

Ensino & Pesquisa, v. 19, n. 2, 2021

**GÊNERO, SEXUALIDADE
E FORMAÇÃO DOCENTE**

INSS- 2359-4381



Câmpus de União da Vitória

Reitoria

Profª Dra. Salete Machado Sirino

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo

Direção do Campus

Valderlei Garcia Sanches

Expediente

ENSINO & PESQUISA

Online: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/index>
Praça Coronel Amazonas, s/nº - Caixa Postal 57 – Fone/Fax: (42) 3521-9100
União da Vitória – PR; CEP: 84600-000
E-mail: mkobelinski@gmail.com

Classificação Quadrienal 2013-2016 (Qualis – CAPES)

B1: Ensino;

B4: História, Letras, Linguística, Psicologia;

B5: Geografia, Ciências Agrárias, Comunicação e Informação;

C: Física, Astronomia, Química.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino & Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente / Universidade Estadual do Paraná. Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação. União da Vitória, PR.
Vol. v.19, n. 2, ago. 2021. Quadrimestral
ISSN 2359-4381
1- Ciências Humanas – Periódicos. 2- Ensino – Licenciatura – Formação docente. I. Universidade. II. Estadual do Paraná. III. Centro de Letras e Ciências Humanas e da Educação. IV. Interdisciplinar.

Realização

PROF-FILO, campus de União da Vitória

PROF-HISTÓRIA, campus de Campo Mourão

PPIFOR, campus de Paranavaí

Editores

Michel Kobelinski, UNESPAR, Brasil

Everton Grein, UNESPAR, Brasil

Ricardo Desidério da Silva, UNESPAR, Brasil

Conselho Editorial

Dra. Conceição Solange Bution Perin, UNESPAR, Brasil

Dra Fernanda Rosário de Mello, UNESPAR, Brasil

Michele Dias Veronez, UNESPAR, Brasil

Márcia Marlene Stentzler, UNESPAR, Brasil

António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil

Thiago David Stadler, UNESPAR, Brasil

Fernando Fernando Bagiotto Botton, UFPR, Brasil

Marcelo Diniz Monteiro de Barros, PUC-MG, Brasil.

Denise Scolari Vieira, UNIOESTE, Brasil

Karim Siebeneicher Brito, UNESPAR, Brasil

Conselho Editorial - seção História Pública

Michel Kobelinski, UNESPAR

Kenia Gusmão Medeiros, Instituto Federal de Goiás (IFG)

Conselho Editorial - seção Educação

Ana Paula Cunha Pereira, Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA)

Adilson Pereira, Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA)

Capa © 2021 Copiright Canvas.Diagramação & arte

By Ricardo Desidério da Silva.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

SUMÁRIO

Editorial

Carta do editor 6

Artigos

Políticas e programas para a formação de professores indígenas: a contribuição do Programa PIBID Diversidade 7-24
Rita de Cássia Alves, Rosângela Célia Faustino, Maria Simone Jacomini Novak, Maria Christine Berdusco Menezes

Poliamor no Brasil: um estudo sobre as produções acadêmico-científicas no período de 2012 a 2019 25-43
Ricardo Desidério, Guilherme Gomes do Santos,

Noções mafessolianas e a sexualidade 44-54
Andréa Cristina Martelli

DOSSIÊ

Apresentação 55-59
Ricardo Desidério, Andréa Cristina Martelli

O positivismo e a forja do conservadorismo na abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola 60-77
Vinicius Tavano, Andreza Marques de Castro Leão

Avaliações de estudantes de Licenciaturas sobre o ensino de educação sexual na formação inicial de professores 78-92
Jean Jesus Santos, Angelo Brandelli Costa, Elder Cerqueira-Santos

Políticas Educacionais e a Formação Docente: o que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre diversidade e sexualidade? 93-112
Matheus Ribeiro Vitor, Virgínia Iara de Andrade Maistro, Felipe Tsuzuki

“Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...”: gênero, sexualidade e educação na residência docente	113-129
<i>Gustavo Macêdo do Carmo, Fernanda Bassoli, Felipe Bastos, Anderson Ferrari</i>	
Educação em sexualidade e gênero na licenciatura em Ciências Biológicas: relatando uma experiência do Programa de Residência Pedagógica	130-151
<i>Michel Mendes, Zilene Moreira Pereira Soares, Leandro Jorge Coelho</i>	
Mulheres pescadoras de camarão: gênero, trabalho e subsistência em curralinho, Marajó/PA	152-166
<i>Rodrigo Moreira Vieira, Ana Célia Barbosa Guedes</i>	
Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematização	167-183
<i>Constantina Xavier Filha</i>	
Concepções de corpo, gênero e currículo na educação física do ensino médio	184-200
<i>Phillip Vilanova Ilha, Alinne de Lima Bonetti, Vinícius Gonçalves Mariano</i>	
Cachoeira, lago, onda, gota, chuva miúda, fonte, neve e mar'': as águas possibilitando infiltrar na formação docente em gênero e sexualidade	201-215
<i>Cláudia Maria Ribeiro, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	
Sexualidade e deficiência: reflexões a partir de um curta metragem	216-226
<i>Luiz Fernando Zuin, Fatima Elizabeth Denari, Aparecido Renan Vicente</i>	
Resenhas	
Sexualidade e Educação: refletindo sobre os currículos e seus desdobramentos	227-235
<i>Guilherme Gomes dos Santos, Lucas Périco, Ricardo Desidério</i>	



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Editorial. Sexualidade e docência: abordagens e discussões

Saudações leitores. Este é o segundo volume da revista Ensino & Pesquisa, neste ano, que conta com artigos em fluxo contínuo e o Dossiê *Gênero, Sexualidade e Formação docente*. No momento político atual, no qual parcelas da sociedade brasileira são atacadas pelo governo e, acampam em Brasília, à espera da votação do Supremo Tribunal Federal sobre a demarcação de suas terras, destacamos a importância do Pibid Diversidade, desenvolvido no Estado do Paraná, que valoriza a formação crítico-afirmativa de professores, além da urgente necessidade de inclusão de indígenas no Ensino Superior. O artigo é de Rita de Cássia Alves, Rosângela Célia Faustino, Maria Simone Jacomini Novak e Maria Christine Berdusco Menezes. Outro tema polêmico, igualmente alvo de ataques plurais é *poliamor no Brasil*, compulsado na produção acadêmica (2012 e 2019) por Ricardo Desidério e Guilherme Gomes dos Santos. Fechamos a seção de artigos livres com as reflexões de Andréa Cristina Martelli sobre a sexualidade a partir de Michel Mafessoli e as vivências docentes nos campos da pesquisa e da extensão universitária.

A temática do número anterior foi retomada, mas sob novos holofotes. Contamos com as valiosas colaborações de Ricardo Desidério e Andréa Cristina no dossiê **Gênero, Sexualidade e Formação Docente**, que emergiram a partir Grupo de Estudos sobre Educação e Sexualidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Apucarana. Por fim, Guilherme Gomes dos Santos, Lucas Périco e Ricardo Desidério resenharam o livro *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio*, de Marcos Ribeiro, publicado pela Editora Wak (2021).

Ricardo Desidério e Andréa Cristina mencionam a alegria e a satisfação de poder disponibilizar um conjunto de instigantes reflexões. No entanto, estes temas envolventes e polêmicos, que nos levam a pensar melhor a sociedade brasileira, em suas mais variadas nuances, são na verdade felicidade nossa, felicidade coletiva, simplesmente porque envolventes, dignas de respeito e consideração às diferenças e opções pessoais. Muitíssimo obrigado a vocês e a todos os colaboradores deste excelente volume da revista Ensino e Pesquisa. Edição belíssima! Boa leitura.

Michel Kobelinski, Editor.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Políticas e programas para a formação de professores indígenas: a contribuição do Pibid Diversidade

Rita de Cássia Alves, Professora Colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: cassia_2007_alves@hotmail.com

Rosângela Célia Faustino, Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e-mail: rcfaustino@uem.br

Maria Simone Jacomini Novak, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) do *Campus* de Paranavaí da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: maria.novak@unespar.edu.br

Maria Christine Berdusco Menezes, Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mcbmenezes@uem.br

Resumo: Neste texto, discutimos a política de formação inicial de professores indígenas e as ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) com estudantes indígenas no Paraná. Refletimos sobre as implicações desse programa para a formação intercultural de acadêmicos indígenas, apresentando a política de ação afirmativa implementada no estado com a Lei Estadual nº 13.134/2001. Analisamos a inclusão indígena no Ensino Superior e as contribuições dos estudos e das intervenções pedagógicas sistematizadas, a partir de práticas escolares, para a formação docente de acadêmicos que integraram o Pibid Diversidade. A metodologia configura-se pela abordagem bibliográfica, documental e de campo, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciam a relevância da formação superior em diferentes cursos concomitante ao desenvolvimento de programas interculturais específicos, que articulem discussões epistêmicas, teoria e prática para o empoderamento e a autonomia dos povos indígenas.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Formação de professores, Pibid Diversidade, Paraná.

Policies and programs for the training of indigenous teachers: the contribution of Pibid Diversity

Abstract: This text discusses the policy of initial formation of indigenous teachers and actions developed in the Institutional Program of Initiation to Teaching for Diversity (PIBID Diversity/ PIBID Diversidade), with indigenous students in Paraná. It reflects on the implications of this program for the intercultural training of indigenous academics, presenting the affirmative action policy implemented in the state, with State Law No. 13.134 / 2001. We analyze the indigenous

inclusion in higher education and the contributions of studies and systematized pedagogical interventions, starting with school practices, until the teacher training of academics who integrated the PIBID Diversity. The methodology was set by bibliographical, documentary and field approaches with the contribution of the Historical-Cultural Theory. The results show the relevance of higher education in different courses, concomitant with the development of specific intercultural programs that articulate epistemic discussions, theory and practice, for the empowerment and autonomy of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Peoples; Teacher training; PIBID Diversity; Paraná.

Submissão: 2019-04-19. **Aprovação:** 2021-08-01. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução: O Programa PIBID Diversidade e a formação de professores indígenas no Paraná

O ingresso dos indígenas no Ensino Superior ocorreu muito tardiamente no Brasil. Apesar desses povos terem sido submetidos à escolarização desde o ano de 1554 com o projeto colonial jesuítico, somente após muitos séculos de resistência, lutas e organização de movimentos conseguiram, por meio da Constituição Federal (CF) de 1988, ser considerados cidadãos, assim como o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, dando início, assim, à construção de uma política de educação escolar indígena específica e diferenciada que passou a requerer professores indígenas à frente dos processos de ensino e aprendizagem, com conhecimento das culturas e línguas. Porém, mesmo com uma vasta legislação, publicada a partir dos anos de 1990, que regulamenta essa modalidade de ensino, faltam professores e pesquisadores indígenas graduados para conduzir essas mudanças que são profundas, tanto na política educacional quanto nas instituições educativas, e que alterarão o formato colonizador de escola para os índios (LUCIANO, 2006).

Nessa conjuntura que considera a necessidade de formação de professores indígenas, desde o início dos anos de 2000, no âmbito das políticas públicas de inclusão social (NOVAK, 2014), o Brasil formulou, basicamente, dois modelos de formação superior para os povos indígenas, quais sejam, as Licenciaturas Interculturais e os programas de cotas ou vagas suplementares em universidades públicas.

No Paraná, o Conselho Indígena Regional vinha, por meio de suas lideranças, discutindo questões relativas à educação escolar indígena diferenciada, com a produção de materiais didáticos e articulações em torno desse tema (FAUSTINO, 2006), tendo o

ingresso no Ensino Superior sido reivindicado e aprovado pela Lei Estadual n.º 13.134 de 2001, que criou um número específico de vagas suplementares para ingresso de indígenas nos diferentes cursos, em todas as instituições públicas de Ensino Superior (NOVAK, 2014). Entretanto, não houve no Estado a implementação de cursos específicos e os professores indígenas que atuam nas escolas são formados em licenciaturas que não dispõem de conteúdos voltados às questões indígenas.

Embora, essa política de ação afirmativa do Paraná seja considerada um avanço, tendo em vista a possibilidade de formação de profissionais indígenas nas diferentes áreas do conhecimento, possui como limitação a ausência de programas e currículos que habilitem os professores indígenas a desenvolver e implantar, com autonomia, programas interculturais nas escolas das comunidades. Destarte, isso pode ser minimizado por ações que cada universidade desenvolve no âmbito de suas políticas de permanência para os indígenas.

Exemplo dessas ações e objeto de discussão neste texto são os resultados das experiências oriundas da formação desenvolvida junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), Edital n.º 66/2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implementado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), destinado à formação de acadêmicos do campo e indígenas ingressantes em cursos de licenciaturas.

Destacamos, entre os objetivos do Pibid Diversidade, a busca do aperfeiçoamento da formação inicial de professores que atuarão em escolas indígenas, bem como a promoção e a valorização de uma ação educativa participativa e de qualidade, mediante o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas e didáticas em contextos escolares diferenciados, que considerem a diversidade sociocultural e linguística dos povos e seus saberes ancestrais.

Participaram os povos indígenas Guarani, Kaingang e Xetá no Paraná. Aqui discorreremos acerca das contribuições do Programa Pibid Diversidade para a complementação e fortalecimento da formação inicial de docentes indígenas para o trabalho com a interculturalidade e o bilinguismo, tendo em vista o contexto em que estes sujeitos realizam sua formação superior e as ações desenvolvidas nesse projeto, no período de 2014 a 2017.

Metodologia

A etapa de formação inicial, que introduz os estudantes das licenciaturas no exercício do magistério, torna-se o alicerce da formação docente, oportunizando contemplar conhecimentos ao mesmo tempo em que leva ao contato estreito com a realidade escolar, possibilitando-lhes desenvolver estudos teóricos e experiências práticas acompanhadas de atitudes reflexivas.

Nessa perspectiva, os estudantes indígenas participantes do programa Pibid Diversidade, juntamente com os professores envolvidos, desenvolveram estudos referentes às situações de ensino e da docência, problematizando-as de modo a aprofundar a análise sobre elas. Por ser um trabalho colaborativo, a escola assume a função de instância formativa e seus profissionais são os formadores dos futuros professores em parceria com os docentes da universidade. À universidade e a seus professores participantes coube a tarefa de orientar os estudantes nas atividades programadas, como estudos, planejamentos, preparação de materiais didáticos e avaliação do ensino e da aprendizagem de conhecimentos vinculados à docência. Essas ações foram permeadas de situações que contemplaram teoria e prática, de forma articulada.

Para a inserção dos estudantes de graduação nas escolas, os coordenadores de área contataram, inicialmente, direção e equipe pedagógica, explicitando os objetivos do subprojeto, para que juntos pudessem indicar o melhor percurso a ser trilhado nas ações a serem desenvolvidas. Pontuamos que esse contato ocorreu sistematicamente, sempre que necessário, e fundamentalmente após a conclusão de cada etapa prevista no subprojeto. A relação entre a Universidade Estadual de Maringá e as escolas foi mantida, principalmente, com o professor supervisor, que pode enriquecer ainda mais o rol de ações com atividades programadas ao estar, constantemente, em diálogo com os participantes do subprojeto.

A realização das atividades do Programa seguiu uma metodologia alicerçada em momentos de diagnósticos, estudos, planejamentos e intervenções pedagógicas nas escolas da educação básica envolvidas, no caso específico do subprojeto aqui abordado, as escolas indígenas.

Arrolamos algumas das ações empreendidas no projeto: desenvolvimento de instrumentos de pesquisa de campo e planos de estudos dos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da literatura pertinente; diagnóstico da realidade (escolas comunidades) na qual o subprojeto foi desenvolvido; organização de grupo de estudos, debates e reflexões; assessoria aos

professores supervisores em atividades didático-pedagógicas; atividades para o aperfeiçoamento da língua materna; avaliação periódica dos resultados e discussões com a equipe do projeto; criação e aplicação de sequências didáticas; desenvolvimento de atividades extraclasse: oficinas; ateliês pedagógicos; monitorias; minicursos; estudo do meio; visitas a museus; feiras de ciências e correção de trabalhos. Também, foram desenvolvidos recursos didático-pedagógicos a partir do diálogo com os professores regentes, organizados textos paradidáticos; confeccionados jogos; maquetes; fantoches; recursos multimidiáticos; painéis, entre outros; exibição e discussão de filmes com temáticas pertinentes às diferentes áreas dos subprojetos; organização e participação em eventos; painel de experiências pedagógicas (divulgados em eventos e semanas culturais nas escolas envolvidas, etc.); produção de diários e portfólios reflexivos; produção de relatórios técnicos; desenvolvimento de oficinas temáticas de leituras e contação de histórias.

Essas ações foram efetuadas com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, com base nos estudos de Vigotsky (1983), que associa o aprimoramento da oralidade e a aquisição da linguagem escrita ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse referencial teórico compreende a linguagem escrita enquanto uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de apropriação dessa habilidade apresenta como necessidade a sistematização de estudos e vivências de tal modo que se desenvolva a capacidade de comunicação, condição válida para adultos e crianças. Aqueles que se encontram à margem de uma sociedade letrada ou em condição de fragilidade em relação ao aprimoramento de linguagem detêm condições precárias de desenvolvimento da oralidade, linguagem e das formas convencionais de escrita (MENEZES, 2016).

Nessa direção, com base na realidade dos estudantes e das escolas indígenas participantes, e na concepção de educação como construção social que faz parte da totalidade de cada período histórico, o qual, por sua vez, tem um projeto educacional vinculado às questões econômicas, políticas e culturais, bem como às formas de sociabilidade do momento em que se produz, é que desenvolvemos as ações a seguir descritas.

Desenvolvimento

Para a compreensão das implicações do Programa Pibid Diversidade à formação docente indígena, é importante retomar o histórico e as políticas de formação de professores indígenas no Brasil, particularmente no Estado do Paraná. Isso requer pontuar alguns aspectos referentes à educação escolar indígena, visto que os encaminhamentos das políticas de formação docente estão intrinsecamente relacionados às modificações ocorridas ao longo dos anos nas políticas educacionais.

A educação escolar para os povos indígenas constituiu-se de ações e encaminhamentos diversos até o início dos anos de 1990, tendo como marco legal de mudança de paradigma a Constituição de 1988. Até esse período, não de forma hegemônica e sem estratégias de resistência, a educação voltada para os povos indígenas caracterizou-se pelo ensino destinado à catequização e religiosidade, possuindo como horizonte a assimilação dos indígenas por meio de uma educação civilizadora, visando sua integração à “comunhão nacional”. A perspectiva integracionista foi praticada em grande medida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que atuou no Brasil até o ano de 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que fez parcerias com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas (FAUSTINO, 2006).

Na parceria Funai/SIL, criou-se, no sul do Brasil, a instituição denominada Clara Camarão, que formou os primeiros educadores bilíngues para atuar como monitores nas escolas indígenas (OLIVEIRA, 1999; FAUSTINO, 2011). As orientações pedagógicas e didáticas desenvolvidas nessa formação corroboravam com os direcionamentos e as políticas integracionistas à educação escolar indígena do período. Segundo Faustino (2006, p. 238), “[...] o projeto do SIL sofreu um profundo abalo com a crise do Regime Militar quando as inúmeras críticas que denunciavam seu caráter civilizatório e evangelizador ganharam visibilidade e contribuíram para a proibição da atuação desta organização no país”.

A década de 1980 ficou marcada como o período em que os movimentos sociais ganharam maior visibilidade em meio a protestos e discussões da abertura política. Verificamos, nesse contexto de transição, o fortalecimento da luta dos indígenas, articulando suas mobilizações com outros setores sociais, e uma das pautas era a participação nos processos decisórios que lhes dizem respeito (LUCIANO, 2006). Desde então, de acordo com Medeiros (2013), diversas organizações iniciaram um processo de questionamento do modelo de escola oficial que se instalara nas terras indígenas, coordenado pela Funai em parceria com o SIL.

Nos anos de 1990, uma ampla legislação, decorrente da Constituição de 1988, foi elaborada para regular os aspectos legais e administrativos desse novo viés, que passou a considerar as especificidades culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade em seus processos formativos escolares. Salientamos as políticas que abordam a formação de professores indígenas.

Com a Portaria Interministerial nº. 559/1991 estabeleceram-se novas questões relativas à educação escolar indígena. Acerca da formação de professores, ressalta alguns princípios que devem nortear a capacitação para o exercício do magistério nas terras indígenas, estipulando a necessidade de desenvolvimento de programas que promovam esse aperfeiçoamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reafirmou os princípios constitucionais do direito à educação escolar indígena bilíngue e dedicou a essa modalidade de educação os artigos 78 e 79, nos quais determina a articulação dos sistemas de ensino com programas integrados de ensino e pesquisa, devendo estes, necessariamente, contar com a participação de profissionais indígenas.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com propostas para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica e etapas de ensino via orientações de conteúdos e formas de trabalhar os conhecimentos nas escolas. O Decreto n.º 26/1999 propôs a criação de cursos de magistério direcionados aos povos indígenas. No mesmo sentido, a Resolução n.º 03/1999 definiu diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e destacou a necessidade de o poder público garantir a formação inicial e continuada de professores, podendo está ocorrer em serviço, para que as escolas em contextos indígenas tenham, preferencialmente, professores indígenas.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que reforçou a importância de as escolas indígenas terem professores indígenas visando promover as especificidades culturais de seus povos. Preconizou a elaboração da categoria profissional “Professor Indígena” e a realização de concursos para o exercício dessa função (BRASIL, 2001). Em 2002, o documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” expressou a importância de promover formações periódicas para os professores, possibilitando que acessem os cursos de graduação nas universidades.

O acesso ao Ensino Superior, embora venha ocorrendo de forma mais sistemática desde início dos anos 1990, como aponta Novak (2014), apenas em 2011 foi inserida na

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a oferta da educação superior para indígenas com a Lei n.º 12.416, de 09 de junho daquele ano, conforme o parágrafo terceiro do artigo 79:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Em 2014, foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas” versando sobre elementos como gestão, avaliação, professores formadores e organização dos cursos e programas de formação de docentes indígenas no Brasil. Enfatizou-se que esses devem ser realizados na perspectiva da interculturalidade, e quando necessário, também em outros formatos.

A formação de professores indígenas no Brasil pautou-se nas demandas dos movimentos concomitantes às transformações nos projetos educacionais, destinados às minorias étnicas. Conforme Lima e Barroso-Hoffmann (2004), as discussões atinentes ao ensino superior para indígenas surgiram apenas na segunda metade da década de 1990, devido a fatores como a necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988, que possibilitou a presença prioritária de professores indígenas nas escolas situadas nas aldeias. Segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020, p. 22) esse nível de ensino está cada vez mais presente na vida dos indígenas “[...] como forma de busca por conhecimentos, luta por igualdade e justiça social, diminuição do preconceito, maior espaço de atuação econômica e política em suas aldeias e junto à sociedade envolvente; inclusão e autonomia”.

Ao iniciar um programa de formação de professores no Ensino Superior, a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Funai, instituiu, em 2001, a primeira Licenciatura Intercultural Indígena no país. Juntamente com a Unemat, em 2000, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) recebeu a demanda de formação de mais de 1000 (mil) professores que atuavam nas escolas indígenas daquele Estado, criando, em 2002, o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de Licenciatura Intercultural (NOVAK, 2014).

No Paraná, não houve a implementação de licenciaturas interculturais. A demanda dos indígenas levada ao governo resultou na Lei Estadual n.º 13.134, que, no ano de 2001, destinou três vagas em cada uma das sete instituições de ensino superior públicas

paranaenses e sua substitutiva, a Lei n.º 14.955, que duplicou o número de vagas, passando para seis. Embora, não seja uma formação específica, essa política representa uma importante e organizada forma de acesso dos indígenas às universidades nesse Estado (NOVAK, 2014), inclusive para as mulheres indígenas cuja presença nesse processo evidencia as ações que empreendem tanto para o ingresso quanto para a construção de seus cursos (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020).

É nesse contexto de inserção de indígenas no Ensino Superior que desenvolvemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) na UEM, envolvendo estudantes indígenas (Edital n.º 066/2013). O objetivo central foi o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para atuarem em escolas indígenas e do campo visando possibilitar avanços na formação a partir de uma abordagem que relacione conhecimentos ancestrais indígenas e conteúdos universais, destacando suas especificidades e as contribuições de ambos para a formação inicial dos futuros professores, articulando a teoria com a prática e melhor articulando a universidade às instituições escolares indígenas de educação básica.

Sobre a necessária relação entre teoria e prática, Pimenta (2012) assevera que as pesquisas referentes à formação de professores no Brasil evidenciam uma recorrente desarticulação entre os espaços universitários e as instituições de educação básica, e conseqüentemente, têm possibilitado a fragmentação da formação do professor no que concerne à ausência da relação teoria e prática. Desta forma, a implementação do Pibid Diversidade na UEM ocorreu no período de 2014 a 2017, com estudos específicos, metodologias diferenciadas e elaboração de materiais didáticos bilíngues. Para que o objetivo inicial, de aprimorar a formação dos acadêmicos indígenas matriculados em licenciaturas fosse alcançado, buscamos a articulação da teoria com a prática com estudos e debates que antecederam toda a organização dos planejamentos interculturais e interdisciplinares.

No tocante aos estudos teóricos, foram efetuados no entendimento de que é essencial aos professores, independente, do contexto em que atuam adquirir uma base teórica consistente para fundamentar as práticas que desenvolvem com os escolares. Intervenções pedagógicas significativas e que promovam o desenvolvimento humano dependem dos conceitos e conhecimentos dos docentes, devendo promover a reflexão desses agentes sobre suas ações educativas, almejando uma educação em que a aprendizagem seja garantida aos estudantes (SFORNI; VIEIRA, 2008).

