se nesta atuação a defesa dos direitos dessas pessoas contra figuras de autoridade. Com isto, pode-se perceber que a atuação desses/as profissionais para contribuir com a superação das desigualdades tem como resultado uma motivação individual e não uma responsabilidade que deveria ser de todas as pessoas.

Essa prática não pode ser relacionada com o modelo de prevenção e resolução de conflitos das Atuações Educativas de Êxito, justamente por serem ações pontuais e que não conseguem abranger a comunidade escolar como um todo, característica apontada por Flecha (2015). Porém, não se pode excluir a dimensão transformadora dessas ações, uma vez que busca oferecer suporte aos/às estudantes e a luta pelos seus direitos.

Infelizmente, essas ações parecem não transformar a realidade como um todo, devido às ações concorrentes que acabam se sobressaindo e, muitas vezes, exercidas com relações hierárquicas. Porém, será na presente pesquisa considerada transformadora, por possibilitar a transformação da realidade, mesmo que não totalmente, dos/das estudantes que estão recebendo suporte desses/as educadores/as.

Como preocupação das práticas analisadas, também houve a presença de artigos que analisaram ações relacionadas às superações de desigualdades de gênero e raciais. A necessidade dela, em uma das práticas analisadas, se deveu ao modo como a escola estabelece suas relações, através de métodos reprodutores e que reforçam a exclusão e a violência. Nesse sentido, o interesse em mudar a realidade partiu de uma educadora, de suas vivências e conhecimentos que motivaram a desenvolver um projeto para que meninas negras, latinas e asiáticas fossem capazes de aprender a escrita e a alfabetização através da ênfase em temas que envolvem sua realidade de maneira crítica. Com isto, as estudantes desenvolveram peças para compartilhar suas experiências, conhecimentos e visões de mudanças.

A partir desta prática, é possível perceber a intenção de transformação da educadora, utilizando-se de vivências no ambiente escolar e conhecimentos científicos para dar voz às estudantes marginalizadas em sua escola. Esta ação, individual, que ao mesmo tempo decorre da escola, mas que no ambiente criado pela professora, é deixado de lado a exclusão da participação das meninas para abordar exatamente esta situação, oferecendo à elas liberdade, conhecimento científico e ferramentas para demonstrar sua realidade e serem capazes de transformá-la.

6.4 Dimensões excludentes nas práticas pedagógicas

As práticas que reproduzem e/ou reforçam a exclusão de pessoas a diferentes atividades na sociedade correspondem às dimensões excludentes (GOMÉZ *et al.*, 2006). Nas práticas pedagógicas analisadas foram identificadas ações que se encaixam nessa definição (quadro 3).

Quadro 3. Dimensões excludentes encontradas nos artigos científicos.

Temática	Dimensões excludentes
-----------------	------------------------------

Resistências	<ul style="list-style-type: none"> - Não aceitação por parte de educadores/as para discutir suas práticas com pesquisadores/as (artigo 5); - Resistência por estudantes meninos sobre temas como feminilidade (artigo 3).
Ações desrespeitosas	<ul style="list-style-type: none"> - Agressões físicas como punição (artigo 2); - Expectativas diferentes para meninos e meninas (artigos 3 e 9); - Ausência de preocupação com a diversidade (artigo 3). - Presentes nas experiências de professores/as que envolvem diversidade (artigos 6 e 8).
Agrupamento dos/das estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão de funções por gênero (artigos 2 e 9); - Divisão de grupos para atividades por gênero (artigos 2 e 5).
Conflitos entre equipe escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos que promoviam a reprodução de exclusão e violências (artigos 2 e 7); - Ignorar denúncias de abusos e violências (artigo 2).

Fonte: elaborado pela autora.

Resistências

Nas situações descritas nos artigos, é possível apontar diferentes receptividades quanto ao ensino em sexualidade. Nesse sentido, é possível perceber que há resistência em se tratar sobre Sexualidade também pelos/as estudantes, os quais poderiam se beneficiar do tema. Assim, a cultura de não abordar a sexualidade e o gênero ainda persiste, necessitando de esforços para que haja esta superação.

Assim, a Aprendizagem Dialógica e as Atuações Educativas de Êxito podem trazer contribuições para que a superação das desigualdades aconteça, por possibilitar o diálogo, sem excluir as experiências dos/das estudantes, mas abordando estas e buscando, através de argumentos válidos, chegar a consensos para superar as percepções de senso comum da realidade e atuar sobre ela. Dentre as Atuações Educativas de Êxito, é possível indicar os grupos interativos e a participação educativa da família e da comunidade para contribuir para a transformação da sociedade.

Os grupos interativos, através da organização dos/das educandos/as em subgrupos com pessoas de diferentes gêneros, habilidades, origens etc., para o desenvolvimento de atividades, incluindo pessoas da comunidade para oferecer apoio aos/às estudantes (FLECHA, 2015) pode contribuir para que eles/elas reconheçam a importância sobre abordar a diversidade, as características do outro e como isto está relacionado com a própria atuação

no mundo. A participação educativa de familiares e da comunidade, segundo o CREA (2012), possibilita transformações na realidade, sem que seja necessário aguardar as próximas gerações.

Também houve resistência por parte de educadores/as em discutir sobre os resultados encontrados nas práticas pedagógicas que realizaram. Nesse sentido, foi observado que uma das tentativas de unir a teoria e a prática no intuito de combater as desigualdades de gênero sofreu limitações no momento de dar uma devolutiva aos/às professores/as, os quais não aceitaram os resultados levantados.

Essa resistência demonstrou a dificuldade de educadores/as em analisar suas práticas de maneira crítica, mesmo que tenham anos de experiência na profissão. Ainda que os/as professores/as tenham se sentido descaracterizados pelos resultados do acompanhamento de suas aulas, ambos tinham dimensões transformadoras e excludentes em suas práticas. Como justificativa, a autora atribuiu ao seu início como pesquisadora a limitação sobre como lidar com o ocorrido.

Uma contribuição para possibilitar o diálogo entre pesquisadores/as e educadores/as é a Metodologia Comunicativa. Segundo Gómez *et al.* (2012) a pesquisa é enriquecida ao possuir os conhecimentos científicos do/a pesquisador/a e as argumentações realizadas pelos/as agentes sociais, ou seja, as pessoas que vivenciam a realidade a ser transformada. Assim, a participação dos/das professores/as em todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa poderia ter favorecido uma melhor receptividade sobre os resultados e a reflexão sobre as práticas.

Ações desrespeitosas

Sobre as *ações desrespeitosas*, as quais englobam situações que envolvem a violência e a desigualdade de gênero, foram descritas práticas que não condizem com a Educação Integral em Sexualidade. Isto incluiu professores/as que ignoram denúncias de agressões sexuais e utilizam de agressões físicas para punir os/as estudantes.

É evidente a dimensão excludente nessas ações e a necessidade de intervenções sobre elas. A violência e a não atuação perante situações que ferem à vida não podem ser toleradas. É urgente que haja uma união entre toda a equipe escolar, estudantes e a comunidade no entorno, para que todas as pessoas estejam na mesma página sobre a

importância em se abordar a educação em sexualidade nas escolas e não permitir que ações como as citadas passem despercebidas no cotidiano.

Em mais de um texto foram identificadas diferentes expectativas em relação ao gênero. Nesse sentido, os meninos geralmente possuem posição de fala, capacidade para liderar, participar de debates e de se expressar em público, enquanto as meninas têm participação limitada através da escuta e da expressão de ideias e de discordâncias de modo particular, não sendo ouvidas e sofrendo com a imposição de opiniões do grupo masculino.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica podem oferecer contribuições para a superação desta realidade, uma vez que, segundo o CREA (2017), reconhecem a diversidade cultural e atuam para a promoção da igualdade em direitos, possibilitando que as vozes de todas as pessoas sejam ouvidas. Além disso, as Ações Educativas de Êxito são capazes de contribuir para uma efetiva inclusão de todas e todos os estudantes e de demais membros da comunidade escolar para desenvolver transformações sobre as atuações excludentes que acontecem no ambiente escolar.