Além das leituras de textos, estudos de documentos das políticas educacionais interculturais que fundamentaram a formação dos acadêmicos indígenas, foram realizados três seminários com pesquisadores de relevância no cenário nacional com as temáticas “As Organizações Internacionais e as políticas educacionais dos anos de 1990”, com a pesquisadora Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; “História do Paraná e as Populações Indígenas”, pelo pesquisador, etno-historiador Lúcio Tadeu Mota, e “Letramento em Língua Indígenas”, realizado pela linguista e pesquisadora da Educação Escolar Indígena, Maria do Socorro Pimentel da Universidade federal de Goiás.

Nesses seminários, os estudantes participantes do Pibid Diversidade puderam externar dúvidas sobre os conteúdos abordados e sua relação com a docência na educação básica indígena podendo, ainda, contribuir com reflexões e aprofundarem seus entendimentos acerca da organização das políticas públicas, da história dos indígenas no Paraná e da importância das questões linguísticas e suas novas epistemologias; além da socialização de experiências de letramento em contextos escolares em diferentes regiões do Brasil, como evidencia essa fala de uma estudante pibidiana:

[...] a importância dos textos lidos, para nós acadêmicos, que pretendemos atuar em escola indígena é de grande valia, sabermos as especificidades e necessidades, que devemos suprir, para preservar sempre um excelente ensino, sem deixar de lado a questão cultural de cada etnia (A.G.S.K, 2015).

À medida que os estudos e as atividades se desenvolviam, os relatórios produzidos possibilitavam constatar o despertar do maior interesse dos estudantes indígenas do ensino superior pelas questões afetas à educação escolar dos povos indígenas e a interculturalidade, aprimorando sua formação como futuros profissionais que vivenciaram e passaram a vislumbrar a possibilidade de fortalecimento de sua formação para contribuir com a construção de uma educação escolar indígena diferenciada.

Concomitantemente aos estudos e debates, foram desenvolvidas vivências pedagógicas e culturais, como visitas às terras indígenas, para conhecer a organização estrutural e pedagógica de diferentes escolas. Nas visitas ocorreram reuniões com as equipes gestoras – diretores e pedagogos – professores indígenas e não indígenas, com distintas trajetórias e vivências, além de observações em salas de aula de diferentes turmas. Salientamos que, mesmo sendo proveniente das comunidades, a visita monitorada permitiu uma observação acurada, a partir de uma experiência de estudos em nível superior,

possibilitando a reflexão sobre elementos da organização escolar indígena, relevantes para a formação do futuro professor.

Além dessas atividades, foram planejadas e realizadas ações práticas de atuação dos acadêmicos nas escolas, denominadas “Intervenções pedagógicas em contextos de ensino diferenciado”, quais sejam de educação em escolas indígenas. Os estudantes, participantes do projeto, relataram a relevância desses espaços para discussão de elementos da cultura e de como trabalhá-los na escola, visto que não são conteúdos abordados na graduação da UEM e que fazem falta em suas formações para sua atuação futura enquanto professores.

Na realização dessas atividades houve um intenso e sistemático processo de planejamento para que os objetivos fossem alcançados na premissa de atividades que articulassem a teoria com a prática, os conhecimentos universais e os etnoconhecimentos. A primeira ação, nesse sentido, foi o contato com diretores e pedagogas das escolas para definição das temáticas e conteúdo a serem trabalhados, com a finalidade de contribuir na organização e planejamento escolares.

Após elencados os conteúdos, foram efetuadas pesquisas sobre metodologias e materiais diferenciados à realização dessas ações. As atividades foram acompanhadas de reuniões da equipe do Pibid Diversidade para análises e reflexões, nas quais os participantes pontuaram a relevância de conhecer, em uma nova vertente, a organização de uma escola indígena para sua atuação futura e a necessidade de trabalhar com saberes tradicionais e conteúdos universais. Compreenderam que as análises foram empreendidas com base no que adquiriram nas formações teóricas, em consonância com Sforini (2008), ao explicitar que as reflexões e análises relativas à educação necessitam estar fundamentadas teoricamente.

Entre os conteúdos trabalhados pelos estudantes indígenas enfatizamos as línguas indígenas, Kaingang e Guarani, em diferentes gêneros textuais; os alimentos tradicionais, a sustentabilidade, a astronomia indígena, brincadeiras de crianças indígenas e as narrativas tradicionais. Os recursos utilizados para essas atividades foram fichas de leituras e de imagens; modelos para elaboração de livretos; jogos; brincadeiras; alfabetos móveis, contação de histórias, etc.

Nos relatos e textos produzidos ao longo do projeto, os estudantes apontaram a importância de realizar suas práticas nas terras indígenas, visto que os estágios dos cursos de graduação das IES desenvolvem-se em escolas regulares, sendo a oportunidade de atuar em escolas indígenas, possibilitada pelo Pibid Diversidade. Alguns sinalizaram que

somente após essa participação no programa, sobretudo, após a realização das intervenções pedagógicas, é que fortaleceram o interesse em atuar como professor indígena em sua comunidade, pois o conhecimento promoveu um olhar diferenciado para o ensino nessas escolas, bem como as possibilidades de trabalho que consideram a articulação entre os conhecimentos tradicionais e universais nesse espaço, como observamos nesse relato:

[...] antes de eu participar do PIBID e ler todos esses textos eu não pensava em voltar a morar na minha ladeia, eu pensava em morar aqui em Maringá e eu queria trabalhar na escola em que eu estudava quando eu vim morar pra cá. [...] mas agora meu pensamento já mudou, eu já penso outras coisas, eu penso em voltar e quero aplicar lá tudo que eu aprendi (A. G.K.S, 2015).

Diversos foram os relatos dos participantes nos quais afirmaram que a partir dos estudos, notadamente das práticas pedagógicas realizadas no programa, compreenderam a importância de uma educação intercultural e valorização das culturas indígenas, assim como manifestaram interesse em atuar como professores nas escolas das comunidades. Entendemos que a formação teórica e prática possibilitou, via este programa, um espaço de análise e reflexões acerca da educação escolar indígena e da formação para o exercício do magistério no contexto da educação diferenciada.

Destacamos, a partir das ações realizadas e dos relatos gerados por elas, que os participantes se apropriaram e refletiram sobre os conteúdos pertinentes à educação escolar indígena, como nas discussões relativas aos conhecimentos científicos e tradicionais. Tais conhecimentos, apesar de essenciais para atuação em escolas indígenas, não são contemplados nos cursos em que os acadêmicos se encontram regularmente matriculados, e os mesmos sentem a ausência de estudos relativos à história, legislação, língua e cultura em espaços escolares indígenas, bem como o aprofundamento teórico dessas questões. A nosso ver, o programa possibilitou a esses acadêmicos maior interesse, de forma mais segura com os conteúdos estudados, em voltar para suas comunidades e tornarem-se professores de suas escolas.

Os estudantes indígenas que integraram o Pibid Diversidade relataram ter feito essa opção, devido a não receberem formação específica na graduação e que buscaram o programa para estudar questões sobre interculturalidade, bilinguismo e desenvolver práticas pedagógicas nas escolas das comunidades indígenas paranaenses.

Reproduzimos algumas falas dos estudantes que corroboram com essa constatação: “[...] por exemplo, no curso de pedagogia, não tem assim como aprender como você vai

dar aula em uma escola indígena [...]” (A.A.S., 2015). Outro estudante, R.A.S, explicita que realizou as intervenções pedagógicas nas escolas não indígenas do município de Maringá, porém não desenvolveu estágios ou outras ações em escolas indígenas, como, também, não houve a discussão de nenhuma questão referente à educação escolar indígena no curso de graduação em Pedagogia em sua instituição, a UEM.

No mesmo sentido, outros estudantes revelaram que em dada disciplina semestral desse curso apresentaram um trabalho sobre educação escolar indígena, mas não realizaram nenhum outro estudo que as subsidiassem para reflexão e prática em escolas indígenas. Nessa direção, A.G.S.K. (2015) pondera que o curso “[...] vai me formar, mas se eu for trabalhar em uma escola indígena como que eu vou trabalhar o conteúdo geral que eu aprendi aqui fora? [...]”. Outras observações e reflexões dos estudantes, também, inferem a ausência de formação específica nos cursos de licenciatura, fundamentais, em suas análises, para atuação docente em terras indígenas após formados.

Por meio do Pibid Diversidade podemos inferir a existência de uma frequente preocupação dos estudantes indígenas em relação à necessidade de se apropriarem de conhecimentos mais voltados às realidades educativas indígenas no estado, o que a Universidade Estadual de Maringá, em seus cursos, não oferta. Sequer a Lei 11.645/2008 faz parte dos currículos dos cursos superiores para a formação de professores.

Os estudantes manifestaram entender a importância das licenciaturas para sua formação. No entanto, demandam a necessidade de ampliação dos estudos e práticas direcionados às questões étnicas para atuação em um contexto de ensino diferenciado. Desse modo, defendemos a relevância de que na formação inicial sejam abordados aspectos pedagógicos relacionados ao trabalho nas instituições escolares das terras indígenas, assim como o histórico, as políticas e as questões linguísticas e culturais.

Evidenciamos, portanto, a importância de que esses conhecimentos sejam adquiridos pelos futuros professores indígenas. Diante disso, entendemos que a proposta para educação indígena, bilíngue e intercultural, estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), não caminha em consonância com a formação que esses estudantes têm recebido durante a realização de seus cursos de graduação em sua instituição, no caso, a Universidade Estadual de Maringá, sendo importante que projetos de ensino, pesquisa e extensão com a temática indígena sejam sempre desenvolvidos e que contem com a ampla participação dos indígenas desde a sua formulação.

Considerações Finais

Buscamos, no presente texto, apresentar informações sobre o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior no estado do Paraná por meio de uma política pública de ação afirmativa com a criação e vagas suplementares, a partir do ano de 2001, e discutir como tem se dado a formação inicial, em cursos de licenciatura, de futuros profissionais indígenas que atuarão como professores em suas comunidades indígenas.

Conforme as discussões e análises apresentadas, evidenciamos que além da política de inclusão do estado do Paraná, demandada pelos povos indígenas territorializados no estado, a formação de professores indígenas para atuação nas escolas das comunidades tradicionais é essencial para a promoção de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e de qualidade, feita pelos próprios indígenas e de acordo com suas organizações socioculturais.

Nesse sentido, a formação superior indígena na perspectiva intercultural pressupõe mudanças, uma vez que por muitos anos a educação escolar indígena no Brasil não considerou as questões específicas desse povos, visto que as orientações políticas e pedagógicas, até os anos de 1990, corroboravam com os preceitos de integração indígena à sociedade nacional, desrespeitando saberes e formas próprias de ensino e aprendizagem dos indígenas.

Com os preceitos da interculturalidade sendo disseminados pela política de inclusão social, do reconhecimento e da tolerância (CARVALHO; FAUSTINO, 2015), houve a redefinição das políticas para a educação, pautadas no respeito à diversidade cultural e linguística dos povos e o ensino superior passou por redirecionamentos com a criação de legislações e programas por meio dos quais os povos indígenas encontraram maiores espaços de atuação e autonomia.

Entendemos que os encaminhamentos para a docência nas escolas indígenas passaram a ser pautados em direcionamentos que corroboravam com essa nova política de educação escolar indígena. Muitos cursos, a partir daí, foram formulados e implementados, entre os quais as licenciaturas interculturais, sendo estas ações específicas que garantiram o ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior visando a sua formação para a docência em escolas indígenas.

Além dessas licenciaturas, no estado do Paraná, de forma pioneira e inovadora, por meio da Lei Estadual n.º 13.134/2001, houve a inserção dos povos indígenas nas universidades, mediante um vestibular específico para acesso aos diferentes cursos superiores. O acesso é muito importante, mas no tocante à formação docente para a interculturalidade e o bilinguismo (GEHRKE, SAPELLI, FAUSTINO, 2020), faltam, ainda, ações mais efetivas do governo e das universidades e maior articulação com a educação básica.

Nesse sentido, os programas governamentais como o Pibid Diversidade são essenciais para o fortalecimento da formação docente em contextos de diversidade e o projeto, aqui apresentado, se consolidou como um espaço em que isso foi promovido, por meio de estudos teóricos, práticas pedagógicas, eventos e reflexões feitas por estudantes universitários Kaingang, Guarani e Xetá, sobre as questões relacionadas à educação escolar indígena.

O programa promoveu uma ação envolvendo universidade e escolas de educação básica para a melhoria da aprendizagem escolar de estudantes bilíngues nas comunidades indígenas no Paraná na medida em que articulou conhecimentos científicos universais com os conhecimentos tradicionais indígenas, os etnoconhecimentos, reconhecendo e valorizando estes e fomentando, assim, a interculturalidade tanto na acadêmica como nas escolas.

Referências

- A.A.S. Relatos de uma participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **III Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência para a diversidade – PIBID/DIVERSIDADE**. Tema: línguas indígenas na escola intercultural. 2015.
- A.G.S.K Relatos de uma participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **III Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência para a diversidade – PIBID/DIVERSIDADE**. Tema: línguas indígenas na escola intercultural/ Dr^a. Maria do socorro Pimentel da silva. 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília: DF, 2014.
- _____. **Lei n.º 12.416, de 09/06/2011** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília: DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 nov. 1999. Seção 1. p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, 17 abr. 1991a. Seção 1. p. 7.084.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF. 1988.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, v. 12, p. e0103, 2020.

FUNAI. **Estudantes indígenas ganham as universidades**. Fundação Nacional do Índio. Brasília, 2018

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lucia Siabert; FAUSTINO, Rosangela Celia. Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: uma terra de direitos e de resistência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**: Arizona State University, v. 28, n. 156, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4704/2528> Acesso em: janeiro de 2021

- LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMAN, Maria. Universidade e Povos indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12), 224 p.
- MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. 315 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da universidade estadual de Maringá**. 342f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- PARANÁ. **Lei n.º 14995 de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.
- _____. **Lei n.º 13134 de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.
- R.A.S. Relatos de um participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **Reunião do Programa Institucional de Iniciação a Docência para a diversidade** –
- SFORNI, Marta Sueli de Faria; VIEIA, Renta de Almeida. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 239-244, set./dez., 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf. Acesso em: 08 de ago. de 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Poliamor no Brasil: um estudo sobre as produções acadêmico-científicas no período de 2012 a 2019

Ricardo Desidério. Pedagogo. Doutor em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Apucarana. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. E-mail: ricardo.desiderio@unespar.edu.br

Guilherme Gomes dos Santos. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Psicólogo com ênfase em Relacionamentos Amorosos, Sexualidade e Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Mestre em Educação Sexual pela Unesp/Araraquara. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. E-mail: guilhermegpsi@gmail.com

Resumo: As discussões sobre a temática poliamor ainda geram posicionamentos diversificados, principalmente quando se discute a possibilidade de amar mais de uma pessoa. Permeado por uma abordagem, inicialmente, midiática, o tema é rodeado por tabus e preconceitos, que precisam ser desmistificados. Entretanto, existem avanços significativos que contribuem de forma positiva para a compreensão da temática. Pensando nisso, buscou-se analisar, a partir de um mapeamento tipo Estado da Arte, realizado no período de 2012 a 2019, as produções acadêmico-científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nessa busca, foram identificados 19 (dezenove) trabalhos, sendo 12 (doze) Dissertações de Mestrado e 7 (sete) Teses de Doutorado, apontando, principalmente, para os avanços em pesquisas, dentre as mais diferentes perspectivas dos trabalhos que vem sendo realizados a partir da temática poliamor. Contudo, nota-se que cada trabalho se direciona por apresentar informações sólidas no campo científico, podendo promover diversas análises distintas, sendo referências para pesquisas, leituras e intervenções futuras, que são/estão associadas às relações amorosas monogâmicas e não monogâmicas.

Palavras-chave: Poliamor. Relações amorosas. Produções acadêmico-científicas.

Poliamor in Brazil: a study on academic-scientific productions in the period from 2012 to 2019

Abstract: Discussions on the theme of polyamory still generate diverse positions, especially when the possibility of loving more than one person is attributed. Permeated by an initially media approach, the theme is surrounded by taboos and prejudices, which need to be demystified. However, there are significant advances that contribute positively to its understanding. With this in mind, we sought to analyze, from a State of the Art type mapping, from 2012 to 2019, the academic-scientific productions in the Capes Thesis and Dissertations Catalog. Of this search, 19 (nineteen) papers were identified, 12 (twelve) Master's Dissertations and 7 (seven) Doctoral Theses, pointing mainly to the advances in research, among the most different perspectives of the work that has been carried out at from the polyamory theme. However, it is noted that each work is aimed at presenting solid information in the scientific field, being able to promote several different

analyzes, being references for future research, readings and interventions, which are associated with monogamous and non-monogamous love relationships.

Keywords: Polyamory. Loving relationships. Academic-scientific productions.

Submissão: 2021-06-05. **Aprovação:** 2021-08-06. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um mapeamento das produções acadêmico-científicas brasileiras sobre poliamor. Tema que ainda tem gerado posicionamentos de aversão, além de incompreensões quanto ao seu próprio conceito.

A palavra “poliamor” foi cunhada em 1990 nos Estados Unidos e, segundo Hardy e Easton (2019), traduz-se como “amar a muitos”. No Brasil, segundo Pilão (2017b), o termo ganha visibilidade em 2007, a partir de uma nova edição do livro “A Cama na Varanda” de Regina Navarro Lins. Logo, denota-se também que, devido a sua grande visibilidade midiática, Regina Navarro Lins possibilitou, e ainda possibilita, discussões sobre o tema, gerando, no público que a acompanha, opiniões diversas, sejam elas favoráveis ou não ao seu posicionamento, ainda mais que o mesmo parte do princípio de que o relacionamento monogâmico está chegando ao fim.

Pensar sobre tal posicionamento de Regina é muito interessante de maneira que algumas reflexões podem ser encontradas no texto ““Ninguém deveria se preocupar se o parceiro transa com outra pessoa”: uma análise da militância não-monogâmica de Regina Navarro Lins” (PILÃO, 2017b), que analisa o papel da supracitada autora no processo de publicização das relações não monogâmicas no Brasil, a partir dos saberes sobre poliamor (re)produzidos em seus discursos.

No entanto, o que justifica esse texto é que, em decorrência dessa visibilidade de Regina na mídia, conforme apontado, é frequente a associação do tema poliamor ao nome da autora. Percebe-se assim, o seu notório conhecimento e sua importância para tais discussões, mas a mesma não é uma figura acadêmica. Sua vivência enquanto psicanalista é, de fato, relevante para seus estudos e discursos, mas no contexto acadêmico, quem são os/as pioneiros/pioneiras sobre o tema? Quais são as abordagens desses estudos? Que contribuições são proporcionadas por tais discussões? Quais os direcionamentos que temos frente ao tema?

Para tanto, este artigo se refere a um mapeamento, do tipo Estado da Arte, realizado nas Dissertações e Teses publicadas, no período de 2012 a 2019, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹.

Segundo Ferreira (2002), os estudos do tipo “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, cujo desafio envolve

mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

Especificamente para mapear, então, as pesquisas científicas com a temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi utilizada a palavra-chave “poliamor”. Buscou-se, assim, levantar as produções completas disponíveis para download. Quando estava disponível apenas o resumo do trabalho, procurou-se o contato do/a pesquisador/a, por meio dos seus correios eletrônicos (e-mails) junto à Plataforma Lattes.

Quanto ao período compreendido nesta pesquisa (2012-2019), tratou-se de estabelecer também o critério de que as produções deveriam abordar a temática poliamor como eixo central da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e não apenas mencioná-lo como uma possibilidade de relacionamento. Sendo assim, nenhuma outra pesquisa foi mapeada antes de 2012 e até o presente momento no catálogo².

As produções acadêmico-científicas sobre poliamor no Brasil (2012 – 2019)

Dentre os 19 (dezenove) trabalhos identificados, 12 (doze) são Dissertações e 7 (sete) são Teses. Para termos um parâmetro geral de cada uma das produções, são apresentados, abaixo (Tabela 1), breves informações, que serão posteriormente apresentados individualmente:

¹ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 15 mai. 2021.

² Embora a pesquisa pioneira (BARBOSA, 2011) seja relevante e mereça seu devido destaque, a mesma não foi contemplada no marco temporal do estudo, pois não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, fator essencial dos critérios de seleção desta pesquisa.

Tabela 1: As produções acadêmico-científicas sobre poliamor no Brasil.

TÍTULO	Poliamor: um estudo sobre conjugalidade, identidade e gênero
AUTOR/ANO	PILÃO, Antonio Cerdeira (Dissertação) - 2012
ORIENTADORA	Mirian Goldenberg
TÍTULO	Poliamor, uma forma não exclusiva de amar: correlatos valorativos e afetivos
AUTORA/ANO	FREIRE, Sandra Elisa de Assis (Tese) - 2013
ORIENTADORA	Ceneide Maria de Oliveira Cervený
TÍTULO	O mito da monogamia à luz do Direito Civil-Constitucional: a necessidade de uma proteção normativa às relações de poliamor
AUTOR/ANO	SANTIAGO, Rafael da Silva (Dissertação) - 2014
ORIENTADOR	Frederico Henrique Viegas de Lima
TÍTULO	Amores à (primeira) vista: gerenciando os relacionamentos na era dos casamentos-relâmpago
AUTORA/ANO	FARIA, Fernanda Cupolillo Miana de (Tese) - 2015
ORIENTADORA	Maria Paulo Sibilía
TÍTULO	Além de dois existem mais: estudo antropológico sobre poliamor em Brasília/DF
AUTOR/ANO	FRANÇA, Matheus Gonçalves (Dissertação) - 2016
ORIENTADORA	Lia Zonotta Machado
TÍTULO	Mais amor, por favor?! Poliamor na rede: um estudo enunciativo discursivo de postagens de blogs
AUTORA/ANO	MARQUES, Ana Carolina de Almeida (Dissertação) - 2016
ORIENTADOR	Antônio Luiz Assunção
TÍTULO	Poliamor: da transgressão da Lei à transgressão como Lei
AUTORA/ANO	ZANON, Suzana Raquel Bisognin (Tese) - 2016
ORIENTADOR	Antônio Carlos dos Santos
TÍTULO	Por que somente um amor?: um estudo sobre poliamor e relações não-monogâmicas no Brasil
AUTOR/ANO	PILÃO, Antonio Cerdeira (Tese) - 2017
ORIENTADORES	Mirian Goldenberg (orientadora)/ Sérgio Carrara (coorientador)
TÍTULO	O reconhecimento jurídico do poliamor como multiconjugalidade consensual e estrutura familiar
AUTORA/ANO	PORTO, Duina (Tese) - 2017
ORIENTADORES	Robson Antão de Medeiros (orientador)/ Andreas Ziegler (coorientador)
TÍTULO	A construção de um relacionamento na perspectiva do poliamor
AUTORA/ANO	REIS, Janaina Batista Gonzalez (Dissertação) - 2017
ORIENTADORA	Ceneide Maria de Oliveira Cervený
TÍTULO	Do amor romântico ao poliamor: uma análise crítica a partir da teoria feminista
AUTORA/ANO	SILVA, Grazielle Campos da (Dissertação) - 2017
ORIENTADORA	Carla Cristina Garcia
TÍTULO	Famílias poliafetivas: uma análise sob a ótica da principiologia jurídica contemporânea
AUTORA/ANO	VIEGAS, Claudia Mara de Almeida Rabelo (Tese) - 2017
ORIENTADOR	Leonardo Macedo Poli
TÍTULO	Efetivação das garantias previdenciárias nas relações pluriafetivas: uma análise quanto aos dependentes do Regime Geral da Previdência Social
AUTORA/ANO	BARRETO, Mariana Dias (Dissertação) - 2018
ORIENTADOR	Miguel Horvath Júnior
TÍTULO	Amar é verbo, não pronome possessivo: etnografia das relações não-monogâmicas no Sul do Brasil
AUTOR/ANO	BORNIA JR, Dardo Lorenzo (Tese) - 2018
ORIENTADORA	Daniela Riva Knauth
TÍTULO	A afetividade como princípio orientador das famílias: dialogando monogamia e poliamor

AUTORA/ANO	KNOBLAUCH, Fernanda Daltro Costa (Dissertação) - 2018
ORIENTADORA	Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima
TÍTULO	Poli@mantes: uma análise de integrantes e suas interações em um grupo virtual de poliamor
AUTORA/ANO	LORENZON, Bruna Barbosa (Dissertação) - 2018
ORIENTADOR	Paulo Edgar da Rocha Resende
TÍTULO	Dois, três, quatro? Desvelando o poliamor
AUTORA/ANO	FONSECA, Carolina Gonçalves Moreira (Dissertação) - 2019
ORIENTADORA	Márcia Stengel
TÍTULO	Poliamor: uma análise da evolução histórica do amor na formação da família e a construção do reconhecimento legal fundamentado na cultura jurídica
AUTORA/ANO	LACORTTE, Denise (Dissertação) - 2019
ORIENTADOR	Leonel Severo Rocha
TÍTULO	Proteção normativa constitucional às relações poliamorosas
AUTORA/ANO	SANTOS, Tayne Nunes dos (Dissertação) - 2019
ORIENTADORA	Henriete Karam

Fonte: os autores.

Dessa forma, foram levantados os estudos sobre a temática central poliamor, a partir de um mapeamento, destacando-se para os trabalhos que estão contemplados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: Pilão (2012), Freire (2013), Santiago (2014), Faria (2015), Franca (2016), Marques (2016), Zanon (2016), Pilão (2017a), Porto (2017), Reis (2017), Silva (2017), Viegas (2017), Barreto (2018), Bornia Jr (2018), Knoblauch (2018), Lorenzon (2018), Fonseca (2019), Lacortte (2019) e Santos (2019).

A produção acadêmico-científica de 2012

Pilão (2012) propõe “analisar as representações e os discursos de ‘poliamoristas’ brasileiros sobre amor e sexualidade” (PILÃO, 2012, p. 5), sendo a mesma realizada “a partir da análise de quatro redes virtuais ‘poliamoristas’, de cinco entrevistas em profundidade com adeptos e da observação participante em ‘poliencontros’” (idem).