Além dessas situações excludentes, foi possível perceber que uma das práticas não leva em consideração a diversidade presente nos ambientes escolares, priorizando uma discussão de gênero que seria baseada no sexo biológico e não no gênero. Segundo a UNESCO (2019) o ensino em sexualidade, abrangendo a saúde, os direitos, o gênero e os relacionamentos precisam ser abordados nas escolas. Nesse sentido, é necessário que os/as educadores/as tenham conhecimento e sejam capazes de superar possíveis resistências à temática, para oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas.

Em relação às experiências de professores/as envolvendo a própria diversidade, situações excludentes aconteceram por parte de diferentes pessoas da comunidade escolar, como estudantes, professores/as e gestão escolar. Esta realidade excludente em um ambiente que deve ter o mesmo direito para todas as pessoas e de respeito à diversidade demonstra a necessidade de transformações nas ações que ali ocorrem.

Agrupamento dos/das estudantes

No que diz respeito ao *agrupamento dos/das estudantes*, há a presença de situações que segregam as atuações de meninas e meninos, tanto em sala de aula, quanto em outros tipos de atividades, como a limpeza. Em relação à superação dessas situações, é possível

pensar nas organizações propostas pelas Atuações Educativas de Êxito, como os grupos interativos, no intuito de promover diálogos igualitários entre todos os envolvidos.

Conflitos entre equipe escolar

As dimensões excludentes também foram identificadas nos *conflitos entre a equipe escolar*. Dentre eles, estão a não continuidade às denúncias por parte de estudantes e a coibição aos/às estudantes que tentam realizá-las aos órgãos responsáveis.

Assim, um dos fatores que limitaram a existência de ações transformadoras no ambiente escolar foram os discursos concorrentes entre os diferentes membros da equipe escolar, caracterizando a escola como reprodutora de situações de exclusão e violências. Nesse sentido, uma mesma escola possuía dimensões transformadoras, por parte de alguns/algumas docentes, ao abordar a temática de gênero e na tentativa de denunciar violências, como também dimensões excludentes, tanto por professores/as como pelo restante da equipe da escola, perpassando desde segregação da atuação de meninas e meninos até mesmo de não ir adiante com denúncias de violências.

Como já foi abordado, é de suma importância que as atuações da equipe escolar sejam correspondentes e orientadas para a superação das desigualdades sociais. Segundo o CREA (2017), o diálogo igualitário não acontece quando há relações de poder e de imposições. Desse modo, não é possível que ele aconteça em um ambiente como os que foram identificados nas práticas.

6.5. Mundo da Vida e Sistema

Através da análise das práticas pedagógicas encontradas, foi possível realizar considerações sobre a presença de dimensões transformadoras e excludentes no mundo da vida e no sistema (quadro 4).

Quadro 4. Mundo da vida e sistema: as origens das dimensões transformadoras e excludentes.

Mundo da vida
Dimensões transformadoras
<ul style="list-style-type: none">- Não prioriza a divisão entre gêneros (artigos 4 e 5);- Preocupação com segurança de gênero (defesa dos direitos dos/das estudantes e denúncias) (artigos 2, 6 e 7);