Em sua pesquisa, o autor analisou o processo de transição do arranjo e identidade monogâmicos para o poliamorista e a prática conjugal poliamorosa, destrinchando os vários elementos relacionados ao poliamor, por meio da articulação das informações coletadas em seu arcabouço teórico. Nesse processo, o mesmo identificou que o poliamor se constitui em crítica à monogamia. Sendo que as pessoas que defendem o poliamor constroem seus discursos em torno da monogamia, alguns questionando sua obrigatoriedade ainda, defendendo a igualdade em relação a todos os tipos de arranjos amorosos e outros a entendendo como um “mal” a ser combatido, enfatizando a diferença e atribuindo superioridade ao poliamor.

Além dessas contraposições em relação à monogamia, evidenciou-se, também, sobre outras configurações não monogâmicas, que o poliamor ainda é visto como superior devido à sua abertura afetiva e não só sexual. O autor destaca, além disso, quatro valores que fundamentam a ideologia poliamorista: liberdade, igualdade, honestidade e amor. Analisou-se, assim, que a transição das pessoas pesquisadas da monogamia para o poliamor e a busca de vivência e aprimoramento dessa última, acontece por meio de um processo, no encontro e conhecimento de si mesmo (PILÃO, 2012).

A produção acadêmico-científica de 2013

Em 2013, identificou-se apenas um trabalho sobre a temática. Freire (2013), em sua tese de doutorado propõe como objetivo principal “compreender em que medida os valores que as pessoas indicam como prioritários em suas vidas, os componentes do amor e os fatores do ciúme, explicam a atitude das pessoas diante do poliamor” (FREIRE, 2013, p. 117). Em sua pesquisa, a autora se debruçou sob quatro estudos: *Estudo 1 – Escala de Atitudes Frente ao Poliamor (EAFP)*; *Estudo 2 – Parâmetros psicométricos da Escala de Atitudes Frente ao Poliamor (EAFP)*; *Estudo 3 – Atitudes frente ao poliamor: uma explicação pautada em valores e afeto*; e o, *Estudo 4 – Atitudes implícitas e poliamor*.

O *Estudo 1* se refere à elaboração de uma escala (EAFP), em que os participantes responderam a um questionário composto por sete perguntas abertas e outras de natureza sociodemográfica. Os dados foram analisados por meio do *software* ALCESTE, do qual emergiram duas classes: *Percepção da Prática da Relação Poliamorosa* e o *Sentimento em Relação a Prática do Poliamor*. Foram identificados posicionamentos favoráveis e divergentes em relação à prática do poliamor. Baseado nessas informações, constituiu-se a EAFP com um conjunto diversificado de 34 itens.

No *Estudo 2*, visou-se apresentar evidências como validade fatorial e consistência interna em relação aos parâmetros psicométricos da EAFP, por meio da análise teórica dos itens feita por dois “juízes”, uma análise semântica, ao aplicar a escala, e a realização de análises estatísticas. O *Estudo 3*, teve como intuito compreender a relação entre os valores, afetos e as atitudes relacionadas ao poliamor. Fundamentando-se em cinco hipóteses, Freire (2013) utilizou diversos instrumentos para coleta dos dados com as/os participantes. Após a análise, a autora identificou que os valores, o amor e os ciúmes são elementos significativos para predizer as atitudes, frente ao poliamor. Por fim, no *Estudo 4*, dedicou-

se a analisar as atitudes implícitas, considerando os efeitos da desejabilidade social sobre as respostas, fazendo uso do Teste de Associação Implícita (TAI) e outros instrumentos para medidas explícitas. Assim, inferiu-se, por meio dos dados obtidos, que aqueles que aceitam o poliamor podem não ser contrários à monogamia, mas se percebeu a influência dela nas atitudes diante do poliamor, claro que vale considerar como são feitos os questionamentos aos participantes e seus valores em relação às práticas amorosas (FREIRE, 2013).

A produção acadêmico-científica de 2014

Em 2014, como nos anos anteriores, identificou-se apenas um trabalho. Santiago (2014), apresenta como principal propósito “o reconhecimento jurídico das famílias decorrentes das relações de poliamor, as quais, em geral, encontram-se à margem da proteção normativa que lhe é devida, dando origem à insegurança e à negação de direitos fundamentais” (SANTIAGO, 2014, p. 4). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que descreve e interpreta a monogamia e o poliamor, discutindo a temática pelo viés jurídico, tendo como procedimento a aplicação da tipologia jurídico-prospectiva.

Em sua pesquisa, o autor apresenta o poliamor como uma identidade relacional, de modo que apresenta e analisa algumas configurações: a polifidelidade, o poliamorismo aberto, o poliamorismo com redes de relacionamentos íntimos hierarquizados e o poliamorismo individual. No estudo, Santiago (2014) articula e discute esses aspectos com o potencial de serem reconhecidos como entidades familiares em uma análise jurídica. É notório que o autor advoga a favor do poliamor, ao considerar mais uma identidade relacional como qualquer outra, construída por laços afetivos e de escolhas dos envolvidos, independentemente do sexo e/ou gênero. Salienta que, ao Direito, cabe proteger a liberdade de constituição de família com laços legítimos e os direitos das/os envolvidas/os, para além da sua orientação sexual ou arranjo afetivo, abstendo-se da mera reprodução de valores de ordem conservadora preconceituosa da sociedade. O autor também discute a união estável, matrimônio, adoção e parentalidade em arranjos poliamorosos.

A produção acadêmico-científica de 2015

No ano de 2015, Faria (2015) propõe construir uma trajetória genealógica sobre os modos de amar, por meio da interlocução com autoras e autores da comunicação, sociologia e filosofia, em torno do amar contemporâneo.

Faria (2015) disserta sobre como os corpos surfam nas relações, cautelosos em seu aprofundamento, na retórica de preservar a liberdade, autonomia e igualdade, sob as diversas influências sociais. Ela analisa várias produções, discursos e eventos artísticos, jornalísticos, virtuais, literários, profissionais e midiáticos, articulando as influências das práticas de consumo, dinâmicas de mercado, tecnologias e mídias sociais nas interações amorosas.

Assim, evidência o encurtamento das relações, sua fluidez e dinamicidade de uma relação à outra, o ambíguo movimento em relação ao casamento e a ilimitada disponibilização de potenciais companhias e interações amorosas reais e virtuais.

A autora discorre e aprofunda sobre o poliamor como uma possibilidade de amar. Arranjo que se apresenta como uma alternativa para as questões da contemporaneidade e contrária ao ideário do amor romântico, promove a manutenção dos vínculos afetivos com premissas de igualdade, respeito e transparência, articulando-se às liberdades individuais. O manejo dos envolvidos se dá pela comunicação e o uso da razão para lidar com os sentimentos e a dinâmica relacional (FARIA, 2015).

As produções acadêmico-científicas de 2016

No ano de 2016, são identificados 3 (três) trabalhos: de França (2016), Marques (2016) e Zanon (2016). Na dissertação de mestrado de França (2016), a mesma tem como objetivo responder à questão “o que são relações não-monogâmicas para poliamoristas e o que elas dizem a respeito de processos identitários no que se referem aos sujeitos de pesquisa? (FRANÇA, p. 18, 2016)”. Desdobra-se, ainda, em questionar se “há ou não amor romântico no poliamor? Há ou não estigmatização de suas práticas? Como se dão no grupo versões/perspectivas que congregam os/as poliamoristas? Quais suas diferenças e seus dilemas internos? (p.18)”, conduzindo a pesquisa pelo método etnográfico no âmbito presencial e virtual.

Em sua pesquisa, o poliamor se constitui como uma alternativa à monogamia, sendo distinto de outros arranjos não monogâmicos, pois além de possibilitar consensualmente a relação com outras pessoas, tem o amor como valor central. Além disso, França (2016) identificou que, mesmo na prática e perspectiva poliamorosa dos interlocutores da pesquisa, existem regras, limites e, até mesmo, preconceitos com outros arranjos amorosos. Em seu estudo, notou-se também, que no grupo existiam apenas pessoas mais jovens, adeptas das práticas, porém a maioria não vivia um relacionamento nesse arranjo, apesar de fundamentar seus estilos de vida e anseios nos respectivos valores. Desse modo, desconsidera-se a condição de estar em um relacionamento para ser poliamorista. Identificou-se o sofrimento em relação aos estigmas sociais, bem como, internamente, no grupo pesquisado, apresentaram-se manejos distintos, fundamentados em classe social.

Evidenciou-se também, no estudo em questão, a centralidade do sentimento amoroso na prática poliamorista, ressaltando a proximidade do amor romântico e o distanciamento da possibilidade de outros amores simultaneamente. Enfatiza-se que a realidade do grupo participante não deve ser generalizada e que mais investigações são necessárias, inclusive em grupos mais periféricos. Assim, neste estudo, foram articuladas as compreensões relacionadas ao poliamor com as de família e se destacaram as contribuições de movimentos sociais, como os feminismos (FRANÇA, 2016).

Outro trabalho publicado no ano de 2016 é de Marques (2016), em que propõe analisar os discursos relacionados ao poliamor, por meio de postagens em blogs. Marques (2016) analisou duas postagens distintas, “Ame e deixe amar – Um manifesto a favor do poliamor” e a “Poliamor não me contempla”. No estudo, identificou que a primeira se refere a um movimento biográfico, ora expressando suas subjetividades, ora, por meio de recursos linguísticos, envolvendo o leitor nas experiências descritas em defesa ao poliamor como alternativa às imposições sociais. A segunda se articula a uma discussão pertinente na interseccionalidade, argumentando que, enquanto mulher negra, o poliamor não a contempla, sendo mais um espaço para imposições de gênero maquiadas com consentimento e como alternativa de uma monogamia que nunca, de fato, foi possível à mulher, principalmente negra. A autora identificou discussões sem as ideias de “natural” ou “certo”, mas com aprofundamentos políticos e sociais importantes.

Zanon (2016), aponta que, sua pesquisa tem por objetivo geral “entender as relações amorosas como uma nova forma de gozo que rejeita a tradição e sintomatiza o declínio do patriarcado no Ocidente (ZANON, 2016, p.10)”.

O estudo de Zanon (2016) se configura como uma pesquisa bibliográfica, tendo como base Estudos Culturais, na literatura e em obras cinematográficas, articulando com diversas linhas teóricas. Resultante das análises, compreende-se que a cultura configura a vida das pessoas de modo a corresponderem aos paradigmas tradicionais. Contudo, o modelo heteronormativo não limita as possibilidades e outras emergem. Em alternativa à monogamia, o poliamor, por exemplo, faz frente, contestando também a matriz binária de gênero. Mesmo que ainda existam muitas práticas calcadas em valores patriarcais, a autora sinaliza o enfraquecimento das instituições e tão logo sua representação simbólica, considerando que não se pode ponderar o poliamor como um transgressor da norma, pois ele mesmo apresenta sua própria norma em relação a uma heteronormatividade enfraquecida (ZANON, 2016).

As produções acadêmico-científicas de 2017

Em 2017, cinco trabalhos são identificados no mapeamento realizado, de: Pilão (2017a), Porto (2017), Reis (2017), Silva (2017) e Viegas (2017). Pilão (2017a) propõe que

o objetivo desta tese é investigar como o poliamor se desenvolveu no Brasil, considerando a dinâmica de grupos poliamoristas, os discursos que legitimam o poliamor e como os poliamoristas são recebidos por seus principais interlocutores, tais como movimentos não-monogâmicos, feministas, LGBT, Estado e mídia (PILÃO, p. 9, 2017a).

No estudo, o autor analisou diversos discursos, obtidos por meio de entrevistas e questionários realizados de forma presencial, assim como em redes virtuais e bases bibliográficas, identificando a importância de se explicar e falar sobre monogamia é dada por aqueles que vivenciam práticas alternativas, como o poliamor. Entretanto, para o autor, o poliamor não se resume a um posicionamento contrário à monogamia, mas é resultante de diversas transformações sociais no decorrer da história. Ao longo da leitura, percebe-se que as pessoas pesquisadas defendem que, no poliamor, o amar deve ser livre, porém com equidade de gênero, respeito, consensualidade, igualdade e autenticidade.

No Brasil, segundo Pilão (2017a), a dificuldade da união de identidades amorosas não monogâmicas se dá pela discordância de valores. No estudo, o autor identificou que, apesar de o poliamor articular seus discursos e práticas em combate a comportamentos machistas e valores patriarcais, recebem críticas de feministas e LGBTQIA+. As críticas feministas se referem aos homens não monogâmicos utilizarem do discurso de igualdade e o próprio feminismo para pressionar as mulheres a serem sexualmente livres, acusando-as de reprimidas ou alienadas. Além disso, identifica-se a crítica de o poliamor ser uma prática elitista, pois grupos minorizados não podem vivenciar, apesar de desejarem, a própria monogamia, bem como a influência de outras variáveis, por exemplo, a falta de tempo, recursos financeiros e a própria desigualdade social (PILÃO, 2017a).

Pilão (2017a) identificou, também, que no grupo de gays as críticas foram associadas à imoralidade em relação à promiscuidade e a associação dessa com o poliamor. Nos discursos das lésbicas, o autor apresentou a percepção sobre o poliamor como uma alternativa mais atraente, desde que a afetividade precedesse o desejo sexual, entretanto se percebeu a aversão em relação às mulheres bissexuais por se relacionarem com homens, algo contrário ao seu movimento político e social. Entre pessoas transgênero e não binárias o poliamor é uma alternativa relevante frente à monogamia, representante de uma instituição repressora e opressora. Já entre travestis, a monogamia é vista como uma aspiração de pertencimento e respeitabilidade.

O autor destaca, ainda, o movimento de disseminação e discussão do tema poliamor no Brasil e alguns desdobramentos na população. Apresenta que os poliamoristas brasileiros, diferente da origem nos Estados Unidos, partiram da premissa de que a imposição da monogamia era causada, principalmente, pelo Estado e pela religião, tendo o poliamor com um ideal a ser alcançado, em maior antagonismo diante das estruturas sociais. De modo que ele percebe o poliamor como ambíguo, pela tentativa de conciliar a intimidade e o aprofundamento das relações e a autonomia dos envolvidos (PILÃO, 2017a).

Porto (2017), em sua tese de doutorado “visa a perscrutar, pelo viés jurídico, a viabilidade de legitimação e de tutela do poliamor como relacionamento afetivo-familiar, divergente do padrão convencional da família conjugal monogâmica” (PORTO, p.8, 2017).

Para tal, a autora apresenta concepções de família, poliamor, (multi)conjugalidade, monogamia e mononormatividade, destacando a relevância da articulação do discurso em torno do reconhecimento jurídico sobre a multiconjugalidade consensual e estrutura

familiar, devido à pluralidade de identidade e relações na contemporaneidade. No estudo, a autora considera que a valorização, no âmbito jurídico, do afeto como elemento estruturante para o arranjo familiar e o pluralismo de identidade e relações pela sociedade respaldam a legitimidade de outras configurações conjugais e familiares, que não estão consoantes com valores tradicionais que norteiam, por exemplo, a monogamia em uma estrutura patriarcal, imposta. Porém, a cada registro em cartório público de um arranjo poliamorosos, consolida-se um movimento de demanda para o reconhecimento jurídico de conjugalidades não monogâmicas. Por fim, salienta a necessidade de transformações da estrutura e do manejo jurídico (PORTO, 2017).

Reis (2017), em sua dissertação propõe como objetivo geral “compreender a dinâmica de um relacionamento na perspectiva de um poliamor” (REIS, 2017, p. 12). Para tal, partiu-se de um delineamento de estudo de caso único com uma família poliamorosa em uma configuração de trisal (neste caso, um homem e duas mulheres). Identificou-se uma aliança entre as mulheres em relação às demandas cotidianas e do relacionamento.

No estudo, pouco se observou a compersão, sendo ainda presente os ciúmes e a possessividade, destacando que os pares não se identificavam em um relacionamento aberto, mas determinadas atitudes demonstravam o contrário. A vida sexual não era o foco, consoante com o poliamor, acrescentando a honestidade, transparência, sinceridade e lealdade. Diante da sociedade, os sujeitos sofrem preconceitos e é notável o desconforto das parceiras em relação à estrutura de dominação masculina e práticas machistas. Por fim, a autora considerou que o arranjo amoroso em análise se identifica, em vários aspectos, com conjugalidades tradicionais (REIS, 2017).

Já Silva (2017), propõe “analisar de que modo estão implicadas as partes no “acordo” poliamorista e questionar se o poliamor rompe com o amor romântico, a partir de um olhar feminista (SILVA, 2017, p.15)”.

Por meio de quatro entrevistas semiestruturadas com mulheres poliamoristas, a autora coletou os dados, analisou e identificou que, mesmo nos grupos poliamoristas, as mulheres sofrem com a dominação masculina. Nos relacionamentos, aspectos vividos na monogamia também estão presentes no poliamor, como hierarquização, mentiras, opressão, objetificação, cerceamento da liberdade e pseudoapoio. Silva (2017) salienta que o poliamor, ao colocar o amor como central, não reduzindo ao âmbito sexual, também não se distingue do amor romântico, um amor que, com base nas relações de gênero, ainda coloca a mulher em desigualdade. A autora considera a articulação com o feminismo

necessária, como um posicionamento ético, político e social. Entende-se que não adianta apenas mudar o arranjo amoroso, pois o problema não está na forma.

Por fim, Viegas (2017), propõe “por meio de um estudo exploratório bibliográfico, demonstrar a possibilidade de reconhecimento da família poliafetiva, pela simples incidência dos princípios jurídicos contemporâneos, cujo cerne determina uma interpretação humanizada do Direito Civil (VIEGAS, 2017, p. 12-13)”.

No estudo, os princípios considerados foram da dignidade humana, autonomia privada, pluralismo familiar, solidariedade e isonomia, salientando que nem toda relação de poliamor é família e que a poliafetividade acontece por meio de um arranjo poliamoroso, porém tem como finalidade uma constituição familiar. A autora analisou, ainda, os princípios no seu caráter jurídico, no entanto, em uma perspectiva histórica, considerando variáveis sociais, discutindo sobre a monogamia, destacando sua fundamentação no patriarcado e o manejo evidente em uma hierarquia de gênero do masculino em relação ao feminino e outras identidades e arranjos dissonantes. Ela argumenta que o manejo jurídico e o poder público deveriam se pautar mais nos princípios citados, do que na moralidade hegemônica (VIEGAS, 2017).

As produções acadêmico-científicas de 2018

Em 2018, quatro produções são identificadas, de autoria de: Barreto (2018), Bornia Jr. (2018), Knoblauch (2018) e Lorenzon (2018). Barreto (2018), explicita que “o objetivo deste trabalho acadêmico é discutir a respeito dos novos conceitos de família e apresentar a proteção previdenciária concernente a ela ” (BARRETO, 2018, p.5).

Para tal, utilizou-se de literatura articulada ao Direito Constitucional, Direito de Família e Direito Previdenciário, conhecimentos sobre os conceitos e desdobramentos sobre família, em torno dos relacionamentos singulares e os pluriafetivos, configurando-se uma pesquisa qualitativa, com um método indutivo de cunho bibliográfico. Desse modo, a autora identificou muitas expressões de preconceito diante aos arranjos pluriafetivos, bem como discutiu os manejos jurídicos fundamentados nesses posicionamentos, limitando direitos e possibilidades de amparo previdenciário aos envolvidos.

Bornia Jr. (2018), em sua tese, propõe-se a investigar as relações não monogâmicas no sul do Brasil, por meio da etnografia. Apesar de estar mais focado nos adeptos de “relações livres (e abertas) (p. 14)”, o estudo também se aproximou de praticantes de *swing*

e poliamoristas. Seu percurso metodológico se apresentou em vivências pessoais e com outras pessoas, acompanhando as vivências dos sujeitos presencial e virtualmente, bem como se utilizou de entrevistas.

No entanto, o autor identificou diversos incômodos e contraposições de pessoas não monogâmicas frente aos discursos hegemônicos com moralidade mononormativa. Percebe-se que, mesmo em oposição aos valores e desdobramentos monogâmicos, os sujeitos não monogâmicos não vivem de forma essencial e homogênea com seus valores. Bornia Jr. (2018) observa inquietudes, provenientes de um contexto histórico e social, constituindo atitudes discursivas que criam identidades subversivas à norma, sendo que o resultante, de fato, são sujeitos que transitam em suas experimentações diante das possibilidades e desdobramentos nas interseccionalidades.

Knoblauch (2018), propõe “entender como a transformação da afetividade em princípio orientador está possibilitando a abertura de todo um novo leque de possibilidades afetivas, amorosas e familiares” por um viés social e jurídico (KNOBLAUCH, 2018, p.12). A pesquisa se configura como qualitativa e aplica o procedimento de tipologia jurídico-prospectiva.

Dessa forma, Knoblauch (2018) apresentou as transformações de entendimento e arranjos familiares no decorrer da história, articulando e problematizando a monogamia, casamento, união estável, entre outras variáveis sociais. A autora dialoga com base em princípios jurídicos, discutindo a afetividade e a importância da sua conceptualização neste campo. Apresenta o poliamor e seus desdobramentos, discutindo, inclusive, o veto jurídico em relação à lavratura de escrituras de união estável em relacionamentos poliafetivos nos tabelionatos. Entende-se a poliafetividade como alternativa a monogamia, porém não a vendo como excludente e que demanda o reconhecimento e proteção do Estado (KNOBLAUCH, 2018).

A pesquisa de Lorenzon (2018) não foi localizada por completo para download e nem mesmo o contato da autora. As únicas informações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é que o presente trabalho teve como objetivo analisar o perfil dos participantes de uma rede virtual de poliamor, bem como a dinâmica de suas interações em rede e os temas debatidos neste ambiente. A análise, por mais que tenha se adstrito ao ciberespaço, também foi complementada pelo encontro presencial com alguns integrantes do grupo. A pesquisa buscou traçar os marcadores sociais da diferença dos integrantes do espaço virtual, voltado principalmente ao debate do poliamor, na tentativa de traçar um

perfil do poliamorista, além de analisar como se dá a articulação e a narrativa de discursos e ideais considerados conexos a tal prática (LORENZON, 2018).

As produções acadêmico-científicas de 2019

Em 2019, três trabalhos foram identificados, de autoria de: Fonseca (2019), Lacortte (2019) e Santos (2019). Fonseca (2019), em sua dissertação objetiva promover “o debate sobre o poliamor em seus efeitos psicológicos, sociais e jurídicos para os parceiros que vivem esta relação e o meio social em que estão inseridos (FONSECA, 2019, p. 7)”. Para isso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, mobilizando a netnografia.

Em sua pesquisa, Fonseca (2019) identificou um enaltecimento do poliamor como um ideal a ser alcançado, mas que a própria autora problematiza, apresentando o poliamor como um arranjo com suas particularidades, porém com algumas similaridades aos relacionamentos monogâmicos. Salienta ainda, algumas dificuldades que os envolvidos em relacionamentos poliafetivos precisam lidar, como, ciúmes e também preconceitos sociais. A autora considera que o arranjo amoroso que se almeja viver não se remete a certo ou errado, mas a uma busca pela felicidade.

Santos (2019) propõe “investigar quais princípios constitucionais podem amparar as relações poliamorosas no âmbito do direito da família (SANTOS, p. 5, 2019)”. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica, na qual se traça um panorama histórico-jurídico da família no contexto brasileiro articulado ao arranjo poliamoroso, transitando por temas, como: monogamia, casamento, filiação, sexualidade, adultério e a condição jurídica da mulher. Com base nos princípios de dignidade da pessoa humana, liberdade, igualdade, não intervenção do Estado na família e pluralidade familiar, discute-se a necessidade do reconhecimento jurídico de direitos como entidade familiar em uniões poliamorosas.

Por fim, Lacortte (2019) propõe “abordar a evolução das relações familiares com a inserção do amor até chegar a nova forma de relacionamento, qual seja, o poliamor, assim como a necessidade e possibilidade dessa relação ser reconhecida legalmente como família”. No entanto, vale lembrar que as informações apresentadas sobre o referente trabalho são oriundas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pois o trabalho original na íntegra não foi encontrado.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscou-se mapear as produções acadêmico-científicas no período de 2012 a 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre poliamor. Dos 19 (dezenove) trabalhos encontrados, 12 (doze) são Dissertações de Mestrado e 7 (sete) Teses de Doutorado, que apontam os avanços nas investigações sobre tal temática. Nota-se, após a realização de estudo de cada Dissertação e Tese, que as mesmas apresentam pluralidade nas abordagens. No que se refere à área do conhecimento, destaca-se que os trabalhos são produzidos em diferentes programas de Pós-Graduação em seus respectivos campos de conhecimentos, sendo alguns derivados de áreas em comum: Sociologia e Antropologia Pilão (2012, 2017); Lorenzon (2018); Bornia Jr (2018) França (2016). Psicologia: Fonseca (2019); Freire (2013); Silva (2017); Reis (2017). Direito: Barreto (2018); Lacortte (2019); Santiago (2014); Santos (2019); Viegas (2017). Ciências Jurídicas: Porto (2017). Família na sociedade contemporânea: Knoblauch (2018). Comunicação: Faria (2015). Ciências da Linguagem: Zanon (2016) e Marques (2016). Agrupando os trabalhos, identifica-se: 5 trabalhos no campo da Sociologia e Antropologia, 4 na Psicologia, 7 na área das Jurídicas, 1 na Comunicação, 2 nas Ciências da Linguagem.

Observa-se, também, que todos os trabalhos compartilham da noção de que o poliamor é um arranjo amoroso não monogâmico, com valores de liberdade, respeito, igualdade, honestidade, tendo o amor como central, dessa forma, tem-se a afetividade como orientador, para além do sexual. Há, também, distinção no uso do termo poliamor e poliafetivo, sendo o segundo utilizado para referir-se às uniões poliamorosas em uma conjuntura familiar, frequentemente, na perspectiva jurídica.