- Desenvolvimento de projetos para superar a desigualdade de gênero (artigo 7).
Dimensões excludentes
<ul style="list-style-type: none"> - Não aceitação por parte de educadores/as para discutir suas práticas com pesquisadores (artigo 5); - Resistência por estudantes meninos sobre temas como feminilidade (artigo 3); - Agressões físicas como punição (artigo 2); - Expectativas diferentes para meninos e meninas (artigos 3 e 9); - Ausência de preocupação com a diversidade (artigo 3); - Divisão de funções por gênero (artigos 2 e 9); - Divisão de grupos para atividades por gênero (artigos 2 e 5); - Discursos que promoviam a reprodução de exclusão e violências (artigos 2 e 7); - Ignorar denúncias de abusos e violências (artigo 2).
Sistema
Dimensões transformadoras
<ul style="list-style-type: none"> - Práticas com base em documentos científicos, propostas globais e legislações (artigos 1, 4, 6 e 7); - Disponibilização de fontes confiáveis aos/às estudantes (artigos 1, 6 e 7).
Dimensões excludentes
<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas científicas realizadas no ambiente escolar sem uma devolutiva aos/às participantes (artigos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, e 9).
Mundo da vida e Sistema
Dimensões transformadoras
<ul style="list-style-type: none"> - Círculos de leitura (artigo 4); - Utilização de literatura clássica (artigo 9); - Divulgação das produções dos/das estudantes (cartazes, peças teatrais e apresentações) (artigos 1, 7 e 9); - Experiências de professores/as que envolvem diversidade (artigos 6 e 8).

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando o mundo da vida como sendo as percepções e atuações das pessoas na realidade em que vivem (VIDAL, 2009), pode-se apontar tanto intenções transformadoras quanto excludentes a partir da mesma. Isto decorre da diversidade de pessoas que vivenciam situações semelhantes, mas que ao mesmo tempo não partem apenas delas para tomar decisões.

Nesse sentido, como dimensões transformadoras relacionadas ao mundo da vida estão as motivações das pessoas para gerar mudanças na realidade que observam e vivenciam. Como exemplo, vale citar a prática pedagógica que partiu de uma professora para promover ações de escrita e alfabetização através de projeto de dramaturgia e performance, no intuito de superar as desigualdades reforçadas pela escola contra meninas negras, asiáticas e latinas. Além disso, a ação de denúncias e apoios dos/das professores/as, em certos casos, partiu da personalidade dos/das mesmos/as e não do reconhecimento pelo grupo de que isto é parte integrante de sua atuação profissional.

As atuações de educadores/as diante de uma realidade excludente demonstram a importância de pesquisas que descrevam estas ações, pois mesmo que partindo de poucas pessoas, podem demonstrar práticas exitosas na superação da desigualdade de gênero. Nesse sentido, a formação do professorado deve incentivar a produção de pesquisas e, inclusive, a utilização dos resultados pelos/as profissionais, adaptando-os ao seu contexto de trabalho.

Freire (2014) aborda a necessidade dos/das educadores/as compreenderem a totalidade de suas práticas, incluindo todas as relações existentes que as envolvem. Desse modo, não é possível desenvolver ações sem refletir sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos, cabendo aos/às professores/as e aos membros da equipe escolar a intencionalidade sobre suas práticas, retomando a frase de Freire (2014) “é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê”. Vale ressaltar que há também aspectos externos à escola que influenciam na intencionalidade das ações que acontecem no ambiente escolar, como os responsáveis por sua administração e as crenças, valores e saberes da população.

A utilização de saberes, vivências e crenças de estudantes também pode ser incluída no mundo da vida, por meio das quais é possível denunciar situações excludentes e buscar desenvolver mudanças na realidade. A Educação Integral em Sexualidade, segundo a UNESCO (2019), demanda a inclusão dos conhecimentos prévios dos/das estudantes para atuar com o intuito de promover contribuições em relação a todos os aspectos que envolvem a temática. Segundo Marques (2020), é necessário que a educação em sexualidade seja emancipatória, promovendo a participação consciente dos sujeitos na construção dos conhecimentos, em uma atividade que é tanto individual quanto social. Isto está de acordo com Freire (2014), que aborda a impossibilidade de desprezar as compreensões de mundo

dos/das educandos/as, incluindo as falas, as maneiras de contar, os saberes sobre a saúde, o corpo, a sexualidade e a vida.

Como dimensões excludentes pertencentes ao mundo da vida, pode-se incluir atitudes resistentes por parte de professores/as e de demais pessoas da equipe escolar para lidar com as desigualdades, como a atribuição de diferentes expectativas e a prática de segregação de estudantes pelo gênero, violências e ausência de ações a partir de denúncias de assédio e abusos. Além disso, a dificuldade de educadores/as em refletir sobre as práticas realizadas.

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é parte da formação do professorado, através da qual é possível realizar mudanças nas próprias ações. Com isso, é possível desenvolver novos conhecimentos e intervenções para atuar na realidade vivenciada (MARQUES, 2020). Nesse sentido, a reflexão crítica por parte dos/das professores/as possibilita desenvolver contribuições para superar as práticas excludentes descritas e o processo de formação de educadores/as, inclusive a partir da escola, precisa incentivar e demonstrar caminhos para que isto aconteça.

Aliados à reflexão, os conhecimentos científicos são capazes de orientar as práticas pedagógicas e fornecer argumentos para demonstrar a importância da Educação Integral em Sexualidade. Segundo a UNESCO (2019), a educação em sexualidade possui como fundamentação os conhecimentos científicos e os direitos humanos para promover uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades nos/nas educandos/as para que sejam capazes de atuar sobre questões que envolvam o tema.

Essa formação possibilita também superar práticas como a ausência de preocupação sobre a importância da diversidade, a presença de discursos que promovem a reprodução de exclusão e violências e a resistência por parte dos/das estudantes a assuntos sobre a feminilidade e discussões sobre gênero, especialmente pelos meninos, as quais se tratam de práticas excludentes também identificadas como pertencentes ao mundo da vida.

Em relação ao sistema, que engloba os/as observadores/as externos de uma determinada realidade (VIDAL, 2009), é possível também apontar dimensões excludentes e transformadoras, as quais atingem as vivências das pessoas. A ocorrência desta decorre tanto dos próprios/as pesquisadores/as quanto de orientações, documentos e legislações que orientam as atividades escolares, bem como outras situações que envolvem o meio.

Em relação às dimensões transformadoras pertencentes ao sistema estão os conhecimentos acadêmicos que embasam práticas pedagógicas, como a utilização de documentos que abordam a Educação Integral em Sexualidade, conhecimentos acerca das desigualdades sociais e meios para sua superação e da legislação, os quais foram identificados em artigos analisados. Além disso, a preocupação para que os/as estudantes busquem e utilizem fontes confiáveis de conhecimento para desenvolver argumentos válidos. Ambas as situações valorizam o conhecimento científico e trazem contribuições nas tomadas de decisões e nas ações.

Dessa forma, é possível compreender que a utilização de conhecimentos científicos e do incentivo à sua utilização por parte dos/das estudantes é capaz de realizar transformações na realidade vivenciada. Assim, o mundo da vida e o sistema são capazes de estabelecer relações para contribuir com a superação das desigualdades.

Como dimensões excludentes que se encontram no sistema, tem-se a análise por parte de pesquisadores/as das práticas pedagógicas e a não devolutiva para as pessoas envolvidas no ambiente de pesquisa, seja pela resistência de professores/as pela não aceitação, a qual pode estar envolvida com o mundo da vida, ou pelo método de pesquisa utilizado. Em contrapartida, há também práticas pedagógicas em que pesquisadores/as e pessoas que vivenciam a realidade estudada a ser transformada atuam em conjunto para tal, ou ainda, que os/as investigadores/as se encontram incluídos nesta realidade.

Vale ressaltar que em relação ao sistema, houve somente a presença das produções científicas por parte de alguns artigos, não havendo outros aspectos que estão incluídos no sistema, como a administração externa da escola e o contexto do país em que foi realizado, por exemplo.

Como dimensões transformadoras, que se encontram permeadas tanto pelo mundo da vida quanto pelo sistema, estão os círculos de leitura, a utilização de literatura clássica e a divulgação das produções dos/das estudantes. Estas práticas estão permeadas tanto pela realidade dos/das educandos/das quanto pelos conhecimentos científicos, que embasam as práticas e fornecem argumentos para atuar para a superação das desigualdades.