Apesar do entendimento não monogâmico sobre o poliamor, ainda se discute (BORNIA JR., 2018; FRANÇA, 2016; MARQUES, 2016; PILÃO, 2017; REIS, 2017; SILVA, 2017) sobre a similaridade com características presentes na monogamia em sua prática. Até mesmo devido ao fato de que a maioria das pessoas adeptas foi configurada em um contexto social que reforçou a monogamia e os valores associados. Desse modo, na mudança de paradigma diante de valores opostos, emergem contradições, que podem ser consideradas como parte do processo.

Entretanto, dinâmicas sociais resultantes de uma estrutura patriarcal de dominação masculina são evidenciadas no arranjo e no contexto de práticas poliamorosas e nas uniões poliafetivas (MARQUES, 2016; PILÃO, 2017; REIS, 2017; SILVA, 2017). Além disso,

questionamentos sociais estão presentes, associando o poliamor a uma prática elitista (FRANÇA, 2016; MARQUES; 2016; PILÃO, 2017).

Nos estudos de abordagem jurídica, é consenso a defesa da união poliafetiva como instituição familiar, que necessita e demanda o reconhecimento do Estado e seus direitos no âmbito jurídico. Para tal, todos os trabalhos advogam essa defesa, amparando-se em determinados princípios, por exemplo: da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da pluralidade das entidades familiares, da autonomia privada, da mínima interferência Estatal e do Direito da Família.

Portanto, ao observar as informações coletadas e analisadas por todos os trabalhos, fica evidente a complexidade que envolve o poliamor e seus desdobramentos. Apesar de ter valores bem definidos e caracterizar-se de forma explícita, até mesmo para se distinguir de outros arranjos não monogâmicos, passa por conflitos e contradições. O fato de incorporar o amor como centralidade acaba reproduzindo práticas daquilo que se é contrário, por exemplo, o amor romântico e suas relações de controle e dominação. Os trabalhos apresentam informações sólidas no campo científico e permitem diversas análises distintas, sendo referências para pesquisas, leituras e intervenções futuras, que são/estão associadas às relações amorosas monogâmicas e não monogâmicas.

Referências

- BARBOSA, Mônica Araujo. **Movimentos de resistência à monogamia compulsória: a luta por direitos sexuais e afetivos no Século XXI.** 111f. 2011. Dissertação (Mestrado). - Programa de Desenvolvimento e Gestão Social, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- BARRETO, M. D. **Efetivação das garantias previdenciárias nas relações pluriafetivas: uma análise quanto aos dependentes do Regime Geral da Previdência Social.** (2018). Dissertação (Mestrado em Direito) – Núcleo de Direito Previdenciário, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BORNIA JR., D. L. **Amar é verbo, não pronome possessivo: etnografia das relações não-monogâmicas no Sul do Brasil.** (2018). Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- FARIA, F. C. M. **Amores à (primeira) vista: gerenciando os relacionamentos na era dos casamentos-relâmpago.** 2015. Tese (Doutorado em Comunicação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 79, ano XXIII, ago, CEDES, Campinas – SP, 2002.
- FONSECA, C. G. M. **Dois, três, quatro? Desvelando o poliamor**. (2019). Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- FRANÇA, M. G. **Além de dois existem mais: estudo antropológico sobre poliamor em Brasília/DF**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FREIRE, S. E. A. **Poliamor, uma forma não exclusiva de amar: correlatos valorativos e afetivos**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humana e Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- HARDY, J. W.; EASTON, D. **Ética do amor livre: guia prático para poliamor, relacionamentos abertos e outras liberdades afetivas**. Tradução: Christiane Kokubo. São Paulo: Elefante, 2019.
- KNOBLAUCH, F. D. C. **A afetividade como princípio orientador das famílias: dialogando monogamia e poliamor**. (2018). Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2018.
- LACORTTE, D. **Poliamor: uma análise da evolução histórica do amor na formação da família e a construção do reconhecimento legal fundamentado na cultura jurídica**. (2019). Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2019.
- LORENZON, B. B. **Poli@mantes: uma análise de integrantes e suas interações em um grupo virtual de poliamor**. (2018). Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Vila Velha, Vila Velha, 2018.
- MARQUES, A. C. A. **Mais amor, por favor?! Poliamor na rede: um estudo enunciativo discursivo de postagens de blogs**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del Rei, 2016.
- PILÃO, A. C. **Poliamor: um estudo sobre conjugalidade, identidade e gênero**. (2012). Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- PILÃO, A. C. **“Por que somente um amor?”: um estudo sobre poliamor e relações não-monogâmicas no Brasil**. (2017). Tese (Doutorado em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017a.
- PILÃO, A. C. Ninguém deveria se preocupar se o parceiro transa com outra pessoa”: uma análise da militância não monogâmica de Regina Navarro Lins. **Tempo da Ciência**, n. 24, v. 48, p. 29-44, 2017b.

- PORTO, D. **O reconhecimento jurídico do poliamor como multiconjugalidade consensual e estrutura familiar.** (2017). Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- REIS, J. B. G. **A construção de um relacionamento na perspectiva do poliamor.** (2017). Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Núcleo de Estudos da Família e da Comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SANTIAGO, R. S. **O mito da monogamia à luz do Direito Civil-Constitucional: a necessidade de uma proteção normativa às relações de poliamor.** 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- SANTOS, T. N. **Proteção normativa constitucional às relações poliamorosas.** (2019). Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro Universitário FG, Guanambi, 2019.
- SILVA, G. C. **Do amor romântico ao poliamor: uma análise crítica a partir da teoria feminista.** (2017). Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- VIEGAS, C. M. A. R. **Famílias poliafetivas: uma análise sob a ótica da principiologia jurídica contemporânea.** (2017). Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade Mineira de Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ZANON, S. R. B. **Poliamor: da transgressão da Lei à transgressão como Lei.** (2016). Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2016.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Noções mafessolianas e a sexualidade¹

Andréa Cristina Martelli. Professora associada do curso de Pedagogia do campus de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Líder do Grupo de estudos sobre educação e sexualidade – GEPEX, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em educação e diversidade – GPED/Unespar e do Imaginar – Grupo de pesquisas sobre imaginário, educação e formação de professores e do Violar/Unicamp. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com

Resumo: O presente artigo problematizou a sexualidade fundamentada em algumas noções de Michel Mafessoli, tais como, a errância, o desvio, a duplicidade, o nomadismo, o movimento entre as lógicas do “dever-ser” e do “querer-viver”. Consideramos a sexualidade como elemento constituinte da vida, independente de faixa etária, classe social, etnia ou crença religiosa, ou seja, como um fenômeno cotidiano que se expressa com particularidades no decorrer das nossas vidas nos diferentes espaços sociais. Nosso caminho de pesquisa foi o entrelaçamento das experiências vivenciadas nas docências de atividades extensionistas e de pesquisa sobre a temática em voga, com a revisão bibliográfica de algumas obras do teórico citado. O movimento entre as lógicas do “dever-ser” e do “querer-viver” evidencia que, apesar das imposições sociais da igreja e da família, criamos formas de vivenciar a sexualidade que escapam do instituído.

Palavras-chave: Imaginário, sexualidade, educação, gênero.

Mafessolian notions and sexuality

Abstract: This paper problematizes sexuality based on some of the notions written by Michel Mafessoli, such as wandering, deviation, duplicity, nomadism, the movement between the logics of “should-be” and “want-to-live”. We consider sexuality as a constituent element of life, regardless of age group, social class, ethnicity or religious beliefs, in other words, as an ordinary phenomenon that expresses itself with particularities throughout our lives in different social spaces. Our research path was the intertwining of experiences lived in the teaching of extension activities and research on the current topic, with the bibliographical review of some works produced by the mentioned scholar. The movement between the logics of “should-be” and “want-to-live” shows that, despite the social impositions of church and family, we create ways of experiencing sexuality that escape what is instituted.

Keywords: Imaginary, sexuality, education, gender.

Submissão: 2021-07-02. **Aprovação:** 2021-08-02. **Publicação:** 2021-08-31

¹ Inspirado nos estudos de algumas obras de Maffesoli realizados no processo de doutoramento em educação.

Introdução

Nosso texto pretende compreender a sexualidade fundamentado em algumas noções² de Michel Maffesoli³, essencialmente, no movimento entre as lógicas do “dever-ser” e do “querer-viver”. Consideramos a sexualidade como um elemento constituinte da vida, ou seja, como um fenômeno que se expressa com particularidades e singularidades no decorrer das nossas vidas nas diferentes faixas etárias e locais sociais. Diante disso, optamos como caminho de pesquisa, o entrecruzamento das experiências vivenciadas nas docências de atividades extensionistas e de pesquisa sobre sexualidade, com a revisão bibliográfica da área.

Nesse cenário, procuraremos compreender a sexualidade fundamentada na noção de imaginário⁴ como

[...] a relação entre as intimações objetivas e a subjetividade. As intimações objetivas são os limites que as sociedades impõem a cada ser. Relação, portanto, entre as coerções sociais e a subjetividade. Há sempre um vaivém entre as intimações objetivas e a subjetividade. (MAFFESOLI, 2001, p. 80).

² “Em geral, sempre tive certa desconfiança em relação a conceitos que me pareçam muito fechados. Aliás, em latim, a etimologia da palavra *conceito* vem de *concepire*, que quer dizer *fechado*. Existe, então, no significado mesmo do termo *conceito* algo que é fechado. Segundo a minha hipótese, nós estamos vivendo um momento de mudança de paradigma. Mudança que se chama uma *mudança societal*. Parece-me, então, difícil conservar uma concepção, uma perspectiva sistemática baseada justamente nesses conceitos. É por isso que propus utilizar o que chamo de noções, de metáforas. São imagens, na verdade, que possuem um lado mais flexível, mais dinâmico e que me parecem, assim, mais conectadas com uma realidade social que é, ela mesma, flexível, dinâmica, fugitiva” (ICLE, MAFFESOLI, 2011, p. 521).

³ [...] Maffesoli, sociólogo da Sorbonne (na cadeira que pertencera a Durkheim) e diretor do Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano, o CEAQ (Centre d’Etude sur l’Actuel et le Quotidien). Alguns números: já orientou cerca de 140 teses, publicou em torno de 350 artigos científicos e, só no Brasil, mais de 20 livros. Para Maffesoli, o único absoluto é que tudo é relativo e uma sociedade é, na verdade, várias. Maffesoli tem três ideias fixas: nomadismo, tribalismo e hedonismo. (BARROS, 2014).

⁴ Nesse imaginário, “a polissemia das situações e a polissemia das palavras entram num balé sem fim, remetem incessantemente uma a outra e inserem-se, enfim, num vasto espectro cênico, o qual pode ser resumido na expressão imaginário social” (MAFFESOLI, 2005d, p. 58). “O imaginário social tende a privilegiar uma relação mais serena com o mundo em suas diferentes manifestações” (MAFFESOLI, 2007, p. 55). Fundamentada em Michel Maffesoli, Guimarães (2004, p. 61) argumenta que “a temática do imaginário mostra que o que chamamos realidade tem um componente irreal. A realidade emergiu daquilo que chamamos de irreal, dos pequenos sonhos de cada um, dos pequenos desejos que, por sedimentação sucessiva, vão culminar naquilo que se deseja. Essa dimensão fantástica da vida cotidiana é fruto de uma duplicidade que se instala entre dois pólos: de um lado, a organização política e econômica do social, de outro, um processo feito de acasos, de passividade, das paixões, dos encontros, das coerções e das pequenas mortes de todos os dias. Todos os elementos da vida social são formados em conjunto, integrando o imaginário, o simbólico, o lúdico e a paixão, os quais garantem a sobrevivência dos indivíduos, apesar das imposições dos poderes constituídos. [...] A temática do imaginário é a evidência de toda essa carga simbólica evidente nas sociedades complexas. A nossa cultura é a da complexidade, que não se explica a partir de um só elemento, mas por uma pluralidade deles que são integrados pela via simbólica. O imaginário não é o irracionalismo, mas uma maneira hiper-racional de pensar a sociedade complexa”.

O imaginário não é a negação do real, mas a criação de novas relações, de um modo de conhecimento que saiba integrar todos os aspectos considerados rotineiramente como secundários: o frívolo, a emoção, a aparência. Em outras palavras, afirmamos que a sexualidade não é vivida somente pelo viés da razão e, sim, por um labirinto de crenças, mitos, inverdades, preconceitos, entre tantas, outras potências humanas expressas em nossos comportamentos e discursos.

Sexualidade e as noções maffesolianas

Pensar em sexualidade é, sobretudo, compreender as diferentes forças potencializadoras do comportamento humano. Dentre essas, optamos em problematizar a religião, haja vista que exerce extrema influência em nossas vidas. Nossa proposição respalda-se na pesquisa de doutorado realizada em 2009, a qual expressou a força da religião no imaginário de sexualidade das professoras que participaram com nossas colaboradoras na pesquisa.

A religião padroniza costumes e hábitos sociais⁵, incorporados a partir de convenções sociais e de um código de comportamento previamente estabelecido, institui a homogeneidade no comportamento da sociedade, impondo o moralismo, a lógica do dever-ser (MAFFESOLI, 2005d, p. 11).

A obediência às regras na vivência da sexualidade é alcançada pela família e pela religião na internalização da noção de pecado no imaginário social. De outra forma, a desobediência aos preceitos da religião conduziria ao castigo e ao fogo do inferno. A prescrição da conduta apropriada ao católico e à católica encontra-se na leitura da Bíblia e nas palavras proferidas pelos padres do “alto de sua autoridade” como representantes terrenos das leis divinas.

Diante disso, inquietava-nos a gênese da fé perante algo ou alguém sobrenatural, que não conhecemos, que não enxergamos, que não escutamos, de que não comprovamos a existência e que é motivo de controvérsias. Ao mesmo tempo, exerce um poder de controle no comportamento humano há séculos.

Nesse sentido, defendemos que a tessitura da vida humana não se limita a fatos observáveis e racionais; os sonhos, o lúdico, a imagem, o simbólico, a imaginação, as

⁵ Trata-se aqui do conceito maffesoliano de hábito: “coisas estranhas ou novidades que se tornam progressivamente costumeiras” (MAFFESOLI, 2001a, p. 101).

fantasias e o onírico também pertencem a nossa vida. Construimos uma hiper-racionalidade (MAFFESOLI, 2005c, p. 11), não há como denegar nada daquilo que nos cerca neste mundo no qual estamos e que é, “ao mesmo tempo, sentimento e razão” (MAFFESOLI, 2005b, p. 59).

Assim, consideramos que as religiões deixarão de existir se a humanidade perder seu poder de criar, de imaginar, de simbolizar. Como isso não é possível, não desaparecerão, e nos influenciam, porque somos seres dotados não apenas de razão... “Fantasiar, imaginar e sonhar são atitudes enraizadas na existência humana” (RECHIA, 2005, p. 30).

Convivemos, no decorrer de nossas vidas com pessoas de diferentes idades, experiências religiosas e trajetórias diversificadas. Experimentamos relações heterogêneas, contraditórias e, muitas vezes, padronizadas pelos papéis sociais atribuídos ao ser homem ou mulher. Papéis sociais esses “produzidos numa determinada cultura, atravessado pela história, pela mentalidade de um tempo e de um lugar, e tantos quantos forem os elementos disponíveis nessa construção” (MERENGUÉ, 2009, p. 12).

Como homem ou mulher desempenhamos diferentes papéis sexuais, nossa sexualidade é atravessada, na maioria das vezes, pelo padrão binário, masculino e feminino, de comportamento marcado numa sociedade patriarcal, sexista e machista como a nossa. No entanto, podemos deslizar a nossa sexualidade na lógica do querer-viver e transgredir as imposições sociais que nos aprisionam em modelos que negam nossas identificações. Para Maffesoli (BARROS, 2008, p. 182) se antes podíamos ter um perfil delineado, uma profissão segura, um projeto de vida, isso já não acontece mais. Agora, o perfil é mutante, a profissão (quase) não existe, o projeto é ocasional e o futuro, incerto.

Nossa vida embaralha-se entre o “dever-ser” — “o *lado iluminado* que explica a existência dos homens a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais” (GUIMARÃES, 1996, p. 74; grifo da autora) — e o “querer-viver” — “*lado sombra*, [que] acentua a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano em que predomina a fragmentação e pluralidade do corpo social” (GUIMARÃES, 1996, p. 74; grifo da autora). Apesar das amarras sociais impostas cotidianamente as nossas vidas, em algum momento expressamos por meio de liberdades intersticiais o nosso “querer-viver”, o qual não se permite ser censurado por toda vida (MAFFESOLI, 2005a, p. 41).

O movimento entre o “querer-viver” e o “dever-ser” possibilita manifestar nossas diferentes *personas* sem sentimento de culpa. No entanto, é necessário sublinhar que o

“querer-viver” revela-se em ações que buscam a afirmação de nossas identificações⁶ e não prejudicam a convivência com o outro e a outra, nem a sociedade. O “dever-ser” está atrelado à vivência dos papéis impostos socialmente, na igreja, na família, no casamento, na maternidade, no magistério e nos demais espaços sociais. Vivemos nossas sexualidades deslizando entre as lógicas do “querer-viver” e do “dever-ser”, ora seguimos os padrões sociais, ora escapamos e construímos nossas linhas de fugas, nossos espaços de desvios.

A multiplicidade de resistências cotidianas é inerente ao exercício do poder. As “submissões aparentes são de fato resistências reais” (MAFFESOLI, 1987, p. 27); não ocorrem somente com grandes rupturas ou revoluções, mas no cotidiano, nas pequenas brechas, nas pequenas ações, no movimento incessante entre submissão e criação, nos “minúsculos ‘desvios’ da vida cotidiana como prova de[suas] vitalidades” (MAFFESOLI, 1987, p. 125).

A lógica do “dever-ser”, desempenha forte carga simbólica na vida da mulher. Ela precisa ser mãe resignada que renuncia a seus planos profissionais, sonhos e desejos pessoais em prol do bem-estar da família; professora competente e dedicada, considerada como exemplo de boa conduta moral; uma doce mulher que se curva diante do marido e satisfaz as obrigações matrimoniais. Mas, além disso, existem mulheres que já desviaram desse “dever-ser” e afirmam cada vez mais seu “querer-viver”.

Se de um lado desejamos agradar o outro, somos tratadas como posse em determinadas ocasiões, receamos em certos momentos romper relações e, em alguns casos, consideramos o casamento como segurança e proteção, por outro lado, nas resistências diárias, sutis, veladas, aprendemos, aos poucos, a viver o ato sexual como libertação e a sexualidade como a busca do prazer. Vivemos nossos dias em meio ao movimento de mudanças e permanências, com resistências anódinas e polimorfas e, mediante atitudes corrosivas, causamos um curto-circuito nos modelos cristalizados de ser mulher.

A relação entre as intimações objetivas, os limites que as sociedades nos impõem e as subjetividades (MAFFESOLI, 2001b, p. 80) desenham o mosaico da vivência da nossa sexualidade. Por mais que sejamos tolhidos, somos sexuados. A sexualidade está ali, latente, latejando, pulsando. Consideramos que nossa luta cotidiana consista em viver a sexualidade de uma forma mais tranquila, numa aventura sem começo nem fim e, fundamentalmente, “escapando” da culpa cristã. Cada pessoa reage de uma forma; umas

⁶ De uma identidade única (especificidade ideológica) passamos a ter múltiplas identificações (patchwork *imaginal*, e “imaginal” por ter relação com o imaginário, uma espécie de “inconsciente coletivo”, nos termos junguianos). (BARROS, 2014, p. 2).

conseguem se libertar das injunções familiares e religiosas, mas outras sucumbem a estas... Outras se livram bem, algumas mais ou menos e, outras, ainda, abafam tanto que adoecem...

Por muitas vezes, trancamos nossos desejos e nossas fantasias, esquecendo que não somos mulher “ou” outra persona; somos professora “e” mulher “e” mãe “e” amiga “e” amante “e”... Vivemos nossas identificações sucessivas (MAFFESOLI, 2005c, p. 309). Somos muitas pessoas ao mesmo tempo, não nos resumimos a uma simples identidade, mas desempenhamos papéis diversos através de identificações múltiplas. (MAFFESOLI, 2001a, p. 78). “Uma pessoa que, conforme a raiz etimológica da palavra, veste máscaras ou apresenta diversas facetas que, apesar de distintas, são incorporadas por uma mesma individualidade” (BARROS, 2008, p. 182).

Somos professoras, somos mães, somos donas de casa, somos amantes, somos solitárias, somos filhas, somos irmãs, vivemos várias vidas; em todas, deslizamos em meio às várias *personas*. O fato é que não nos resumimos a uma simples identidade: desempenhamos papéis diversos por meio de identificações múltiplas (MAFFESOLI, 2001a, p. 78). O contorno de nossa vida não é rígido, oscilamos entre a necessidade de segurança afetiva, de equilíbrio biológico, de planos vindouros e dos pequenos desvios cotidianos, das fugas, na exploração do estranho, nas errâncias (MAFFESOLI, 2001a, p. 80).

Somos plurais. Às vezes, mostramos às pessoas algo bem diferente daquilo que realmente somos (MAFFESOLI, 2005c, p. 313), vivemos nossas *personas* numa teatralidade social. Temos “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24). Vivemos a saudade do lar, pelo que tem de seguro, de coercitivo e de sufocante, e a sedução pela aventura, pelo desejo do outro lugar e do lugar nenhum, pela vida que se abre com suas angústias e incertezas (MAFFESOLI, 2001a, p. 147).

Quantas vezes nos flagramos sendo obedientes às regras de comportamento impostas pela família e religião e, em outras vezes, transgredimos de modo astuto essas mesmas regras? Somos pessoas errantes, vivendo nossa pluralidade e a duplicidade de nossas existências (MAFFESOLI, 2001a, p. 16). É pela duplicidade, mais ou menos consciente, que as pessoas aparentemente enquadradas aos padrões sociais conseguem sobreviver às diferentes imposições destes (MAFFESOLI, 2001c, p. 97).

Nosso comportamento sexual não é definido *a priori*; no percurso de nossas vidas ressignificamos inúmeras vezes nossas experiências sexuais (BOZON, 2004, p. 98).

Quiçá esse seja nosso maior temor: temos identificações múltiplas e, por vezes, contraditórias. Identificações plurais que podem conviver ao mesmo tempo ou sucessivamente. Nossa vida é errante (MAFFESOLI, 2001a, p. 118), embora nem sempre admitamos ou percebamos isso.

O livro da vida das pessoas é escrito com diferentes tintas; com as cores do fechamento, do controle, do estável, das certezas, das seguranças mesclando-se com as da duplicidade.

Às vezes, pintamos nossos dias com as cores do enquadramento social. Vivemos nossas sexualidades numa aparência de que aceitamos os papéis impostos pela sociedade e resistimos em sair da mesmice cotidiana que sufoca nosso “querer-viver”. Agimos escondendo de nós mesmos nossos desejos, nossas vontades, nossas necessidades, nosso “lado de sombra”. Por vezes, os modelos estão tão arraigados em nossas entranhas que nos permitimos viver somente o oficializado, o aceito e o considerado “normal”. Passamos nossas vidas encenando os papéis do que a sociedade considera ser boa moça e bom rapaz; seguimos os rituais religiosos apreendidos na infância no seio familiar; sonhamos com o casamento perfeito e, se porventura, ele não nos trazer satisfação, resistimos em realizar uma ruptura. Seguimos nossos dias “polianos”, pouco questionando nossas vidas e, se o fizemos, é no mais absoluto segredo, às vezes às escondidas de nós mesmas, e os outros jamais saberão.

Em outras vezes, pintamos várias páginas do livro de nossa vida, esquivando-nos das imposições geradas pela sociedade, abusando da liberdade, aniquilando nossas autocertezas (MAFFESOLI, 2001a, p. 94), aprendendo a ética da estética⁷, partilhando emoções e prazeres comuns (MAFFESOLI, 2001a, p. 125). Com a ética, aprendemos a conviver com as diferenças e o estranhamento⁸, realizando um trabalho de interrogação sobre nós mesmas, de nossos valores diante da vida e das pessoas.

Descobrimos uma relação hedonista com a vida e com as pessoas. Tornamo-nos errantes⁹ e nômades¹⁰, seduzimo-nos pela fugacidade dos momentos, pela

⁷ Compartilho do conceito maffesoliano de estética, ou seja, “vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, tudo o que permite a cada um, movido pelo ideal comunitário, de sentir-se daqui e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 2005d, p. 8).

⁸ Cf. anotações da palestra do professor doutor Márcio Marigueta, proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no dia 6/5/07.

⁹ “Com as do errante que reencontramos em diversos períodos históricos e em diversas civilizações, e que traduzem bem a necessidade de aventura, o prazer dos encontros efêmeros, o desejo do outro lugar, e em definitivo a busca de uma fusão comunitária” (MAFFESOLI, 2001a, p. 65).

impermanência das coisas, das pessoas e dos relacionamentos, pela sucessão de instantes, pelo perene encontro e desencontro consigo e com o outro, pela intensidade da comunhão com as pessoas, pela alegria em celebrar a vida, rompendo com o paradigma da estabilidade das relações e da constância das pessoas. Satisfazemo-nos com as aventuras do desconhecido, com os encontros clandestinos, com as brechas dos desvios cotidianos, com o desejo de transgredir as fronteiras da lógica racionalista dos relacionamentos entre as pessoas (MAFFESOLI, 2001a, p. 29; 65). A transgressão compreendida como criação positiva e potencializadora da ação humana. Transgredir por meio de fugas, desvios, corrosões, liberdades intersticiais e anódinas, as imposições do lado iluminado da sociedade. As astúcias cotidianas preservam nosso “querer-viver”, possibilitando-nos viver nossas diferentes identificações¹¹.