Nesse sentido, é possível perceber que dimensões transformadoras e excludentes permeiam tanto o mundo da vida quanto o sistema, sendo que ambos, interligados, podem contribuir para superar situações excludentes relacionadas a um ou outro. Conhecer como estas relações acontecem e qual a origem de dimensões excludentes e transformadoras

permite desenvolver pesquisas e práticas pedagógicas voltadas para contribuir com a superação de desigualdades.

6.6. Caminhos para a formação de professores/as

A análise das práticas pedagógicas sobre a sexualidade possibilita compreender como elas estão sendo realizadas no mundo, apontar caminhos para que ações transformadoras sejam desenvolvidas em mais locais e ainda demonstrar possibilidades de superação das dimensões excludentes que se encontram na atuação de profissionais da educação.

Nesse sentido, a formação de educadores/as têm grande importância. Não existe um manual para a atuação de professores/as, mas é possível demonstrar práticas pedagógicas exitosas, capazes de transformar a realidade dos/das estudantes, sendo necessário que os/as profissionais consigam incluí-las no seu contexto. Isto não se aprende sozinho, é preciso que a formação ofereça os meios necessários para que isto aconteça.

Além disso, a ausência de uma receita para o ensino não exclui a possibilidade de indicar atuações que não devem estar presentes nas práticas de professores/as e que contribuem para a reprodução e reforço de desigualdades sexuais e de gênero. Dentre estas, estão a divisão de estudantes por gênero e as diferentes expectativas para meninas e meninos, a falta de ações de denúncia e até mesmo casos de abuso e violência.

Segundo Marques (2020) a formação do professorado inicial e continuada precisa incluir práticas reflexivas sobre o gênero e a sexualidade, integrando estudantes de diferentes áreas da licenciatura, possibilitando que aprendam a lidar com situações que envolvem sua atuação profissional em relação a estas áreas.

No Brasil, a educação em sexualidade, muitas vezes, está restrita às áreas de Ciências e Biologia, o que favorece para que o conteúdo tenha características relacionadas à formação dos/das educadores/as. Isto se faz necessário, por possibilitar abordar o corpo humano, a saúde, a utilização de métodos contraceptivos e ISTs, porém pode limitar os conteúdos de outras possibilidades, pois outros conhecimentos podem também contribuir para que a educação em sexualidade seja capaz de fornecer aos/às estudantes meios para tomar decisões sobre o próprio corpo e atuar em sociedade.

A partir do presente estudo, foi possível identificar que em outros países o tema foi abordado em outras disciplinas. Assim, ao abranger não apenas as práticas em Ciências e

Biologia, a pesquisa abre novas possibilidades de atuação profissional para o Brasil. Para os/as professores/as da área de Ciências, as práticas pedagógicas identificadas podem fornecer contribuições para a própria atuação e incentivá-los a desenvolver ações com outras áreas do conhecimento.

A formação de professores/as na área de Ciências necessita demonstrar a importância da Educação Integral em Sexualidade para a superação de desigualdade de gênero, bem como de outros temas que excluem as pessoas. Além disso, ela precisa fornecer meios para que educadores/as sejam capazes de realizar práticas pedagógicas sobre o tema, sobre como utilizar os conhecimentos acadêmicos a favor da transformação e também incentivar a divulgação científica das atuações realizadas para que elas possam contribuir para outras realidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder à questão norteadora da pesquisa: “De que maneira as práticas pedagógicas sobre sexualidade estão sendo realizadas no mundo?” é possível perceber que as dimensões transformadoras e excludentes se encontram permeadas nas atuações de educadores/as e que suas origens são tanto relacionadas ao mundo da vida quanto ao sistema. E isto acontece de diferentes formas em cada realidade. Ao analisar artigos pertencentes a diferentes locais, abrangendo uma diversidade de pessoas, saberes e experiências, é possível trazer contribuições para as práticas pedagógicas que acontecem em outras regiões e estabelecer considerações importantes sobre a formação do professorado.

Através deste estudo, foi possível perceber que as pesquisas que descrevem práticas pedagógicas possuem como motivação a superação das desigualdades de gênero, havendo diferenças em relação às participações dos/das pesquisadores/as no meio de estudo e a abrangência de temas sobre sexualidade. Em relação às práticas pedagógicas, pode-se observar que elas perpassam o gênero mesmo quando este não é o foco dos/das professores/as, em atitudes que podem contribuir para a superação das desigualdades ou reforçá-las.

E para que a tendência seja a transformação de situações de exclusão, e não o contrário, é preciso que os/as educadores/as tenham conhecimento da importância da educação em sexualidade e de sua atuação. A formação do professorado é o principal local para proporcionar este reconhecimento, demonstrando a necessidade de utilizar práticas

pedagógicas embasadas em conhecimentos científicos e que promovam a aprendizagem de todas e todos. Além disso, ela pode ser responsável por incentivar a reflexão crítica sobre a própria atuação e o diálogo com pares.

As práticas pedagógicas descritas demonstram atuações transformadoras por parte de professores/as, mas também dimensões excludentes. Do mesmo modo, isto aconteceu com a receptividade dos/das estudantes para as ações de docentes. Buscar a superação de situações de exclusão se faz necessário, e possível, através da reflexão crítica da prática e também do conhecimento das atuações de outros/as profissionais, tanto da própria escola quanto de outros locais, sendo capaz de abrir um leque maior de possibilidades para atuar para contribuir com a transformação das realidades.

Ao mesmo tempo, em alguns casos a dimensão excludente se encontrava externa ao professor/a e estudantes, sendo o pano de fundo da prática pedagógica. Isto aconteceu por ser a fonte motivadora de educadores/as para o desenvolvimento de projetos para superar esta realidade.

As dimensões transformadoras encontradas podem ser utilizadas por outros/as profissionais da área da educação e podem contribuir para a superação das desigualdades, inclusive aquelas que foram apontadas pela presente pesquisa.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

BANEGAS, D. L.; LAUZE, C. CLIL and Comprehensive Sexual Education: A Case of Innovation from Argentina. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 22, n. 2, p. 199-209, 2020. (Artigo 1).

BUTERMAN, J. Meantime: A Brief Personal Narrative of a Trans* Teacher. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 173, p. 28-49, 2015. (Artigo 8).

CHARLES, C. Exploring "Girl Power": Gender, Literacy and the Textual Practices of Young Women Attending an Elite School. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2007. (Artigo 3).

GODLEY, A. Gendered Borderwork in a High School English Class. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 3, p. 4-29, 2006. (Artigo 9).

GOMEZ, M. L. Examining Discourses of an Aspiring Teacher of Color in the Figured World of Schooling. **Teacher Education Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 45-62, 2014. (Artigo 6).

GOSSELIN, C. Philosophy and the Role of Teacher Reflections on Constructing Gender. **Educational Foundations**, v. 21, n. 3-4, p. 39-57, 2007. (Artigo 5).

LLOYD, R. M. Talking Books: Gender and the Responses of Adolescents in Literature Circles. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 3, p. 30-58, 2006. (Artigo 4).

PLAYER, G. D. Creating a Context for Girl of Color Ways of Knowing through Feminist of Color Playwriting. **LEARNing Landscapes**, v. 12, n. 1, p. 223-238, 2019. (Artigo 7.)

VANNER, C. Examining Gender Safety in Schools: Teacher Agency and Resistance in Two Primary Schools in Kirinyaga, Kenya. **Education Sciences**, v. 9, n. 63, 2019. (Artigo 2).

REFERÊNCIAS

BELLINI, D. M. G. **Violência contra mulheres nas Universidades**: contribuições da produção científica para sua superação (Scielo e Web of Science 2016 e 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2018.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. **Aprendizagem Dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010. 83 p.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26** (ADO 26). Distrito Federal, 2019.