Cada um de nós possui diferentes *personas*. Somos como Hermes e seus pés alados! Os pés assentados nas responsabilidades e as asas para fugir destas, quando o “querer-viver” irrompe, recusando-se à rotina diária (MAFFESOLI, 2001a, p. 96). A vida oscila entre a clausura e a abertura (MAFFESOLI, 2001a, p. 99); vivemos nossas identidades múltiplas e às vezes contraditórias (MAFFESOLI, 2001a, p. 118).

O que nos incomoda e nos assusta é assumir ou compreender que somos e vivemos escapando do trilho linear da viagem que é viver. Por muitas vezes, não admitimos ser duplos, errantes, diferentes. Em decorrência disso, comportamo-nos conforme a expectativa da sociedade; se nos atrevemos, é longe dos olhares dela.

Fomos social e culturalmente educados para seguir um modelo de homem e de mulher e, se por acaso não nos encaixamos neste modelo, sentimo-nos excluídos pela sociedade. Somos excluídos por nós mesmos e pelas pessoas que sofrem do medo do novo e do estranho.

Considerações, mas não finais

Pesquisar sexualidade é um desafio tanto profissional, como pessoal. De um lado, investigamos teorias que venham ao encontro dos nossos desejos e das nossas noções, que possam contribuir na busca das respostas às nossas inquietações; por outro lado, lidamos

¹⁰ “O nomadismo é a expressão de um sonho imemorial que o embrutecimento do que está instituído, o cinismo econômico, a reificação social ou o conformismo intelectual jamais chega a ocultar totalmente” (MAFFESOLI, 2001a, p. 41).

¹¹ Essa discussão foi inspirada na leitura de Maffesoli (2005a) e Sousa Filho (2009).

com nossos mais íntimos segredos, nossos preconceitos, nossos mitos, nossos medos, nossas angústias e, quiçá, com o prazer e desprazer que constituem a nossa sexualidade. Enfim, pesquisar sexualidade me conduz a rever cotidianamente meu imaginário de sexualidade, imaginário esse construído nas relações estabelecidas com as outras pessoas, com o meio social e, expresso nas minhas ações, nos meus posicionamentos e, inclusive, nos meus silêncios.

As experiências da nossa sexualidade revestem-se ora do “querer-viver”, ora do “dever-ser” da sociedade, da família e da religião. Ainda que a religião e a família interfiram na forma como vivemos nossa sexualidade, inculcando-nos a noção de “pecado”, essa interferência não ocorre sem resistências, pois ao longo de nossas vidas construímos continuamente errâncias, fugas, desvios. Com frequência, não conseguimos romper definitivamente com esses valores que estão fortemente arraigados em nosso imaginário; mas conseguimos desviar de diversas injunções sociais que não estão em sintonia com o nosso “querer-viver”.

A vida das pessoas se reduz, exclusivamente, ao instituído, ao “dever-ser”? Mesmo sem perceber ou compreender, somos duplos, somos errantes. Também possuímos nosso “querer-viver”, essa pulsão que nos lança na realização de nossos desejos e impulsos, que nos conduz a nossos esconderijos, na busca do prazer de viver instantes presentes.

Compreender a sexualidade é perambular por caminhos ambivalentes. De um lado, as imposições sociais — a família, a igreja, a escola, o trabalho... —; de outro, a nossa subjetividade — como percebemos, como sentimos, como simbolizamos, como nos relacionamos com o mundo e com as pessoas. Ambas não se excluem; ao contrário, entrecruzam-se num movimento infinito. A sexualidade, ao tentarmos defini-la, não se deixa engessar, escorrega entre as nossas certezas e nossas dúvidas, feito água em meio aos dedos. Não se limita às explicações científicas, mas se mistura às águas das sensibilidades, dos sentimentos, do afetivo, das imagens.

A sexualidade é inerente a nossa vida e é atravessada por diversas teias de significados e campos do conhecimento. Envolve-se com nosso corpo, em nossos desejos e prazeres; ao mesmo tempo, com a significação, o simbólico, as imagens, os mitos, os tabus, os preconceitos, as crenças e os comportamentos. Movimenta-se entre o social e o cultural, e, nesse movimento, cada pessoa cria e recria formas subjetivas de vivenciar a sexualidade.

Nas vivências de nossas sexualidades, bem como na problematização dela como fenômeno de pesquisa, por muitas vezes, nosso imaginário cristalizado nos traí. Não é

fácil tarefa romper com valores sociais arraigados em nosso modo de viver a sexualidade e construir formas mais leves, mais livres, mais errantes. Essa busca incessante nos faz acreditar no movimento da vida, nas infinitas possibilidades de criarmos e diferentes imaginários de sexualidade, os quais são expressos em todos os lugares e em todos os momentos.

Referências

BARROS, Eduardo Portanova. Imagem e imaginário: as contribuições de Michel Maffesoli. Um anarquista romântico. In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tania Maria Rechia; BARROS, Ana Tais Martins Portanova (orgs). **Diálogos com o imaginário**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

_____. Maffesoli e a “investigação do sentido” – das identidades às identificações. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 44, n. 3, p.181-185, set/dez. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5282>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

_____. O imaginário da violência e a escola. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira (Orgs.). **O imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004, p. 59-71.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais/Edições Vértice, 1987.

_____. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS mídia cultura e tecnologia**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, nº 15, p. 74-82, ago. 2001b.

_____. **A conquista do presente**. Tradução de Alípio de Souza Filho. Natal: Argos, 2001c.

- _____. **A sombra de Dioniso**: contribuição a uma sociologia da orgia. Tradução de Rogério de Almeida. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005a.
- _____. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- _____. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005c.
- _____. **O mistério da conjunção**: ensaio sobre comunicação, corpo e socialidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005d.
- _____. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____; ICLE, Gilberto. Pesquisa como Conhecimento Compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, maio/ago. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20637/12917>>. Acesso em: 8 dez. 2016.
- MERENGUÉ, Devanir. **Poderes, papéis**: um estudo preliminar sobre gêneros na contemporaneidade. Monografia (Especialização em Supervisão e Didática Psicodramáticas) — Universidade Católica de Goiás, Instituto de Psicodrama e Psicodrama de Grupo de Campinas. Campinas, 2009.
- NÓBREGA, Juliana Fernandes da et al. A sociologia compreensiva de Michel Maffesoli: implicações para a pesquisa em enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 17, n. 2, p.373-376, 29 jun. 2012. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v17i2.24572>.
- RECHIA, Tânia Maria. **O imaginário da violência em Minha Vida em Cor-de-Rosa**. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- SOUSA FILHO, Alípio de. **Ideologia e transgressão**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/~alipiosousa>. Acesso em: 30 ago. 2009.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Apresentação

É notável que, nos espaços educativos formais e informais, as questões das temáticas sexualidade e gênero são fundamentais, principalmente sobre suas inúmeras possibilidades de interfaces. Neste sentido, o GPED/UNESPAR - Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Apucarana e o GEPEX- Grupo de Estudos sobre Educação e Sexualidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel se uniram para propor junto a Revista *Ensino & Pesquisa*, o dossiê **Gênero, Sexualidade e Formação Docente**. Neste sentido, imediatamente tínhamos uma missão (proposta, desafio, propósito): possibilitar que pesquisadoras/es publicassem seus estudos a partir de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, assim como as possíveis continuidades, descontinuidades, limites e entraves na/da formação docente.

Entre os artigos que compõem o dossiê, tivemos a felicidade de contar com amigas/os de longas caminhadas e de estreitar novas amizades para o compromisso ainda mais fortalecido de uma Educação Sexual emancipatória. Nessa perspectiva, apresentamos o dossiê Gênero, Sexualidade e Formação Docente que é composto por 10 (dez) artigos e 1 (uma) resenha. Em **O positivismo e a forja do conservadorismo na abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola**, Vinicius Tavano e Andreza Marques de Castro Leão afirmam que as ideologias presentes na organização escolar invariavelmente estão em consonância com as crenças e valores concebidas por uma parcela significativa da população, o que contribui para que temas considerados sensíveis, como as relações de gênero e sexualidade sejam tratados, ainda nos dias de hoje, sob uma ótica exclusivamente biológica e envolta por mitos e preconceitos.

Já o texto **Avaliações de estudantes de licenciaturas sobre o ensino de educação sexual na formação inicial de professores** de Jean Jesus Santos, Angelo Brandelli Costa e Elder Cerqueira-Santos, apresentam um estudo em que investigam como estudantes de licenciaturas avaliam a abordagem de assuntos sobre educação sexual em cursos de formação inicial de professores. Os autores afirmam que participaram desta pesquisa 311 estudantes ingressantes e 269 concludentes de cursos de licenciaturas, que responderam um questionário sociodemográfico com itens sobre formação em educação sexual e uma escala para medir crenças sobre educação sexual e que, dos resultados puderam refletir sobre as contribuições na formação inicial de professores para se trabalhar com a educação sexual.

Matheus Ribeiro Vitor, Virgínia Iara de Andrade Maistro e Felipe Tsuzuki já nos levam a refletir a partir do título **Políticas educacionais e a formação docente: o que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre diversidade e sexualidade?** Para a autora e autores, ao longo de mais de duas décadas, após instituições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que deu início à reforma do sistema educacional brasileiro, diversos documentos, diretrizes e orientações curriculares foram publicadas pelos órgãos oficiais brasileiros, a fim de direcionar e subsidiar a formação de professores e professoras para o ensino na educação básica. Nesse contexto, propõem com este estudo questionar as contribuições de tais documentos acerca da educação para a sexualidade e as abordagens que envolvem a diversidade e os gêneros nas instituições responsáveis pela formação de professores.

Em **“Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...”: gênero, sexualidade e educação na Residência Docente**, Gustavo Macêdo do Carmo, Fernanda Bassoli, Felipe Bastos e Anderson Ferrari, discutem o contexto de produção e as implicações de uma sequência didática (SD) sobre gênero e sexualidade, desenvolvida no âmbito de um programa de formação continuada de professores, o Programa de Residência Docente (PRD), com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências. Apontam ainda que a SD possibilitou discussões sobre sexualidade através de uma interface entre os conhecimentos sociais e biológicos que perpassam o tema e que, a partir do diálogo com autores da área de educação para sexualidade e da exploração dos conceitos de problematização e resistência, com base em Foucault, desenvolveram o argumento central de que o trabalho com as relações de gênero e sexualidade nas escolas, que passa pelo investimento na formação, tanto de

professoras/es, quanto de estudantes, de modo que o PRD assume grande importância nesse processo, materializando o papel da universidade e da escola.

Michel Mendes, Zilene Moreira Pereira Soares e Leandro Jorge Coelho apontam que historicamente, os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas apresentam uma ênfase no discurso biológico. Assim, no texto **Educação em sexualidade e gênero na Licenciatura em Ciências Biológicas: relatando uma experiência do Programa de Residência Pedagógica** relatam a experiência de implementação de um subprojeto de residência pedagógica intitulado “Educação em sexualidade e gênero na escola”, com vistas a refletir sobre possibilidades de introdução dessa temática na licenciatura em Ciências Biológicas. No estudo, afirma que as atividades foram realizadas de maneira remota, em virtude da Pandemia da Covid-19, em três escolas localizadas no município de Goiânia/GO e que, o desenvolvimento das atividades do subprojeto tem reforçado a ideia do Programa de Residência Pedagógica como uma possibilidade real de inclusão da temática na formação inicial de professores, além de estar contribuindo para a formação continuada das professoras preceptoras e para a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade na escola básica.

Em **Mulheres pescadoras de camarão: gênero, trabalho e subsistência em Curalinho, Marajó/PA**, Rodrigo Moreira Vieira e Ana Célia Barbosa Guedes apresentam o trabalho de mulheres em atividade pesqueira no município de Curalinho, Marajó, Pará, sobretudo quanto às experiências das pescadoras artesanais de camarão. A pesquisa foi desenvolvida entre setembro de 2019 e janeiro de 2020, revelando que as mulheres pescadoras se destacam na produção do camarão neste município por possuírem conhecimento tradicional sobre os locais, períodos e os instrumentos necessários para pesca, evidenciando sua importância para o desenvolvimento desse tipo de pesca no município pesquisado, pois participam de todo processo de produção, desde a construção dos instrumentos de pesca até a comercialização, além de executarem outras tarefas como agricultoras, domésticas, entre outras.

Constantina Xavier Filha, em seu texto **Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematização** objetiva descrever as discussões oriundas da prática profissional da pesquisadora em momentos de formação inicial docente no curso de Pedagogia. Buscou-se para isso, destacar e descrever o processo de inserção e permanência da disciplina Educação, Sexualidade e Gênero no curso de Pedagogia em uma universidade brasileira, identificando nesse processo, o campo de lutas e disputas do

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.19, n.2, p. 55-59, maio/ago., 2021.

currículo para se estabelecer o que deve ser considerado como conteúdo e como área de conhecimento. No texto, a autora elenca problematizações teórico-metodológicas desenvolvidas na disciplina, e avaliadas pelas/os acadêmicos/as, trazidas para pensar a construção da identidade docente diante das temáticas de gênero e sexualidade.

No texto **Concepções de corpo, gênero e currículo na Educação Física do Ensino Médio**, Phillip Vilanova Ilha, Alinne de Lima Bonetti e Vinícius Gonçalves Mariano, apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa em torno das concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física de escolas da rede pública estadual de ensino de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Apontam ainda, que o estudo buscou compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física, afirmando que as experiências e vivências pregressas dos participantes desta investigação influenciam na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina e, sobretudo, na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Na sequência, o texto **“Cachoeirinha, lago, onda, gota, chuva miúda, fonte, neve e mar”**: as águas possibilitando infiltrar na formação docente em gênero e sexualidade, Cláudia Maria Ribeiro e Fábio Pinto Gonçalves dos Reis no inserem a partir das imagens simbólicas do imaginário das águas que brotam na letra da música “Eu e Água” de autoria do compositor Caetano Veloso e as temáticas de gênero e sexualidade nos processos de formação docente. No texto, a autora e o outor apresentam aspectos do projeto de extensão universitária intitulado “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”, coordenado pelo grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. Problematizam também o depoimento de uma pedagoga integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, apresentando concepções de extensão universitária infiltradas nas experiências, nos dilemas, nos desafios e no desenvolvimento de ações formativas realizadas pelo grupo de pesquisa imerso nos estudos das teorizações pós-críticas numa interface com pesquisas de intervenção social mais ampla, sobretudo, as que se correlacionam com a formação de professores/as quando as temáticas são afetadas aos marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, geração e tantas outras diferenças.

Em **Sexualidade e deficiência: reflexões a partir de um curta metragem**, Luiz Fernando Zuin, Fátima Elisabeth Denari e Aparecido Renan Vicente, apontam que a sexualidade ainda é um tema polêmico que desperta dificuldades àqueles que cotidianamente se defrontam com essa questão, e a problemática pode ser ainda maior quando falamos da sexualidade de pessoas com deficiência, cuja exclusão afeta principalmente o campo sexual. Frente ao exposto, a autora e os autores analisam as dificuldades enfrentadas no campo sexual por jovens com Síndrome de Down a partir da análise do curta metragem *Colegas*, filme do diretor Marcelo Galvão lançado no ano de 2013, apontando que é preciso, a partir de uma visão otimista, valorizar os aspectos positivos em detrimento dos preconceitos, dos mitos e tabus que abarcam a sexualidade da pessoa com Síndrome de Down.

E por fim, na resenha **Sexualidade e Educação: refletindo sobre os currículos e seus desdobramentos**, Guilherme Gomes dos Santos. Lucas Périco e Ricardo Desidério tratam do livro *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio* organizado por Marcos Ribeiro, idealizador da proposta em um trabalho coletivo com diversos autores: Bruno Ganem, Carolina Ornellas, Cláudia Alvarenga Simões, Fábio Menezes, Helio Tinoco, Ivana Marques, Lídia Helena M. de Oliveira, Marcia de Medeiros Aguiar, Márcia Sangiacomo, Mariana Braga, Max Dantas, Paulo Gomes, Priscila Sauer, Reinaldo Ramos, Tereza Cristina Fagundes e Valéria Duarte, lançado em 2021 pela Editora Wak/Rio de Janeiro, que vem publicando obras que contribuem significativamente para a formação docente e troca de saberes.

Certamente, asseguramos que a alegria da publicação do dossiê **Gênero, Sexualidade e Formação Docente** e o convite à sua leitura vêm acompanhados de novas possibilidades de discussões, reflexões e compromissos coletivos. Uma ótima leitura!

Prof. Dr. Ricardo Desidério

Líder do GPED/UNESPAR

Profa. Dra. Andréa Cristina Martelli

Líder do Gepex/Unioeste





Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

O positivismo e a forja do conservadorismo na abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola

Vinicius Tavano: Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp, coordenador pedagógico junto a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, docente do curso de Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas. E-mail: vetao2000@hotmail.com

Andreza Marques de Castro Leão: Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp, onde atua como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. E-mail: andreza.leao@unesp.br

Resumo: As ideologias presentes na organização escolar invariavelmente estão em consonância com as crenças e valores concebidas por uma parcela significativa da população. Entretanto, existe a necessidade de o Estado justificar os preceitos que envolvem a organização curricular da escola se utilizando de modelos que inferem no embasamento científico a determinados fenômenos. Foi nesse contexto que a filosofia positivista alinhou os anseios conservadores da sociedade à necessidade de fundamentação científica de suas práticas, assim, tal filosofia forjou uma organização de cunho normativo, doutrinal e moralista que perdura na escola até a nossa contemporaneidade, contribuindo para que temas considerados sensíveis, como as relações de gênero e sexualidade sejam tratados, ainda nos dias de hoje, sob a ótica exclusivamente biológica e envolta por mitos e preconceitos.

Palavras-chave: Educação Básica. Gênero. Sexualidade. Positivismo. História da Educação.

Positivism and the forge of conservatism in approaching gender relations and sexuality at school

Abstract: The ideologies present in the school organization are invariably in line with the beliefs and values conceived by a significant portion of the population. However, there is a need for the State to justify the precepts that involve the curricular organization of the school by using models that infer in the scientific basis to certain phenomena. It was in this context that the positivist philosophy aligned the conservative desires of society to the need for scientific foundation of its practices, thus, such philosophy forged an organization of normative, doctrinal, and moralistic nature that lasts in school until our days, contributing to the fact that issues considered sensitive, such as gender relations and sexuality are treated, even today, under an exclusively biological perspective and shrouded by myths and prejudices.

Keywords: Basic Education. Gender. Sexuality. Positivism. History of Education.

Submissão: 2021-06-11. **Aprovação:** 2021-06-21. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

No Brasil, ainda no final do século XIX, a filosofia positivista exerceu forte influência entre os profissionais liberais e nos meios militares, em especial no exército, que enxergavam nessa doutrina a fórmula para a modernização conservadora centrada na ação do Estado, em razão disso tornou-se também a principal inspiradora do movimento republicano no país (FAUSTO, 2002).

Em 1889, por meio de um golpe de Estado o imperador D Pedro II foi deposto, proclamada a República no Brasil, os primeiros anos do regime foram marcados pela ditadura, em nome de um executivo forte e intervencionista. Marechal Deodoro da Fonseca, nomeado primeiro presidente da República, usou o autoritarismo com o pretexto de acelerar a modernização do país (FAUSTO, 2002).

Instaurado o novo regime, positivistas históricos foram nomeados para o alto escalão do governo, como no caso de Benjamin Constant, nomeado inicialmente como Ministro da Guerra em 1889 e no ano seguinte Ministro da Instrução Pública; e Demétrio Ribeiro, nomeado Ministro da Agricultura.

Embora a presença física dos positivistas tivesse duração efêmera no novo regime, seus ideais foram, em certo sentido, fixados no imaginário social em virtude de algumas posições firmadas ainda nos primeiros anos da República, como a separação entre Estado e Igreja, consolidado pela primeira Constituição outorgada em 1891, a inspiração da educação universalizada e laica, a presença do lema positivista na bandeira nacional entre outras ações.

Positivismo e Educação escolar

Em referência ao conceito de educação, embora o positivismo se empenhe em um modelo de instrução universal, a sistemática adotada por essa filosofia propõe um modelo padronizado e, ao que tudo indica, acrítico.

Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui, pois, nossa primeira necessidade social, igualmente quanto à ordem e ao progresso. A realização gradual desta ampla elaboração filosófica fará espontaneamente surgir, em todo o Ocidente, uma nova autoridade moral, cuja inevitável

ascendência colocará a base direta da reorganização final, ligando as diversas populações avançadas através da mesma educação geral, que fornecerá para toda parte, para a vida pública como para a vida privada, princípios fixos de julgamento e de conduta (COMTE, 1978, p. 97).

Baseando-se no modelo comteano de educação geral, Benjamin Constant, a frente do Ministério da Instrução Pública, assinou o Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. A legislação em questão determinou a padronização do ensino *primário* e *secundário* no Distrito Federal, àquela época, sediado no atual Estado do Rio de Janeiro, e por sua vez serviu de inspiração para que outros Estados modelassem suas legislações educacionais inspirados no citado Decreto (MOURA, 2000).

Contraditoriamente aos preceitos comteanos, a legislação assinada por Constant suprimiu o conceito de educação obrigatória que havia se estabelecido no Brasil pelo Decreto Imperial nº7247 de 19 de Abril de 1879 (MOURA, 2000). O Decreto 981/1890 apresenta em seu segundo artigo que a educação primária no Distrito Federal, deveria ser livre, portanto, desobrigava tanto o Estado em universalizá-la, quanto à família em matricular as crianças. Entretanto, as escolas públicas deveriam ser gratuitas e adotar a laicidade nas abordagens. O decreto também dividiu o ensino em duas categorias, as escolas de 1º grau, que deveriam admitir educandos(as) na faixa etária de 7 a 13 anos de idade e as escolas de 2º grau, que deveriam admitir educandos(as) na faixa etária dos 13 a 15 anos (BRASIL, 1890).

A legislação também determinou a separação das escolas por gênero, implicando em escolas masculinas e escolas femininas, entretanto os meninos até 8 anos de idade poderiam frequentar as escolas de primeiro grau destinado às meninas. Nesse sentido, entendemos que havia algum privilégio na educação formal voltado aos meninos, pois a eles eram destinadas maior número de vagas, uma vez que asseguraria as vagas nas escolas, contudo, poderiam também se matricular, até os 8 anos de idade, em escolas destinadas às meninas.

O Decreto 981/1890 determinava diferentes atividades consideradas convenientes em escolas masculinas e em escolas femininas. Para os meninos do 1º e do 2º grau, dentre outras habilidades, apontava-se o estímulo aos trabalhos manuais, entretanto, para as meninas do mesmo período escolar, determinava-se o estímulo aos *trabalhos com agulhas*. Adiante, ao especificar os conteúdos escolares recomendados, o citado Decreto singularizou os trabalhos específicos para as meninas: “Exercícios froebelianos. Dobrado, tecido, trançado. Elementos de modelagem” (BRASIL, 1890, p. 3782).

Para Apple (2013) o ideal de sociedade partilhado por grupos conservadores entende que os problemas sociais desaparecerão quando a família se tornar um núcleo fortalecido. Dessa forma há a necessidade de se determinar uma divisão de tarefas para que haja o fortalecimento do núcleo familiar. Aos homens, destina-se a missão da provisão financeira, enquanto às mulheres é confiado o cuidado da casa, das crianças e dos idosos. O autor aponta que o trabalho feminino seria desencorajado, pois poderia reduzir os incentivos do trabalho masculino.

Para Louro (2002) a educação das meninas no final do século XIX se justificava pelos seguintes princípios:

Inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para as mulheres que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino (p.448).

Caberia à escola, então, direcionar a instrução formal para o fortalecimento desses papéis sociais, aos meninos, desenvolver métodos e técnicas com objetivo para a ensinagem de princípios de administração dos espaços públicos e às meninas, desenvolver métodos e técnicas para a ensinagem de princípios de economia doméstica.

Louro (2002) indica que

A economia doméstica [...] também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo uma série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, 'escolarização do doméstico', não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos de mundo doméstico para a escola; implicaria sim numa reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será o aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando –os em etapas e sequências, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática (p. 458).

A autora ainda aponta que no final do século XIX a feminização da docência também começava a ganhar contornos científicos. De acordo com Louro (2002), embora encontremos resistências e críticas ao trabalho feminino na docência – uma vez que a corrente comteana considerava o desenvolvimento da mulher estacionário, próximo do desenvolvimento infantil - o discurso que prevaleceu, atribuía à mulher o perfil adequado

aos postulados dessa profissão em virtude das características inerentes à sua *natureza*. A autora aponta que os defensores desse discurso

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’ uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2002, p. 450).

Nesse sentido, verificamos que o Decreto 981/1890 apresentava uma sensível preferência para o trabalho feminino na docência, sobretudo para o seguimento destinado ao 1º grau, ou seja, para o atendimento às crianças menores.

Art. 7º As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão dirigidas de preferencia por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º gráo, porém, será o magisterio exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar (BRASIL, 1890, p. 3751).

Ao analisarmos o artigo 7º verificamos que as mulheres apresentavam maiores possibilidades de trabalho na docência, pois nas escolas masculinas, as professoras, ministrariam aulas para o primeiro ano do 1º grau. Embora as turmas do 2º e 3º anos do primeiro grau das turmas masculinas fossem ministradas por professores, esses seriam auxiliados ou por adjuntos ou por adjuntas. Nas escolas femininas de 1º grau as professoras ministrariam as aulas nos três anos que compunham o ciclo. Já nas escolas de 2º grau, os professores exerceriam o magistério nas escolas masculinas e as professoras exerceriam o magistério nas escolas femininas.

A proibição da mulher em ministrar aulas nas escolas masculinas de 2º grau serviria, segundo Louro (2002), não somente para salvaguardar a sexualidade dos meninos, uma vez que os meninos maiores não poderiam ser contagiados pela sensibilidade e docilidade das mulheres, mas também para *proteger* as professoras do mundo extremamente competitivo que envolve o universo masculino.