CREA (CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES). **Formação em Comunidades de Aprendizagem**. 2017.

CREA (CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES). **Formação em Comunidades de Aprendizagem**. 2020.

CREA (CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES). **Relatório INCLUD-ED Final**: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. 2012.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM. **Versão resumida do Includ-ed**. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: mai., 2022.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 11, p. 1163-1178, 2006.

ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje**: Transformar la Educación. Editorial Graó: Barcelona, España, 5ª ed., 2006. 136 p.

FERNANDES, R. C. A.; NETO, J. M. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de Ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, n. 3, vol. 17, p. 641-662, 2012.

FLECHA, R. **Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe**. Springer, 115 p., 2015.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 97, vol. 247, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GABASSA, V. Atuações Educativas de Êxito em Goiás: Práticas Curriculares Inovadoras para a Contemporaneidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1957-1979, 2020.

GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 24, p.157-171, dec. 2016.

GÓMEZ, A.; SILES, G.; TEJEDOR, M. Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. **Qualitative Research in Education**, n. 1, v. 1, p. 36-57, 2012.

GÓMEZ, A.; ELBOJ, C.; CAPLLONCH, M. Beyond Action Research: The Communicative Methodology of Research. **International Review of Qualitative Research**, n. 2, v. 6, p. 183–197, 2013.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A; SÁNCHEZ, M.; FLECHA; R. **Metodologia Comunicativa crítica**. Barcelona: Hipatia, 2006.

LIMA, T. C. S. L.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. esp., v. 10, p. 37-45, 2007.

MARQUES, J. K. **Percepções sobre sexualidade e gênero de professoras no ensino de Ciências: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, 2020. 162 p.

MARQUES, J. K.; BOZZINI, I. C. T.; MILARÉ, T. Aspectos históricos da educação em sexualidade e reflexões em prol da circulação de ideias. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 44-54, 2019.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: Outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MORAES, S. P.; BRÊTAS, J. R. S.; VITALLE, M. S. S. Educação Escolar, Sexualidade e Adolescência: uma Revisão Sistemática. **Journal of Health Sciences**, v. 20, n. 3, p. 221-230, 2018.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. 42 p.

SANTOS, A. L. R.; ASSIS, A. L. R.; MARRA, B. P.; OLIVEIRA, M. E. P. **Educação sexual no ambiente escolar**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Instituto de Ciências Humanas, Centro Universitário UNA, Betim. 2021. 28 p.

SESC (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO); UNFPA (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Você não está sozinha: guia para entender a violência de gênero**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2021. 34 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, ed. 23 rev. e atual., 2007.

SIEBENEICHLER, F. B. Mundo Da Vida E Sistema Na Teoria Do Agir Comunicativo. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 5, p. 27–36, 2018.

SILVA, A. R. N.; BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Formação Pedagógica em Aprendizagem Dialógica em tempos de distanciamento social. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 42, p. 9-25, 2021.

SILVA, V. M.; BRAGA, F. M.; CARVALHO, A.; MOREIRA, R. Formação Pedagógica em Aprendizagem Dialógica: Contribuições para a formação de professores/as em tempos de distanciamento social. **Scielo Preprints**. 2021.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências**. 2ª ed. 2019. 148 p.

UNFPA (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Technical Guidance for Prioritizing Adolescent Health**. UNFPA, WHO for the Adolescent Working Group under Every Woman Every Child. 2017. 44 p.

UNFPA (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **A Construção de Uma Sociedade Não-Violenta: Uma Questão de Gênero**. 2020. 30 p.

UNFPA (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Mi cuerpo me pertenece: Reclamar el derecho a la autonomía y la autodeterminación**. 2021. 164 p.

VIDAL, J. P. A dialética entre o “sistema” e o “mundo de vida” na biogeografia urbana. **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, p. 217-240, 2009.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. de T. Sexualidade e educação: revisão sistemática da Literatura Científica Nacional. **Travessias**, v. 11, n. 1, p. 76–92, 2017.