Consideramos singular a expansão das possibilidades de trabalho para as mulheres, num período em que elas estavam reduzidas ao espaço privado. Entretanto, Louro (2002) aponta que esse fenômeno ocorreu em meio ao desenvolvimento de uma narrativa que

visava a construção de uma imagem peculiar sobre a mulher/professora, numa tentativa de legitimar as características subalternas do gênero feminino, transmitindo a imagem de “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (p. 450), produto da própria *natureza harmoniosa* da mulher.

Para a autora, pressupondo a *inocência* e *despolitização* feminina, o processo de feminização do magistério também pode ser compreendido como uma política que tinha por objetivo a maior intervenção do Estado não apenas sobre a docência, mas também sobre os processos formativos das gerações vindouras, uma vez que o Estado pretendia determinar o que quando e como os(as) educandos(as) deveriam aprender na escola.

Nesse sentido, o Decreto nº 981/1890 apontava em seu artigo 10º que qualquer material didático a ser trabalhado deve conter a aprovação do governo. Quando referido ao ensino secundário, a legislação apresentava em seu próprio corpo uma organização bastante sistemática da forma de enquadrar as grades curriculares e disciplinares, bem como quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados pela escola em cada um dos anos escolares.

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

[...]

Art. 30. As materias do curso integral serão distribuidas pelos sete annos pela fórma seguinte:

PRIMEIRO ANNO

1ª cadeira - Arithmetica (estudo completo). Algebra elementar (estudo completo): 6 horas por semana.

2ª cadeira - Portuguez. Estudo completo da grammatica expositiva. Exercicios de redacção (com auxilio ministrado pelo lente): 3 horas.

3ª cadeira - Francez. Grammatica elementar; leitura e traducção de autores faceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercicios de conversação: 3 horas.

4ª cadeira - Latim. Grammatica elementar; leitura e traducção de trechos faceis: 3 horas.

5ª cadeira - Geographia physica, especialmente do Brazil; exercicios cartographicos. Noções concretas de astronomia: 3 horas.

Desenho, gymnastica e musica: 2 horas para cada materia.

[...]

(BRASIL, 1890, p. 3760)

Verificamos uma preocupação em organizar o ensino a partir de centros de excelência, para tanto o Estado propunha um modelo de educação controlável, indicando o que considerava serem os conteúdos necessários para o aprendizado de excelência a ser

adquirido pelas crianças e jovens, a partir de um estudo voltado às abordagens daquilo que foi culturalmente desenvolvido e/ou descoberto pelas ciências. A nascente educação republicana optava por adotar um modelo voltado à preocupação pela transmissão de saberes concretos e pouco reflexivos.

À reforma de Constant, seguiram diversas outras ainda no início da República, como em 1901, com a *Reforma Epitácio Pessoa*, a partir da assinatura do Decreto nº 3.890 - de 1 de janeiro de 1901 que na prática propiciou adequar ao idealismo de Benjamin Constant às realidades regionais. A seguir, tivemos um breve período de desregulamentação total da educação com a *Reforma Rivaldália* (1911 – 1915) que afastou da União qualquer responsabilidade sobre a Educação, entretanto o controle foi restabelecido pela *Reforma Maximiliano* (1915) restaurando a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior.

No início da República o ensino primário era visto como preparatório para o Ensino Secundário e este, por sua vez, como um preparatório para o Ensino Superior, ou seja, o conceito de Educação adquirido em fins do século XIX e início do século XX vislumbrava uma escola capaz de preparar os indivíduos para a idade adulta. Assim, as abordagens tecnicistas estiveram presentes na forma de organização do ambiente físico e dos materiais didáticos, forjando uma concepção paradigmática de educação que persiste até os dias atuais.

Ò positivismo e os conteúdos escolares

As reformas educacionais do início do período republicano, em suma, apontavam que tanto os programas escolares do ensino primário e secundário, quanto à adoção de livros e outros materiais didáticos por parte das escolas, deveriam ser escolhidos pelo conselho diretor da instituição, entretanto passariam pelo crivo e anuência do governo federal.

Nesse sentido, verificamos que no decorrer do século XX o mercado editorial empenhou-se em produzir obras didáticas alinhadas à ideologia política e social vigentes com o fim de atender às prerrogativas legais. Esse conceito de educação que passou a vigorar no Brasil forjou novas bases culturais para a organização escolar.

Para Arroyo (2008)

reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento (p. 26).

Observamos que muitas obras didáticas produzidas no decorrer do século XX apresentavam as características pragmatistas e utilitaristas descritas por Arroyo (2008), manifestando um perfil extremamente descritivo linearmente organizado, cujos conteúdos, de maneira geral expunham situações de causa e efeito deterministas, com linguagem pouco didática e pretensamente neutra.

As obras *Geografia Geral e do Brasil para o curso Ginásial e Madureza*, de Waldir Assumpção, publicada em 1949 e *Iniciação aos estudos das Ciências*, de autoria de Valdemar de Oliveira, publicada em 1964 nos apresentam como exemplos de obras didáticas que nos trazem as características positivistas ao currículo escolar.

A obra *Geografia Geral e do Brasil para o curso Ginásial e Madureza* (ASSUMPCÃO, 1949) se inicia com uma rápida introdução que aponta uma definição fechada do termo *geografia* e as divisões existentes em seu estudo. Após a introdução, o autor apresenta, nas unidades de estudos, textos redigidos de forma detalhista e fazendo uso de construções gramaticais e terminologias complexas, distantes do vocabulário utilizado pelas crianças e adolescentes em idade escolar.

Fundamentamos nossas impressões a partir da descrição que a obra em questão produz acerca do tópico *Sistema Solar*

Uma pequeníssima parte dos planetas e uma estrela dos bilhões de astros que giram no espaço formam o SISTEMA SOLAR.

O sistema solar, é um dos inumeráveis sistemas que suspensos estão no firmamento.

O nome firmamento deriva-se do termo latino <<firmamentum>>, traduzido da versão dos Setenta, que dá a idéia de solidez e firmeza. Naquela época julgava-se que o céu era envolto por um manto fechado e pintado com pontos brilhantes (os astros). Muitas foram as opiniões sobre forma dos astros e sua posição no espaço, redundando estes fatos em interpretações as mais errôneas de formas, dimensões e movimentos dos sistemas (ASSUMPCÃO, 1949, p. 16).

Característica semelhante de linguagem nos traz a obra *Iniciação aos estudos das Ciências* (OLIVEIRA, 1964). Na apresentação da obra o autor aponta que a mesma

destina-se “... aos escolares de pouco mais de 10 anos”, entretanto, assim como na obra de Assumpção (1949), esta também apresenta construções linguísticas complexas, que consideramos incompreensíveis, se levarmos em consideração a idade dos(as) educandos(as) para qual a obra é destinada. Tomamos como exemplo a explanação do tópico *Energia*.

A matéria possui, em sua intimidade, alguma coisa que lhe é própria (ou que lhe foi comunicada) a que chamamos *energia*. Essa alguma coisa é responsável por todos os fenômenos de que é sede a matéria. Apresentando-se sob diversos aspectos, conhecidos por *formas de energia*, ela produz trabalho, movimento, efeitos que impressionam os nossos sentidos. É um princípio aparentemente misterioso, de cujas manifestações nos damos conta a todo o momento, porque envolta de nós a matéria na qual existe, em ação ou potencialmente, isto é, podendo ser posta em ação, energia (OLIVEIRA, 1964, p. 106).

Louro (2014) afirma que a linguagem é um dos campos eficazes para a produção da desigualdade. Ao optar por uma linguagem complexa, em tese inacessível para parte da população, a escola, por meio de sua organização curricular e dos conteúdos de ensino, tende a ser utilizada como meio de segregação entre aqueles(as) que possuem condições em se desenvolver suas potencialidades, pois compreendem a linguagem empregada e aqueles que não possuem condições em desenvolver suas potencialidades, pois não compreendem a linguagem empregada, portanto não conseguem acompanhar o ritmo das aprendizagens imposto pelo sistema.

Além da segregação presente a partir do uso de uma linguagem complexa, identificamos outras marcas igualmente segregadoras, frequentemente empregadas em publicações que adotam uma concepção positivista, como as linguagens de cunho normativo e as de cunho determinista.

Assumpção (1949) quando explana acerca do tópico *Alimentação*, apresenta um exemplo de linguagem determinista ao indicar as prováveis causas da subnutrição presentes numa parcela da população brasileira.

A alimentação do povo brasileiro, como já foi e continua sendo amplamente divulgado, é bastante deficiente, tornando-o um povo sub-alimentado. Não porque não encontrem em seu solo ou que este não produza o necessário à nutrição ou então que sua indústria seja fraca neste ramo, mas sim, devido ao seu padrão de vida, e seus poucos conhecimentos sobre a necessidade de uma alimentação sadia, nutritiva, enfim, pelo desconhecimento dos fatores que implicam na desnutrição ocasionada por um regime defeituoso neste setor. (ASSUMPÇÃO, 1949, p. 150).

Observamos que a obra descreve a questão da *sub-alimentação* como um problema, entretanto a obra indica maior ênfase na falta de informação da população como a ação causadora do problema. O texto também cita a questão do *padrão de vida* como um problema, entretanto não aprofunda sua narrativa sobre essa questão. Nesse sentido, o texto nos transmite a impressão de que o problema em questão é causado pelas próprias pessoas que dele são vítimas, neste caso, dos subnutridos, que não possuem informações para desenvolverem hábitos saudáveis de alimentação.

A seguir a obra apresenta a possível solução, trazendo a responsabilidade do Estado como um ente capaz de apresentar métodos possíveis para minimizar ou erradicar o problema.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, muito tem cooperado e continua cooperando, a fim de melhorar o sistema de alimentação do povo brasileiro, procurando sempre, através de palestras radiofônicas, exposições, revistas médicas, pela imprensa e mesmo cinema, difundir conhecimentos sobre este sério problema; pois dele depende a saúde, a eficiência do trabalho, e o conceito de uma nação, onde seus filhos sejam fortes e sadios (ASSUMPCÃO, 1949, p. 150)

Comte (1978) considerava haver uma afinidade natural tanto em referência à ordem científica, quanto à ordem lógica entre os campos da Sociologia e da Biologia. Observamos nesse trecho apresentado que Assumpção (1949) também estabelece essa relação ao apontar que as questões de ordem social – *sub-alimentação* – podem ser amenizadas com campanhas de orientação e divulgação, entre outros, por meio das revistas médicas, tratando essa questão exclusivamente como um problema de saúde pública e um risco à eficiência ao trabalho que poderia ser resolvido a partir de campanhas de orientação à população.

Observamos nos dois trechos apresentados que Assumpção (1949) tende a inverter a *ordem das coisas* ao eximir o Estado dos problemas, colocando-o enquanto solução, indicando que as pessoas que sofrem com as mazelas sociais que são as únicas responsáveis por elas. Entendemos que narrativas contendo esse teor teriam contribuído para a inculcação massiva, nos(as) educandos(as) da ideologia dominante, que, em linhas gerais, preza pela normatização dos saberes e fazeres e pela discriminação social sob a alcunha da meritocracia. Nesse sentido, a escola se apresenta como uma instituição responsável para o aparelhamento ideológico do Estado objetivando conservação do *status*

quo, se transformando numa das responsáveis pela perpetuação das desigualdades (ALTHUSSER, 1970).

Para Arroyo (2008) a gestão dos conteúdos organizados pelos sistemas de ensino e unidades educacionais, utilizando a lógica positivista corroborou para a conservação das desigualdades a partir da escola.

As conseqüências dessa lógica na gestão dos conteúdos estão espelhadas nas persistentes e familiares estatísticas sobre alunos fracassados, lentos, desacelerados, defasados, reprovados e repetentes – dados que comprovam as nossas crenças e hipóteses. Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e cientificista e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais. Concluímos que a organização dos conteúdos, os critérios de enturmação, as provas, as hierarquias não são inventos nossos. São apenas a confirmação de que os alunos, as capacidades mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Os imaginados como desiguais se mostram realmente desiguais (p. 30-31).

Arroyo (2008) indica que uma concepção curricular referenciada pela lógica positivista, baseada no pretenso expediente da *verdade científica*, portanto *neutra e/ou* livre de ideologias, pode servir para determinar, por meio do uso de instrumentos de mensuração – como a avaliação escolar - a confirmação da existência de desigualdades de diversas ordens – social, de raça, gênero, sexual, etc, não havendo, desse modo a preocupação em se produzir uma análise reflexiva sobre os fatores causadores da produção ou as formas de superação dessas desigualdades.

O positivismo e as relações de gênero e sexualidade na escola

Conforme apresentado anteriormente, o pensamento positivista considera como verdade científica todo fenômeno que tenha passado por experimentação objetiva e sistematizada, cujos resultados apresentem condições de serem classificados e reproduzidos, ou seja, fiam-se pela invariabilidade das leis naturais ao mesmo tempo em que criticam qualquer método subjetivo do fazer científico, como o empregado pela psicologia social, por exemplo.

Tal maneira de fazer ciência se converteu numa das responsáveis pela concepção de um ideal normativo de sociedade, que forjaria a hierarquização dos fazeres e saberes, bem

como da moral e da cultura. Dessa forma, envolta pela aura da ciência, a segregação ganharia contornos de verdade, sendo a escola a principal responsável pela reprodução de tais verdades para as futuras gerações.

Nesse contexto, os pressupostos escolares envolvendo relações de gênero e a questão da sexualidade transformaram as abordagens dessas temáticas numa espécie de busca pelas verdades e, conforme os estudos nas áreas médicas avançavam, cientistas educacionais e equipes vinculadas às editoras de manuais didáticos elaboravam a transposição desses estudos e os vinculavam aos conteúdos das disciplinas de ciências ou biologia.

Para Sayão (1997)

Há muito tempo a escola veicula informações biológicas sobre a sexualidade. Na disciplina de ciências ou biologia, um dos objetivos é o de o aluno conhecer a anatomia e a fisiologia do corpo humano. O aparelho reprodutor é apresentado pela primeira vez para as crianças que chegam a cursar a terceira série do primeiro grau. Nesse momento, o tema aparece na grade curricular como conteúdo mínimo e obrigatório a ser abordado (p. 97).

De acordo com a autora, embora os currículos escolares prevejam o desenvolvimento da temática da sexualidade desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, o conteúdo escolar destinado a ela estaria reduzido ao funcionamento dos órgãos reprodutores, portanto às questões de anatomia e da fisiologia.

Sayão (1997) aponta que, conforme os(as) educandos(as) avançam na escolarização, os materiais de apoio didáticos apenas introduzem novos elementos técnicos aos conteúdos, no entanto, tendem a manter o direcionamento dado à sexualidade aos aspectos da reprodução humana.

Dentro da disciplina de biologia, o aparelho reprodutor vai sendo apresentado cada vez com um número maior de informações e grau de complexidade, de tal modo que, ao terminar o segundo grau, o jovem deveria estar dominando quase perfeitamente o funcionamento desse aparelho (p. 98).

Outro recurso presente nas produções didáticas que associam às questões relacionadas à sexualidade somente aos aspectos médicos é a relação que se estabelece entre ela, a promiscuidade, o higienismo e o que contemporaneamente denominamos por infecções sexualmente transmissíveis, as IST. Referente às questões apontadas, Nunes

(1996) ao analisar alguns textos em educação sexual que circulavam na década de 1970, apresenta a seguinte reflexão:

Nessa direção podemos entender propostas que acentuavam como problemáticas, temas como a proliferação das “doenças venéreas”, depois chamadas de “doenças sexualmente transmissíveis” e de certa maneira tornavam-se arauto das práticas medicinais que, naquele momento alcançavam certa massificação também no espaço escolar. A visão médico-biologista perpetuava também uma vinculação com o fenômeno da vida e procriação, que na tradição cultural brasileira nunca foram amplamente divulgadas e compreendidas no universo infantil e adolescente. Essa concepção médica tornava-se variante do discurso conservador, tornando-se de certa maneira um discurso oficial que tinha por finalidade amedrontar as massas adolescentes e a juventude de ter acesso a uma prática da sexualidade (p. 141-142).

Louro (2014) assinala que a sexualidade se encontra no hall das temáticas que, quando abordadas pelo currículo real, invariavelmente são tratadas com sigilo, com privacidade. “O silêncio, o segredo e a discrição eram comportamentos adequados no trato da sexualidade” (p. 133). Em razão desse receio social que se desenvolveu em torno da temática é que, segundo a autora, a escola optou em buscar o refúgio no cientificismo biologista. No entanto, mesmo o cientificismo biologista, embora busque o distanciamento em relação à moral religiosa, há casos em que investigadores orientam pesquisas cujos estudos oferecem os resultados que se alinham aos seus próprios conceitos e/ou preconceitos sociais.

Quando determinada pesquisa responde aos anseios morais de uma parcela considerável da população, seus resultados regularmente tendem a fazer parte da composição de conteúdos escolares e de manuais didáticos. Biancon, Maia e Costa (2014) ao produzir estudos sobre a análise de obras didáticas das disciplinas de Ciências e Biologia distribuídos para as escolas de Ensinos Fundamental e Médio do Paraná, consideraram que, em linhas gerais, ainda no século XXI, quando não silenciam acerca das relações de gênero e sexualidade – situação presente na maioria das obras analisadas pelos autores- as obras didáticas invariavelmente apresentam informações meramente descritivas ou envoltas em valores morais que, embora embasada por referências, apontam “alguns erros conceituais sobre as discussões de gênero e diversidade sexual que podem contribuir diretamente para reforçar o preconceito em relação à diversidade sexual” (p. 201).

O uso de materiais didáticos que apresentam erros conceituais configura riscos para a formação dos(as) educandos(as) uma vez que esses materiais de apoio ainda são vistos pela comunidade escolar como meios essenciais para a aquisição de saberes. Entretanto, ao

oferecerem informações distorcidas aos(as) educandos(as), a escola não estaria exercendo seu papel de produtora de saberes, mas de reprodutora de conceitos socialmente estabelecidos, concorrendo para o fortalecimento de concepções padronizadas e normativas acerca das relações de gênero e sexualidade e, por sua vez, contribuindo para reforçar estereótipos de gênero e sexual.

Saran e Souza-Leite (2014) indicam que o discurso normativo, distanciado da moral religiosa, mas alinhado ao biologismo, induz a população a acreditar na legitimidade desses saberes, compelindo à auto repressão. Em última instância, esse discurso também serve aos interesses políticos e econômicos, uma vez em que inculcar gostos, costumes e instruções padronizadas facilitaria o controle social— no caso dos interesses políticos — e a produção de insumos modelados— no caso dos interesses econômicos.

Em uma perspectiva positivista os currículos escolares tendem a invisibilizar as manifestações sexuais consideradas não normativas. Para Louro (2014) o currículo escolar “tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que o sujeito possa ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo [...] para a escola ela [a homossexualidade] não existe” (p. 135).

Quando não invisibilizadas, na perspectiva positivista, as relações de gênero e sexualidade nos currículos escolares tendem a classificar, por vezes de forma velada, as manifestações sexuais em normais, as heterossexuais e monogâmicas, pois proporciona aquilo que seria o fim maior da sexualidade – a reprodução de forma higiênica - e, as manifestações sexuais anormais, desviantes ou antinaturais, como a homossexualidade.

Tanto a invisibilidade, quanto a classificação, invariavelmente se transformam nas responsáveis em fortalecer e disseminar os preconceitos, que em última instância se transformam em fatores geradores das mais variadas formas de violências que envolvem as sexualidades consideradas *não normativas*.

A invisibilidade da temática das relações de gênero e sexualidade, por parte de educadoras e educadores e de autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que violências se perpetuem. Atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes entre as/os próprias/os estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas ‘normais’ (CAVALEIRO, 2014, p. 267).

Para Nunes (1996) direcionar as relações de gênero e sexualidade unicamente à concepção biologistas, reduzindo-as às questões relativas à higiene corporal e a reprodução

humana, podendo, em raras ocasiões, envolver a higiene sexual, tende a forjar uma visão naturalista e determinista dos papéis sociais e sexuais exercidos por homens e mulheres.

Ao contrário a um determinismo religioso, místico, supersticioso, estaríamos opondo um outro determinismo, de base naturalista capaz de continuar submetendo a condição humana aos ditames de uma suposta ordem natural, que proclamariam, de antemão ou a priori, o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é ser normal, o que é ser anormal, o que é ser heterossexual e o que é ser homossexual (p. 145).

Werebe (1998) afirma que ao reduzirmos as diferenças a partir da interpretação da análise da dimensão biológica, ignorando as dimensões social e a psicológica convergimos para um dos fatores determinantes da dissimetria de gênero e dos preconceitos sexuais.

As distinções físicas e de participação na reprodução entre os dois sexos tem sido utilizadas para explicar as diferenças entre eles no tocante às respectivas necessidades de desejos sexuais, bem como a dominância masculina sobre as mulheres. Ora as diferenças entre os dois sexos, assim como a dominância masculina, existente na maioria das sociedades – e que tem sido objeto de inúmeros estudos em vários campos das ciências humanas – transcendem as desigualdades biológicas. Nem os hormônios, nem os cromossomas são decisivos nas formações sexuais, sociais e psicológicas (WEREBE, 1998, p. 24-25).

A autora aponta para a necessidade de se relativizar a importância dos fatores de ordem biológica na investigação científica acerca das dissimetrias de gênero e sexualidade, uma vez que os fatores de ordem social/cultural, bem como os fatores de ordem psicológica são tão significativos para a construção das desigualdades quanto à questão biológica.

Nesse sentido, Parker (2019) indica que a partir da década de 1980 alguns estudos voltados às áreas da antropologia social e cultural e das ciências sociais, muitos deles produzidos por núcleos feministas, passaram a tecer críticas ao determinismo biológico como parâmetro de justificativa para as dissimetrias de gênero e sexual. Esses estudos, segundo o autor, apontam que fatores de ordem sociais/culturais também seriam responsáveis pelo desenvolvimento das identidades de gênero e sexualidade, dessa maneira, a percepção social acerca desses fenômenos poderia se desenvolver a partir de processos de transformação uma vez que as identidades são dinâmicas, flexíveis e variáveis.

No entanto, ao que tudo indica esses estudos ainda não transpuseram os muros da academia, tão pouco chegaram aos currículos escolares, e, por isso, não reverberaram em

ações de aprendizagens sistemáticas e metodologicamente organizadas nas instituições de ensino, assim, notamos ainda a prevalência da visão biologista, determinista e positivista das relações de gênero e sexualidade na escola.

Considerações finais

O atual modelo educacional adotado pela maioria das escolas e sistemas de ensino no Brasil está pautado pelo modelo normativo e excludente do fazer pedagógico. Tal modelo tem por objetivo o alcance de um padrão de qualidade que invariavelmente está embasado em subjetivos valores sociais.

A presença da filosofia positivista na nascente República do Brasil exerceu forte influência no arquétipo organizacional escolar entre o final do século XX e início do século XXI, período que coincide com o início da expansão da escolarização para a população brasileira, trazendo o viés de ilustração ao modelo, contribuindo para a criação de uma identidade escolar pautada pelo elitismo intelectual e a supressão das diversidades nas abordagens didático-pedagógicas.

Observamos que o modelo excludente de educação escolar, embasado pela filosofia positivista esteve presente nas escolas brasileiras por todo o século XX e, fortalecido por obras didáticas que corroboravam com o pensamento elitista e normativista, formou milhares de indivíduos sob a perspectiva da regulação.

É inegável que o modelo normativista, baseado na filosofia positivista, exerceu forte influência nas abordagens das relações de gênero e sexualidade na escola. Ao privilegiar as perspectivas biológicas da sexualidade, fortalecidas pelas abordagens das relações de gênero permeadas pelas concepções morais, advindas das ideologias religiosas a escola contribuiu para a manutenção de estereótipos sexuais e para a desigualdade de gênero presentes na sociedade brasileira.

O atual desafio da educação contemporânea, em tempos de polarização política e ideológica, é o de enfrentar as forças conservadoras que operam pela manutenção das desigualdades, a fim de quebrar tal paradigma, objetivando a busca de uma escola democratizada, transformadora e libertadora.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista, 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 39-58.
- ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- ASSUMPÇÃO, W. **Geografia geral e do Brasil para o curso ginásial e madureza**. São Paulo: Patriarca, 1949.
- BIANCON, M. L.; MAIA, J. S. S.; COSTA, P. C. F. Diversidade sexual: uma análise dos livros didáticos encontrados em duas escolas estaduais de um município do norte pioneiro do Paraná. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. (ORGs). **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014, p.191-202.
- BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890: Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil - 1890**, Fasc.XI. Districto Federal (RJ) 1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em 29 de maio de 2021.
- CAVALEIRO, M. C. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, J. S. S.; BIANCON, M. L. (ORGs). **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014, p 265-283.Cavaleiro
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva, Discurso sobre o espírito positivo, Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e Catecismo positivista. In: **Coleção Os Pensadores**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 443-481.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOURA, L. D. **Educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Editora Loyola, 2ª edição, 2000.
- NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação**

sexual escolar. 1996. 330f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, V. **Iniciação aos estudos das Ciências**. 23. ed. São Paulo, Editora do Brasil, 1964.

PARKER, R. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (ORG). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p.157-190.

SARAN, R. C. B.; SOUZA-LEITE, C. R. V. **Sexualidade do adolescente na voz do professor do ensino médio: uma abordagem foucaultiana**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SAYÃO, R. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (ORG). **Sexualidade na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 97-106.

WEBERE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Avaliações de estudantes de licenciaturas sobre o ensino de educação sexual na formação inicial de professores

Jean Jesus Santos, Doutorando em Psicologia Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: psijeanjesus@gmail.com

Angelo Brandelli Costa, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: angelo.costa@pucrs.br

Elder Cerqueira-Santos, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: eldercerqueira@gmail.com

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar como estudantes de licenciaturas avaliam a abordagem de assuntos sobre educação sexual em cursos de formação inicial de professores. Participaram desta pesquisa 311 estudantes ingressantes e 269 concluintes de cursos de licenciaturas, que responderam um questionário sociodemográfico com itens sobre formação em educação sexual e uma escala para medir crenças sobre educação sexual. Participantes concluintes apresentaram avaliações mais positivas sobre a educação sexual, indicaram mais frequentemente ter feito atividades de formação sobre o tema e concordar que tais assuntos devem ser abordados em cursos de licenciaturas. Sendo que, considerar assuntos sobre educação sexual importantes nesses cursos e ter feito atividades de formação específica sobre o tema foram preditores de crenças mais positivas sobre educação sexual nessa amostra. Esses resultados ajudam a pensar sobre contribuições na formação inicial de professores para trabalhar com educação sexual.

Palavras-chave: Crenças. Educação Sexual. Formação de Professores.

Undergraduate students' evaluations about sex education teaching in initial teacher education

Abstract: This study aimed to investigate how undergraduate students evaluate the approach to sexual education issues in initial teacher training courses. About the sample, 311 incoming undergraduate students and 269 concluding ones participated this study, who answered a sociodemographic questionnaire with items about sexual education training and a scale to measure beliefs about sex education. Concluding participants presented more positive evaluations about sex education, more frequently indicated that they had done training activities on the topic and agreed that such issues should be addressed in undergraduate courses. Considering that sexual education subjects in these courses are important and having done specific training activities on the topic were predictors of more positive beliefs about sex education in this sample. These results help to think contributions in initial teacher training to work with sex education.

Keywords: Beliefs. Sex Education. Teacher Training.

Introdução

Por mais que intervenções na formação inicial de professores sejam reconhecidas como estratégicas para efetividade da educação sexual nas escolas, estudos nesse campo ainda são escassos. O que é possível observar é que no contexto dos cursos de licenciaturas a abordagem de assuntos sobre sexualidade tem se mostrado significativa, no entanto tais discussões são pouco direcionadas para a atuação na escola, combate do preconceito e valorização da diversidade, conforme mostram algumas pesquisas conduzidas até o momento (DINIS e CAVALCANTE, 2008; RIZZA, RIBEIRO e MOTA, 2018; SOUZA e DINIS, 2010; VITOR, MAISTRO e ZÔMPERO, 2020). A pouca efetividade da abordagem de tais assuntos na escola é ainda mais preocupante porque as discussões sobre sexualidade que abrangem a diversidade e combate da discriminação nas ações de educação sexual continuam sendo incipientes (FURLANETTO *et al.*, 2018; OLIVEIRA JÚNIOR e MAIO, 2019; SILVA, COSTA e MÜLLER, 2018; ZERBINATI e BRUNS, 2017). Sendo que, muitas vezes, as dificuldades de professores trabalharem com questões de diversidade sexual são atravessadas por suas crenças pessoais e pelo desconhecimento de diretrizes relacionadas a essas temáticas (MARCON, PRUDÊNCIO e GESSER, 2016).

Mesmo com o reconhecimento do Estado da necessidade de assuntos sobre sexualidade serem trabalhados de forma mais ampla, a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com um caderno específico para essa finalidade, o debate público acerca da legitimidade desse tema nas escolas continua tensionado. A emergência das discussões sobre essa temática torna-se ainda mais notória mediante a narrativa construída em torno do embate atual sobre a legitimidade da abordagem de tópicos de sexualidade e gênero no currículo educacional e a aversão à “ideologia de gênero” (BORGES e BORGES, 2018; JUNQUEIRA, 2018; REIS e EGGERT, 2017). Contudo, a respeito da posição especificamente de professores sobre o desenvolvimento de ações de educação sexual nas escolas, muitos deles concordam que assuntos relacionados a esses tópicos devem ser abordados na educação escolar (JARDIM e BRÊTAS, 2006; MADUREIRA e BRANCO, 2015; PAIVA, ARANHA e BASTOS, 2008).

A literatura mostra que por mais que muitos professores identifiquem a condução de ações de orientação sexual para adolescentes como sua obrigação enquanto educadores, alguns atribuem tal responsabilidade aos outros, de disciplinas específicas, e até mesmo a instituições alheias à escola (HOLANDA *et al.*, 2010). Professores também reconhecem a importância da educação sexual para preparar adolescentes para vivências mais saudáveis da sexualidade, sendo as aulas de ciências mais privilegiadas para isso, predominando perspectivas biologicistas e proibitivas no modo como esses profissionais concebem a sexualidade e ações de orientação sobre essa temática (QUIRINO e ROCHA, 2012).

Resultados semelhantes foram encontrados em um estudo que investigou práticas de educação sexual e as concepções de professores envolvidos nessas ações (VIEIRA e MATSUKURA, 2017). Nesse estudo, além do comprometimento dos professores com a educação sexual, emergiram das falas dos entrevistados duas categorias temáticas referentes aos modelos de educação sexual baseados na perspectiva biológica e preventiva e na perspectiva biopsicossocial. Sendo que foi observada a prevalência da primeira perspectiva, os participantes reconheceram as limitações como restrições nos conteúdos abordados nas suas intervenções e destacaram a necessidade de mais investimentos na formação de professores para essa finalidade, o que também é corroborado por outros achados disponíveis na literatura (FURLANETTO *et al.*, 2018; JARDIM e BRÊTAS, 2006; SANTOS e CERQUEIRA-SANTOS, 2020; ZERBINATI e BRUNS, 2017).

No geral observa-se que nos estudos sobre concepções de professores acerca da educação sexual muitos dos participantes reconheceram seu despreparo para trabalhar com educação sexual (HOLANDA *et al.*, 2010; JARDIM e BRÊTAS, 2006; QUIRINO e ROCHA, 2012; VIEIRA e MASTSUKURA, 2017) e mostraram-se interessados e disponíveis para realizarem formação específica sobre essa temática (JARDIM e BRÊTAS, 2006; QUIRINO e ROCHA, 2012). O que corrobora os resultados de investigações conduzidas no contexto da formação inicial desses profissionais (DINIS e CAVALCANTE, 2008; RIZZA, RIBEIRO e MOTA, 2018; SOUZA e DINIS, 2010; VITOR, MAISTRO e ZÔMPERO, 2020) e confirma a importância de mais ações de formação nesse sentido. Para tanto, reconhece-se a necessidade de mais pesquisas para ampliação de conhecimentos sobre a importância da educação sexual para esses profissionais.

A despeito dos dados resultantes de pesquisas com professores e no âmbito de curso de licenciaturas, investigações no contexto da formação inicial desses profissionais, durante a graduação, sobre como tais sujeitos avaliam a importância da formação para educação

sexual especificamente, não foram encontradas. Essa lacuna é observada, mesmo diante da importância de maiores investimentos para que a Universidade possa cumprir sua responsabilidade social de transformação de desigualdades e promoção da cidadania de todos. O que tem relação com a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, contemplados nas ações de educação sexual, cujas temáticas devem ser abordadas desde a Educação Básica até a Educação Superior, na formação de professores. Considerando tal cenário, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar como ingressantes e concludentes de cursos licenciaturas avaliam a abordagem de assuntos sobre educação sexual na formação inicial de professores, bem como analisar a associação entre tais avaliações e desfechos mais positivos de crenças sobre educação sexual.

Método

Este artigo relata um recorte dos resultados de uma pesquisa maior desenvolvida durante o mestrado do primeiro autor. Para o desenvolvimento desse estudo foi realizada uma pesquisa de delineamento quantitativo, transversal, com amostras paralelas, descritiva e exploratória. A amostra incluiu estudantes ingressantes e concludentes de cursos de licenciaturas referentes aos componentes curriculares da Educação Básica, de uma universidade pública da Região Nordeste do Brasil. Participaram 311 estudantes do primeiro semestre e 269 dos três últimos semestres dos cursos de Artes Visuais, Letras Inglês, Letras Português, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas e Educação Física. A idade média da amostra geral foi 23,46 anos ($DP=7,219$), 20,92 anos ($DP= 5,441$) para ingressantes e 26,39 anos ($DP= 7,890$) para concludentes. A maioria declarou ser do gênero feminino (57,4%), heterossexual (77,8%), católico/a (40,2%), solteiro/a (82,8%) e não ter filhos/as (89,3%).

Pra a coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado com perguntas para a caracterização sociodemográfica dos participantes. Perguntas de múltipla escolha sobre formação em educação sexual (com itens que investigavam a participação em eventos científicos, projetos de extensão ou disciplinas sobre esse tema específico), tanto dentro do contexto e período da graduação, quanto fora desse contexto e período (considerando intervenções durante o ensino médio ou em outros contextos antes de iniciar a graduação). E perguntas sobre a importância da formação em educação sexual no currículo de cursos de

licenciaturas (com itens que pediam para os participantes indicarem se consideravam importante esse tipo de formação no próprio curso e nos demais cursos de licenciaturas).

Também foi utilizada a Escala de Crenças Sobre Educação Sexual na Escola (ECESE; SANTOS, 2020), que consiste em um instrumento unifatorial, constituído por dez itens que refletem crenças sobre educação sexual na escola, que são respondidos através de uma escala de Likert de cinco pontos e medem crenças positivas sobre educação sexual na escola ($\alpha=0,89$). Seis desses itens são referentes a crenças positivas (por exemplo: Educação sexual escolar é muito importante para crianças) e os outros quatro são referentes a crenças negativas (por exemplo: É aos pais e não à escola que compete a educação sexual das crianças). Sendo que os itens que refletem crenças negativas devem ter seu valor invertido para calcular a pontuação dos participantes na escala, a qual se dá no sentido de que quanto maior o escore obtido, maior o índice de crenças positivas.

O referido projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade onde a investigação foi realizada, através do parecer nº 3.090.496. A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2019, de forma presencial no campus da universidade mencionada, mediante assentimento da Pró-reitoria de Graduação. Os participantes foram recrutados por meio de busca ativa nas salas de aula de alunos dos respectivos semestres de interesse para a pesquisa. Todos foram esclarecidos e declaram conhecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como concordarem em participar voluntariamente, após a leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu durante momentos reservados das aulas, previamente agendados com os/as professores/as das respectivas turmas e os participantes levaram em média 20 minutos para o preenchimento.

Para a análise dos dados foi utilizado o SPSS, versão 23. Em relação às respostas sobre formação e importância da educação sexual no currículo dos cursos de licenciaturas, foi analisada a associação da frequência das respostas dadas por tempo de graduação, através de testes de qui-quadrado. Também foi conduzida uma regressão logística (utilizando o método *Forward - Condicional*) para verificar quais das variáveis sociodemográficas e sobre formação dos participantes melhor explicariam os diferentes desfechos de crenças sobre educação sexual. As variáveis independentes (dicotomizadas) e categorias de referência consideradas foram, respectivamente: idade – ter idade abaixo da média da amostra; gênero – não ser homem; orientação sexual – não ser heterossexual; religiosidade – não ter religião; estado civil – estar solteiro/a; estado de parentalidade – não ter filhos; semestre do curso –

ser concludente; formação específica – ter feito alguma atividade de formação em educação sexual; preparo para trabalhar com educação sexual – perceber-se preparado ou muito preparado; importância de assuntos sobre educação sexual no próprio curso – atribuir importância; contribuição do curso para trabalhar com educação sexual – considerar que não contribui; e cursos que devem abordar assuntos sobre educação sexual – considerar que todos os cursos devem abordar.

Resultados

Na amostra geral, a frequência de participantes que concordaram com a importância da abordagem de assuntos sobre educação sexual no próprio curso foi maior entre os concludentes ($X^2[1]= 4,492$; $p<0,05$; $\phi= 0,088$). Quando isso foi analisado por área do conhecimento, tal associação só ocorreu entre os participantes da área Ciências Humanas ($X^2[1]= 8,553$; $p<0,005$; $\phi= 0,213$). Além disso, foi observado que esse percentual de concordância com a importância da abordagem de assuntos sobre educação sexual no próprio curso foi de 96% e 95% entre os participantes ingressantes de Ciências Biológicas e de Educação Física, respectivamente, e de 97% e 100% entre os participantes concludentes desses mesmos cursos, respectivamente. Conforme pode ser observado na Tabela 1, igualmente chamou a atenção o alto percentual de concordância com tal proposição entre todos participantes de todos os cursos, sendo que em alguns dos outros cursos a frequência dessa resposta também foi de 100% entre os concludentes.

Enquanto 58,5% dos participantes ingressantes concordaram que o seu curso de graduação contribui para a formação de professores para trabalhar com temas sobre educação sexual, esse percentual foi menor entre os concludentes (46,5%) e houve uma associação dessas respostas entre grupos por tempo de graduação ($X^2[1]= 8,410$; $p<0,005$; $\phi= 0,120$) na amostra geral. A associação com a maior frequência dessa resposta no grupo dos ingressantes ocorreu especificamente entre os participantes das áreas de Linguística, Letras e Artes ($X^2[1]= 5,517$; $p<0,05$; $\phi= 0,189$), Ciências Humanas ($X^2[1]= 4,950$; $p<0,05$; $\phi= 0,162$) e Ciências Exatas e da Terra ($X^2[1]= 6,630$; $p<0,05$; $\phi= 0,214$). Quando as frequências dessa resposta foram analisadas por curso, pode-se notar variações expressivas entre alguns grupos. Foi possível observar índices bastante altos entre ingressantes (88%) e concludentes (97%) do curso de Ciências Biológicas, à medida que índices muito mais baixos foram observados entre os ingressantes (48,3%) e os concludentes (5,3%) do curso

de Física, por exemplo. A Tabela 1 mostra detalhadamente a frequência dessas respostas entre ingressantes e concludentes por curso.

Tabela 1 – Educação sexual no curso e contribuição para trabalhar com assuntos afins

Área do conhecimento	Curso de licenciatura	N	Tempo de graduação		Consideram importante assuntos sobre ES no curso		Consideram que o curso contribui para trabalhar com ES	
			n		n (%)		n (%)	
Todas ^{1,2}	Todos	580	Ingressantes	311	264	(84,9%)	182	(58,5%)
			Concludentes	269	244	(90,7%)	125	(46,5%)
Linguística, Letras e Artes ²	A. Visuais	55	Ingressantes	28	24	(85,7%)	20	(71,4%)
			Concludentes	27	25	(92,6%)	11	(40,7%)
	L. Inglês	46	Ingressantes	23	19	(82,6%)	15	(65,2%)
			Concludentes	23	23	(100%)	15	(65,2%)
	L. Português	53	Ingressantes	30	29	(96,7%)	19	(63,3%)
			Concludentes	23	21	(91,3%)	9	(39,1%)
Ciências Humanas ^{1,2}	Filosofia	34	Ingressantes	20	16	(80%)	14	(70%)
			Concludentes	14	14	(100%)	8	(57,1%)
	Geografia	47	Ingressantes	27	23	(85,2%)	12	(44,4%)
			Concludentes	20	19	(95%)	9	(45%)
	História	47	Ingressantes	25	19	(76%)	12	(48%)
			Concludentes	22	21	(95,5%)	6	(27,3%)
	Pedagogia	60	Ingressantes	34	32	(94,1%)	22	(64,7%)
			Concludentes	26	26	(100%)	10	(38,5%)
C. Exatas e da Terra ²	Física	48	Ingressantes	29	22	(75,9%)	14	(48,3%)
			Concludentes	19	14	(73,7%)	1	(5,3%)
	Matemática	52	Ingressantes	29	24	(82,8%)	9	(31%)
			Concludentes	23	16	(69,6%)	5	(21,7%)
	Química	45	Ingressantes	21	13	(61,9%)	11	(52,4%)
			Concludentes	24	18	(75%)	9	(37,5%)
C. Biológicas e da Saúde	C. Biológicas	58	Ingressantes	25	24	(96%)	22	(88%)
			Concludentes	33	32	(97%)	32	(97%)
	Ed. Física	35	Ingressantes	20	19	(95%)	12	(60%)
			Concludentes	15	15	(100%)	10	(66,7%)

Nota: ¹ Diferença significativa ($p < 0,05$) entre ingressantes e concludentes que consideraram importante assuntos sobre ES no curso. ² Diferença significativa ($p < 0,05$) entre ingressantes e concludentes que consideraram que o curso contribui para trabalhar com ES.

A frequência de estudantes que informaram ter feito alguma atividade de formação sobre educação sexual foi maior entre os concludentes ($X^2[1] = 35,343$; $p < 0,001$; $\phi = 0,247$), conforme era esperado. Isso ocorreu especificamente entre os estudantes das áreas de Linguística, Letras e Artes ($X^2[1] = 10,380$; $p < 0,005$; $\phi = 0,260$), Ciências Humanas ($X^2[1] = 6,952$; $p < 0,01$; $\phi = 0,192$) e Ciências Biológicas e da Saúde ($X^2[1] = 19,905$; $p < 0,001$; $\phi = 0,463$). Contudo, no que diz respeito aos participantes dessa última área, foi observado que enquanto 50% dos ingressantes de Educação Física informaram ter feito alguma dessas atividades, esse percentual foi menor, de 46,7%, entre os concludentes. Além disso, a frequência dessa resposta foi relativamente baixa em todos os cursos, especialmente entre os

concludentes de Física (10,5%) e Matemática (8,7%). A Tabela 2 mostra os percentuais de participantes que informaram ter feito alguma dessas atividades.

O percentual de participantes que informaram se sentirem preparados ou muito preparados para trabalhar com educação sexual também foi relativamente baixo entre os ingressantes (25,7%) e ainda menor entre concludentes (20,8%) na amostra geral, visto que nesse caso não houve associação dessa resposta com nenhum dos dois grupos ($X^2[1]=1,934$; $p>0,05$; $\phi= 0,058$). Entretanto, quando a frequência dessas respostas foi analisada por áreas do conhecimento foi possível observar que tal associação ocorreu entre os participantes de Ciências Exatas e da Terra ($X^2[1]= 14,749$; $p<0,001$; $\phi= 0,319$). Além disso, tiveram alguns cursos em que nenhum (Matemática e Educação Física) ou somente um (Química) ou dois dos concludentes (Física) informaram sentir-se preparado ou muito preparado para trabalhar com educação sexual, conforme também pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Formação e preparo para trabalhar com educação sexual por curso

Área do conhecimento	Curso de licenciatura	N	Tempo de graduação	n	Fez atividade de formação em ES	Sente-se preparado para trabalhar com ES
					n (%)	n (%)
Todas ¹	Todos	580	Ingressantes	311	63 (20,3%)	80 (25,7%)
			Concludentes	269	116(43,1%)	56 (20,8%)
Linguística, Letras e Artes ¹	A. Visuais	55	Ingressantes	28	6 (21,4%)	7 (25%)
			Concludentes	27	12 (44,4%)	4 (14,8%)
	L. Inglês	46	Ingressantes	23	5 (21,7%)	9 (39,1%)
			Concludentes	23	11 (47,8%)	6 (26,1%)
	L. Português	53	Ingressantes	30	5 (16,7%)	12 (40%)
			Concludentes	23	9 (39,1%)	7 (30,4%)
Ciências Humanas ¹	Filosofia	34	Ingressantes	20	4 (20%)	3 (15%)
			Concludentes	14	6 (42,9%)	4 (28,6%)
	Geografia	47	Ingressantes	27	6 (22,2%)	5 (18,5%)
			Concludentes	20	8 (40%)	8 (40%)
	História	47	Ingressantes	25	7 (28%)	4 (16%)
			Concludentes	22	10 (45,5%)	7 (31,8%)
	Pedagogia	60	Ingressantes	34	9 (26,5%)	6 (17,6%)
			Concludentes	26	11 (42,3%)	4 (15,4%)
C. Exatas e da Terra ²	Física	48	Ingressantes	29	3 (10,3%)	7 (24,1%)
			Concludentes	19	2 (10,5%)	2 (10,5%)
	Matemática	52	Ingressantes	29	2 (6,9%)	9 (31%)
			Concludentes	23	2 (8,7%)	0 (0%)
	Química	45	Ingressantes	21	1 (4,8%)	7 (33,3%)
			Concludentes	24	7 (29,2%)	1 (4,2%)
C. Biológicas e da Saúde ¹	C. Biológicas	58	Ingressantes	25	5 (20%)	6 (24%)
			Concludentes	33	31 (93,9%)	13 (39,4%)
	Ed. Física	35	Ingressantes	20	10 (50%)	5 (25%)
			Concludentes	15	7 (46,7%)	0 (0%)

Nota: ¹:Diferença significativa ($p<0,05$) entre ingressantes e concludentes que fizeram atividade de formação em ES. ²:Diferença significativa ($p<0,05$) entre ingressantes e concludentes que consideraram que sentem-se preparados para trabalhar com ES.

Todos os 580 participantes foram perguntados sobre quais dos cursos de licenciaturas referentes aos componentes curriculares da Educação Básica deveriam abordar assuntos sobre educação sexual. O curso de Ciências Biológicas foi mencionado por 94,2% dos 311 participantes ingressantes e por 94,1% dos 269 participantes concludentes, seguido pelos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, mencionados por mais de 80% dos participantes de ambos os grupos. A abordagem de assuntos sobre educação sexual no curso de Matemática foi recomendada por 30,9% dos ingressantes e 58,4% dos concludentes, mesmo esse tendo sido o curso menos mencionado no geral; e foi recomendada para todos os cursos de licenciaturas por 28,9% dos ingressantes e 52,0% dos concludentes. Em quase todos os casos a recomendação de tais assuntos para os diversos cursos foi mais frequente entre os concludentes, exceto para o curso de Ciências Biológicas ($X^2[1]= 0,007$; $p>0,05$; $\phi= 0,003$) e para a recomendação de que tais assuntos não deveriam ser abordados em nenhum curso dos cursos de licenciaturas ($X^2[1]= 0,065$; $p>0,05$; $\phi= 0,011$), sendo que somente 1,9% do ingressantes e 2,2% dos concludentes indicaram essa resposta. Ver frequências percentuais de todas as respostas na Figura 1.

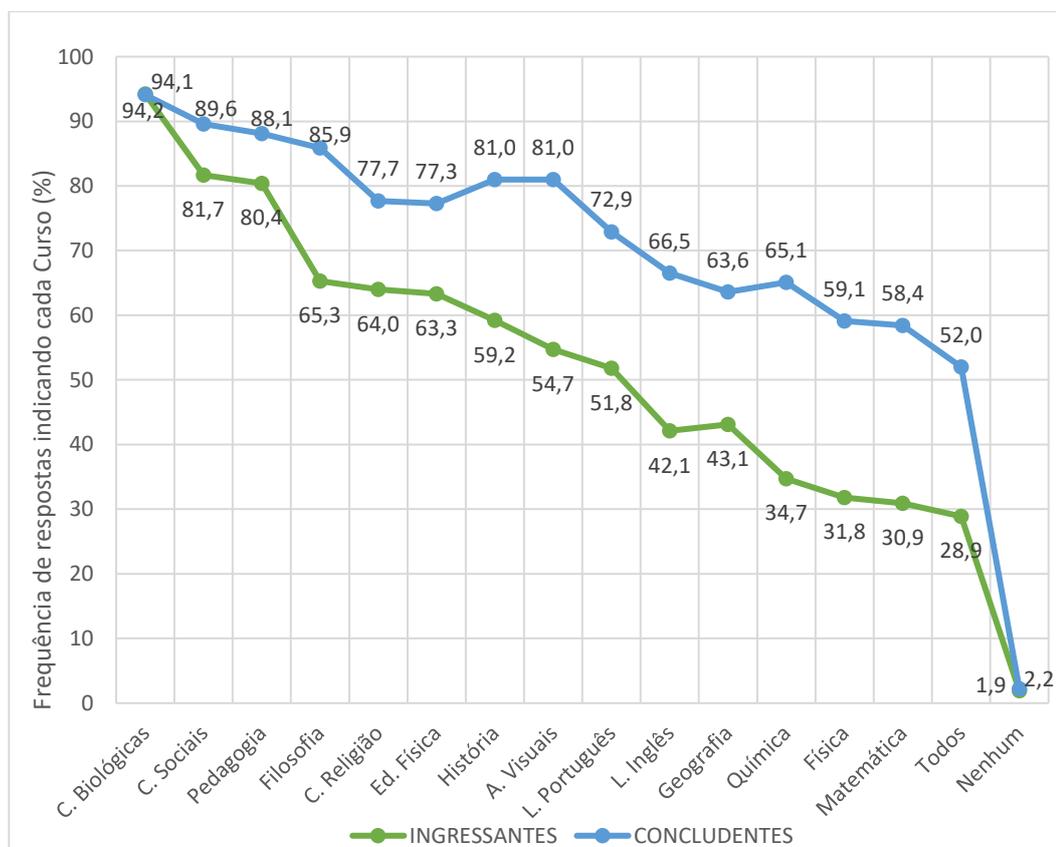


Figura 1. Percentuais de participantes que consideram que assuntos sobre educação sexual devem ser abordados nos respectivos cursos de formação de professores.

Considerando-se que algumas dessas respostas analisadas estiveram associadas a grupos específicos e que algumas características sociodemográficas se correlacionam com aversão a questões sobre diversidade sexual, comuns nas ações de educação sexual. Foram testados modelos de regressão logística, através do método *Forward - Condicional*, para verificar quais desses padrões de respostas e características sociodemográficas melhor explicariam desfechos mais positivos de crenças sobre educação sexual.

O modelo com melhor ajuste, resultante da regressão logística, apresentou uma capacidade de explicação de variância de 38,4% (R^2 [Nagelkerke]= 0,384; $X^2[7]= 196,308$; $p<0,001$) com capacidade de classificar corretamente 73,1% dos casos. Esse modelo indicou que considerar assuntos sobre educação sexual importantes no próprio curso e em todos os cursos de licenciaturas, ter feito alguma atividade de formação sobre educação sexual, não ter religião, não ser homossexual, não estar casado e não ser homem foram características preditoras de crenças mais positivas sobre educação sexual na presente amostra. A Tabela 3 apresenta os valores dos coeficientes beta das variáveis incluídas no modelo, bem como seus respectivos valores de erros padrões e intervalos de confiança.

Tabela 3 – Variáveis preditoras de crenças mais positivas sobre educação sexual

Variáveis incluídas no modelo	Intervalo de Confiança de 95%			
	β (EP)	EXP β	Inferior	Superior
Importância da ES no próprio curso	1,99 (0,40)*	7,38	3,32	16,39
Religião	1,54 (0,24)*	4,66	2,89	7,50
Orientação sexual	1,35 (0,28)*	3,87	2,20	6,80
Estado civil	0,88 (0,31)**	2,41	1,30	4,47
Gênero	0,77 (0,21)*	2,16	1,42	3,29
Formação em ES	0,68 (0,22)**	1,97	1,27	3,07
Importância da ES em todos cursos	0,66 (0,21)**	1,95	1,29	2,94
Constante	-3,95 (0,42)*	0,01		

Nota: R^2 (Nagelkerke)= 0,384. $X^2(7)= 196,30$ ($p<0,001$). * $p<0,001$; ** $p<0,005$.

Discussão

Foi possível observar que muitos dos participantes concordaram com a importância da abordagem de assuntos sobre educação sexual na sua formação e na formação inicial de professores nos diversos cursos de licenciatura, contudo, muitos também avaliaram sentir-se despreparados e indicaram que os cursos de formação inicial contribuem pouco ou não contribuem para trabalhar com tais assuntos. Além disso, essas respostas a respeito da formação e avaliação sobre o ensino de questões sobre educação sexual mostraram-se associados às crenças que os participantes demonstram ter sobre a educação sexual.

Muitos dos participantes consideraram que assuntos sobre educação sexual são importantes de serem abordados tanto nos seus cursos de licenciaturas quanto nos cursos em geral. Essa concordância foi maior entre os concludentes, sendo que aproximadamente a metade desses consideram que tais assuntos devem ser abordados na formação inicial de professores em todos os 14 cursos de licenciaturas perguntados. Contraditoriamente, a concordância com a ideia de que os seus cursos contribuem para trabalhar com essa temática foi menor entre os concludentes, o que sugere que no início da graduação mais participantes tem a expectativa dessa contribuição da formação que terão sobre o tema.

Esses resultados dialogam com os de estudos anteriores com estudantes de licenciaturas que sugerem que assuntos sobre sexualidade devem ser abordados de modo mais efetivo na formação desses profissionais. De acordo com uma investigação conduzida com 297 estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2005 e 2007, 57,5% da amostra considerou que questões sobre diversidade sexual não foram abordadas na graduação e 81% indicou não se sentir preparada para trabalhar com questões relacionadas ao tema, apesar de 85% considerar tais assuntos importantes (DINIS e CAVALCANTE, 2008). Em outro estudo com 88 estudantes concludentes do curso de Ciências Biológicas da mesma universidade, entre 2006 e 2007, o percentual de participantes que declarou sentir-se despreparado para lidar com conflitos envolvendo questões sobre sexualidade foi de 53% da amostra, à medida que 88% dos participantes consideraram o tema diversidade sexual importante na sua formação e 94% consideraram a educação sexual necessária na escola (SOUZA e DINIS, 2010).

Tanto na pesquisa relatada neste artigo, quanto no estudo de Souza e Dinis (2010), entre os participantes que estavam prestes a concluir a graduação, muitos dos estudantes de Ciências Biológicas informaram ter feito formação sobre educação sexual e sobre sexualidade, com percentuais em torno de 90% das amostras. Já em outros cursos a formação específica sobre esses assuntos é menos comum, por exemplo, no curso de Pedagogia esse percentual caiu para 68% entre os participantes do estudo de Dinis e Cavalcante (2008) e para 42,3% entre os concludentes do presente estudo.

Em um contexto mais amplo, um mapeamento feito por Rizza, Ribeiro e Mota (2018), em universidades federais das cinco regiões do Brasil, mostrou uma significativa oferta de disciplinas sobre sexualidade nos cursos de licenciaturas, contudo as discussões dentro desses componentes curriculares mostraram-se com pouca ênfase na escola, o que também corrobora as considerações feitas aqui. Ademais, enquanto os resultados relatados

neste artigo mostram que o curso de Ciências Biológicas foi o mais sugerido para abordar questões sobre educação sexual no seu currículo, seguido pelo de Ciências Sociais e Pedagogia. Na investigação conduzida por Rizza *et al.* (2018) foi o curso de Pedagogia que teve o maior número de ofertas de disciplinas sobre sexualidade; o de Ciências Biológicas apareceu na quarta posição, com um número bem menor de ofertas dessas disciplinas.

Sem perder de vista a análise crítica feita por Rizza *et al.* (2018), no estudo dessas autoras também foi destacado o quanto as políticas educacionais tem impulsionado essas discussões nos currículos de formação de professores. Nesse caso uma importante contribuição a ser destacada é a das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, as quais propunham que os cursos de formação inicial de professores garantissem nos seus currículos conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero dentro de um formato de maior organicidade e de articulação entre teoria e prática (DOURADO, 2015). No entanto, se mesmo no âmbito dessas políticas educacionais ainda são observadas lacunas na formação de professores, especialmente na formação inicial conforme foi constatado na presente pesquisa e discutido nesse artigo, a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, precisam ser melhor analisadas em relação aos seus possíveis impactos sobre tais ações de educação específicas.

No que se refere ao risco de recrudescimento da resistência à educação sexual nas escolas, essa continua sendo uma questão atual devido, entre outros fatores, aos discursos falaciosos que sustentam a ideia de que tais ações de educação remetem a uma suposta “ideologia de gênero” (BORGES e BORGES, 2018; JUNQUEIRA, 2018; REIS e EGGERT, 2017). Acerca disso, destaca-se o indicativo de que variáveis sociodemográficas correspondentes a ser homem, heterossexual e ter religião terem sido preditoras de desfechos de crenças mais negativas sobre educação sexual, o que reitera a relação entre oposição à educação na escola e o preconceito contra diversidade sexual, que também está associado a tais características identitárias (COSTA *et al.*, 2015; DOVIDIO *et al.*, 2010).

Como os participantes que consideraram assuntos sobre educação sexual importantes no próprio curso e em todos os cursos de licenciaturas e os que fizeram alguma formação sobre esse tema específico apresentaram crenças mais positivas sobre educação sexual na escola. Investimentos para que mais indivíduos tenham essa percepção e realizem esses tipos de atividades pode ser promissor para uma maior legitimidade dessas ações no currículo

educacional. O que pode contribuir para uma educação em sexualidade mais efetiva para manutenção dos direitos sexuais e reprodutivos, que ao serem tomados como direitos fundamentais, pode contribuir também para que a Universidade cumpra sua responsabilidade de transformação social e promoção de cidadania.

Considerações Finais

De modo geral, pode-se considerar que os objetivos iniciais propostos nesse artigo foram alcançados. Pois foi possível conhecer avaliações acerca da abordagem de assuntos sobre educação sexual na formação inicial de professores, bem como analisar a associação entre essas avaliações e os diferentes desfechos de crenças também sobre educação sexual, mais especificamente de crenças mais positivas, entre estudantes de licenciaturas.

Entretanto, é importante pontuar as limitações deste estudo no que diz respeito ao fato dos instrumentos utilizados para coleta de dados terem incluído um questionário fechado que fornece somente indicadores sobre avaliação dos participantes sobre o assunto investigado. Logo, são necessárias mais investigações com instrumentos que possibilitem acessar informações desse tipo de forma mais ampla. Também é importante destacar a modesta capacidade de explicação de variância do modelo encontrado para prever desfechos mais positivos de crenças sobre educação sexual na escola, o que reitera a importância de mais investigações com outras medidas mais acuradas que possam possibilitar trabalhar com modelos de predição mais robustos.

A despeito disso, destaca-se o grande número de participantes dessa pesquisa, os quais compuseram amostras paralelas de diversos cursos de licenciaturas. Assim, seus resultados oferecem um panorama de como estudantes de licenciatura de uma universidade do Nordeste brasileiro avaliam como assuntos sobre educação sexual são abordados nos seus cursos de graduação e em que medida essas respostas podem estar associadas às crenças que esses indivíduos têm sobre educação sexual.

Entre outras coisas, chamou atenção a baixa frequência de estudantes de licenciatura concludentes que se consideram preparados para trabalhar com educação sexual como tema transversal e o fato da frequência de participantes que consideram que o curso contribui para trabalhar com tais assuntos ter sido menor entre os concludentes, quando comparados aos ingressantes. O que aponta para a necessidade de transformação dessa realidade do currículo desses cursos visando maiores contribuições da graduação para futuros professores lidarem

com tais assuntos e desenvolverem ações de educação sexual. Assim, os resultados desse estudo dão pistas para aspectos específicos sobre os quais outras investigações devem se direcionar em relação ao tema da educação sexual dentro do sistema educacional. Visto que, a partir do melhor entendimento dos fatores relacionados a uma maior aceitação e compromisso com as ações de educação em sexualidade, movimentos mais efetivos podem ser feitos no sentido da superação da resistência dessas ações nas escolas, o que ainda é tão presente na atualidade.

Referências

- BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.
- COSTA, A. B. *et al.* Prejudice toward gender and sexual diversity in a Brazilian public university: prevalence, awareness, and the effects of education. **Sexuality Research and Social Policy**, Germany, v. 12, p. 261–272, 2015.
- DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-109, 2008.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.
- DOVIDIO, J. **The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination**. London: SAGE, 2010.
- FURLANETTO, M. F. *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018.
- HOLANDA, M. L. de *et al.* O papel do professor na educação sexual de adolescentes. **Revista Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 702-708, 2010.
- JARDIM, D. P.; BRÊTAS, J. R. da S. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 2, p. 157-162, 2006.
- JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.
- MADUREIRA, A. F. do A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

- MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 291-301, 2016.
- OLIVEIRA JUNIOR, I. B. de; MAIO, E. R. Não veja, ouça ou fale: zarus presentes nos discursos docentes sobre diversidade sexual e homofobia. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 96-106, 2019.
- PAIVA, V.; ARANHA, F.; BASTOS, F. I. Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. Supl. 1, p. 54-64, 2008.
- QUIRINO, G. da S.; ROCHA, J. B. T. da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, 2012.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.138, p. 9-26, 2017.
- RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.
- SANTOS, J. J. **Sexualidade na educação básica e na formação de professores: desafios para promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero**. 2020. 140 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2020.
- SANTOS, J. J.; CERQUEIRA-SANTOS, E. Homofobia e escola, uma revisão sistematizada da literatura. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 20, n. Especial 1, 2020.
- SILVA, D. R. Q. da; COSTA, Z. L. S.; MÜLLER, M. B. C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 48-58, 2018.
- SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 119-134, 2010.
- VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474, 2017.
- VITOR, M.; MAISTRO, V. I. de A.; ZÔMPERO, A. de F. Educação para a sexualidade e formação inicial docente: uma investigação nos currículos de licenciatura em ciências biológicas. **Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 282-305, 2020.
- ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. de T. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura nacional. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 76-92, 2017.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Políticas educacionais e a formação docente: o que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre diversidade e sexualidade?

Matheus Ribeiro Vitor, Graduado em Ciências Biológicas, Mestrando no Programa de pós-graduação Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, atuando na área de pesquisa em Educação Sexual e Sexualidades, Educação em Saúde e Políticas Públicas Educacionais. Analista de Gestão de Alunos Sênior na Universidade Pitágoras Unopar, matheus.vittor@live.com

Virgínia Iara de Andrade Maistro, Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia, Doutora em formação de professores e Pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina - UEL, atuando na área de pesquisa em Educação Sexual e Sexualidades. Coordenadora da área de ensino do departamento de Biologia Geral da UEL e do curso de especialização Ciência 10! EAD, virginiamaistro@uel.br

Felipe Tsuzuki, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professor de Ciências da Escola CECA Londrina, felipe.tsuzuki@outlook.com

Resumo: Ao longo de mais de duas décadas, após instituições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que deu início à reforma do sistema educacional brasileiro, diversos documentos, diretrizes e orientações curriculares foram publicadas pelos órgãos oficiais brasileiros, a fim de direcionar e subsidiar a formação de professores e professoras para o ensino na educação básica. Nesse contexto, nos propomos com este estudo questionar as contribuições de tais documentos acerca da educação para a sexualidade e as abordagens que envolvem a diversidade e os gêneros nas instituições responsáveis pela formação de professores. Nota-se que, ao longo desses vinte e cinco anos desde a promulgação da LDBEN, pouca ênfase foi dedicada a tais temáticas e, quando tratadas, quase sempre de maneira subentendida e sucinta, incidindo em lacunas e contradições entre as orientações.

Palavras-chave: Formação Inicial. Educação Sexual. Gênero e Diversidade. Diretrizes e Bases da Educação.

Educational Policies and Teacher Training: what do the official Brazilian documents say about diversity and sexuality?

Abstract: Over more than two decades, after institutions of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) in 1996, which started the reform of the Brazilian educational system, several documents, guidelines and curricular guidelines were published by Brazilian official agencies in order to direct and to subsidize the training of teachers for teaching in basic education. In this context, we propose with this study to question the contributions of such documents about sexuality education and the approaches that involve diversity and genders in the institutions responsible for teacher education. It is noted that over the twenty-five years since the enactment of LDBEN, little emphasis has been devoted to such themes and when dealt with, almost

always in an implied and succinct manner, focusing on gaps and contradictions between the guidelines.

Keywords: Initial Teacher Training. Sexual Education. Gender and Sexual Diversity. Education Guidelines and Bases.

Submissão: 2021-05-31. **Aprovação:** 2021-06-17. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

Considerando a publicação dos documentos oficiais e as orientações curriculares do Sistema de Educação Brasileiro, questionamos as contribuições de tais documentos acerca da educação para a sexualidade e as abordagens que envolvem a diversidade e os gêneros nas instituições de ensino, com foco na formação de professores e professoras da educação básica. Assim, propomos essa investigação com o objetivo de analisar e discutir o conteúdo relacionado à educação para a sexualidade desses documentos e orientações curriculares, desde os anos iniciais da reforma do Sistema de Educação brasileiro em 1996 até 2019, com a publicação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica.

Para tanto, esta investigação de natureza qualitativa foi realizada por meio de uma análise documental e de pesquisa bibliográfica. Ambos os métodos mencionados estão embasados nas descrições feitas por Fonseca (2002), que caracterizou a pesquisa bibliográfica como uma investigação que adota como corpus livros, artigos e outros materiais produzidos científica e anteriormente publicados. Enquanto a pesquisa documental se diferencia, pois se baseia em fontes de dados não analisados anteriormente, a exemplo de documentos oficiais, artefatos de cultura (filmes, obras de arte, músicas etc.), relatórios, dados estatísticos, gráficos, revistas, entre outros.

Desta forma, foi realizado um levantamento dos documentos oficiais e orientações curriculares de ensino publicados pelo Ministério da Educação e suas autarquias no período de 1996 a 2019, englobando, portanto, desde os anos iniciais da reforma do Sistema Educacional Brasileiro, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, até a publicação das novas orientações curriculares para a formação de professores em 2019. Sendo assim, em virtude dos objetivos dessa pesquisa, foram selecionados para análise documental somente os documentos que faziam menção à

formação inicial e continuada de docentes da educação escolar básica, seja em nível superior ou em nível médio. Consideramos como marco para exame e categorização dos documentos a publicação daqueles que consideramos os principais documentos norteadores. Desse modo, as análises sobre os documentos foram agrupadas em três fases: sendo a primeira marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; a segunda pela instituição do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 – em 2001 (BRASIL, 2001) e, por fim, a terceira fase marcada pela regulamentação do novo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) em 2014.

Desenvolvimento

LDBEN e os Anos Iniciais da Reforma Organizacional: as primeiras omissões

Considerada a Carta Magna da Educação, tomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 como ponto de partida das análises desse estudo, devido à sua importância para a reforma organizacional no sistema educacional brasileiro. No que compete às questões que envolvem a sexualidade, o documento não integra aos seus textos normativos, trechos em que veementemente é tratado o tema; evidentemente, compreendemos que o objetivo fim desse documento não foi especificar pormenores da educação e seus processos, contudo, cabe observar o que ele define como princípios bases da educação brasileira, dos quais destacamos:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Apesar de muitos termos da Lei de Diretrizes e Base (LDB) carecerem de atualizações (SAVIANI, 2008), uma vez que já não atendem aos anseios da sociedade e às mudanças que ocorrem ao longo dos últimos vinte anos, principalmente em questões pragmáticas da educação, os destacamos por acreditar ser importante para a inclusão no universo escolar daquilo que se compreende como educação multicultural (CANDAU, 2008), necessária para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais efetivos em suas propostas. Versar sobre a construção e a organização de propostas curriculares é

colocar sobre a mesa a escolha de substituições, trocas e mudanças na educação. No entanto, em muitos momentos essa escolha alcança tão somente laborações textuais e não investiga a fundo, e nem observa minuciosamente os aprendizados e o desenvolvimento no contexto escolar.

Deste modo, acreditamos, em concordância com Deslandes (2017), que ao tratar da igualdade de condições para o acesso, as ações devem dirigir-se para além da ampliação e oferta de vagas em escolas ou condições financeiras aos estudantes, mas também que o ambiente escolar não seja omissivo quanto à existência da cultura dos sujeitos (LOURO, 2000). Muitos defendem e ponderam a cultura como algo delicado, sutil, de natureza heterogênea e em constante transformação pelos sujeitos, algo que vai além da transmissão de conhecimentos, mas que fundamenta a construção da realidade social, capaz de modelar domínios distintos da nossa vida, e que, portanto, necessita ser devidamente trabalhada e subsidiada no contexto escolar (APPLE, 2002; MOREIRA; SILVA, 2002; SACRISTÁN, 1995).

Acreditamos que a cultura é indestrutível e capaz de sobreviver às piores calamidades. É a forma pela qual os indivíduos dão significado ao mundo e guiam as suas práticas, seus pensamentos e seus sentimentos, e aqui incluímos, também, a cultura proveniente das sexualidades; é necessário valorizar as experiências que cada um traz consigo e adquire além da estrutura escolar, para que as diferenças sejam consideradas como um dos meios pelos quais o objetivo fim da escolarização seja um sucesso a todos.

A escola não está isenta de cultura, ao contrário, a escola pratica a cultura constantemente (SACRISTÁN, 1995), pois ela é inerente ao sujeito e, portanto, não pode ser separada do estudante no momento que este adentra o ambiente escolar (LOURO, 2000). Assim deve ser tratada também a sexualidade, como uma cultura que é produzida e reproduzida na sala de aula (LOURO, 1997).

É essencial que haja entendimento e organização constante com todos os que estão imersos no processo e no seu entorno; sendo adequado e apropriado, visando acolher as necessidades e reivindicações como origem de produção de conhecimentos (BRITZMAN, 1999). Para tanto, é fundamental que os envolvidos tomem parte, compartilhem, expressem e troquem saberes, assegurem espaços de diálogos, de questionamentos e reflexões e trabalhem em equipe (BRITZMAN, 1999). Cria-se, assim, condições de acolhimento e equidade nas instituições escolares, de modo que todos se reconheçam durante os processos pedagógicos, que se tornam pluralistas em ideias, práticas e concepções,

conectando a cultura escolar com a experiência vital dos alunos, efetivando, não a tolerância, que denota “ter que suportar”, mas sim o respeitar, o ter em consideração, o ter cuidado e apreço quanto à condição da diversidade em seus vários aspectos, contribuindo, principalmente, para a permanência e sucesso de escolares provenientes de grupos socialmente em desvantagem (SACRISTÁN, 1995; MADUREIRA, 2007).

Em 1997, foram publicadas pelo Ministério da Educação as primeiras diretrizes para os currículos de formação de professores em nível médio e para a criação de institutos dedicados a esses processos formativos (BRASIL, 1999a, 1999b). Entre prescrições, elas expressam a necessidade dos profissionais em considerar a individualidade dos sujeitos nas situações de ensino-aprendizagem, de modo que as escolas formadoras e os futuros docentes sejam capazes de:

desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos [...] no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades, [...] ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero (BRASIL, 1999a).

É notável a preocupação expressa por essa orientação em conciliar as práticas pedagógicas e as especificidades dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais que compõem a realidade brasileira, garantindo autonomia às escolas formadoras de professores para adequarem seus currículos e planejamentos à necessidade de desenvolver habilidades e competências nos futuros docentes que os sensibilizem quanto a esses fatores determinantes presentes nos diversos contextos formativos brasileiros. Apesar desse manifesto positivo, de modo geral, pela escassez de argumentos nos documentos, nota-se que a maior preocupação deles era no sentido de definir uma identidade da formação docente e das escolas responsáveis por ela, não se atendo muito às questões ligadas aos temas transversais, como Saúde, Sexualidade e Cultura, mesmo com a publicação e vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) terem ocorrido apenas alguns anos anteriores ao deles (MACEDO, 1999).

Se por meio da educação poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (MADUREIRA, 2007), isso nos leva a refletir sobre a maneira como tais temas foram conduzidos ao longo dos anos nas instituições escolares, mantendo uma posição secundária frente aos demais conteúdos curriculares. Evidentemente, essa cultura de secundarizar (ou rejeitar) os conteúdos transversais nas situações de ensino, não

tenha surgido com a publicação dessas diretrizes, mas também não foi uma prática, de certo modo, rejeitada por elas (MACEDO, 1999).

Documentos e orientações educacionais oficiais: 2000 a 2013

No primeiro ano do século XXI foi aprovado, através da Lei 10.172 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação – PNE, com uma duração de dez anos, para execução entre 2001 e 2011. O documento foi um marco importante para o sistema educacional brasileiro, uma vez que definia metas de progressão alinhadas com a LDBEN (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares de Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e com diretrizes internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as Metas do Milênio (ONU, 2000).

Entre as diretrizes do documento para formação de profissionais da educação, elencam-se trechos em que se defende a necessidade de uma ampla formação cultural e de habilidades para análise de temas atuais da sociedade (BRASIL, 2001). A relação mais específica entre formação docente, diversidade e educação para a sexualidade é favorecida também pelo documento, ao passo que entre suas orientações constata-se a necessidade de incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, “[...] tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (BRASIL, 2001).

Notoriamente, essa foi uma referência de extrema importância nas políticas públicas de formação de professores (ALTMANN, 2013), no que tange à legalidade da incorporação dos temas transversais e, conseqüentemente, dos assuntos da sexualidade e voltados à promoção da diversidade nos currículos de formação de professores da educação básica. Apesar dessa favorável apreciação pelo PNE, não se constatou modificações e adendos nas legislações promulgadas anteriormente, ainda válidas, bem como naquelas complementadas nos anos posteriores.

Um bom exemplo disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2002), publicadas no bojo das ações do PNE, em 2002. Ao contrário do seu precursor, o documento omitiu de duas orientações os termos “gênero” e “educação sexual”. Percebe-se que as novas diretrizes abordaram, em suas orientações, as questões da sexualidade de maneira bastante subentendida (LOURO, 2018), com modesta menção a necessidade dos conhecimentos

articuladores de competências docente abranger debates de questões contemporâneas mais amplas, abarcando dimensões culturais, econômicas, sociais e sobre o desenvolvimento humano (BRASIL, 2002; LOURO, 2018), além dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares para a educação básica.

Entendemos que a temática da sexualidade faz parte do rol de debates contemporâneos que ocorrem em nossa sociedade, além de integrar os componentes do currículo da educação básica (FIGUEIRÓ, 2009). Porém, essa ausência de orientação clara deixou, de certo modo, a critério das instituições de ensino realizarem a elegibilidade de quais seriam esses conteúdos contemporâneos e de como deveriam ser abordados em seus programas de formação.

Respeitamos e valorizamos a autonomia institucional conferida às escolas superiores para a concepção de seus programas de formação docente, contudo, essa ausência de instituição sobre o tema no documento normativo, conferiu a ele certo aspecto arbitrário. Deste modo, os conteúdos sobre a sexualidade poderiam ser ou não trabalhados com os alunos de licenciaturas, o que pode ter engendrado certa disparidade na formação que ocorria no território.

Essa certa autonomia curricular concedida às instituições de ensino superior, talvez fosse baseada na preocupação mais inerente do documento em promover aos cursos de licenciatura no Brasil sua identidade e inovação curricular que, conforme Santos e Diniz-

-Pereira (2016), até então eram engessados pelos currículos mínimos (licenciatura curta) remanescentes do período da ditadura militar, fortemente vinculadas aos cursos de bacharelado como apêndices em que os estudantes, ao final, optavam por uma formação adicional complementar em curto período (licenciatura plena) e em outra instituição de ensino.

Em 2009, foi publicada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reforçando a necessidade de as questões culturais permearem a formação, tanto inicial como continuada, desses profissionais, já que eles são compreendidos como agentes formativos de cultura (BRASIL, 2009). Junto a isto, o documento manifesta a relevância de “promover a formação de professores na perspectiva [...] dos direitos humanos” (BRASIL, 2009), que hoje se faz um importante pilar para o ensino dos temas da sexualidade nas escolas e de práticas voltadas para promoção de uma escola inclusiva às diversidades.

Apesar de não tratarem especificamente da sexualidade em suas orientações, consideramos a posição arbitrária assumida, tanto nas diretrizes curriculares de 2002 quanto na política de formação de 2009, representaram de certo modo, durante o seu período de regência, dispositivos políticos legais para que tais temas fizessem parte da formação de professores e professoras.

O PNE 2014 e as novas Diretrizes Educacionais: novos documentos, velhas omissões.

Após uma sequência de debates iniciados em 2010, foi aprovado em 2014 o novo Plano Nacional de Educação – PNE; ao contrário do PNE antecessor, o documento não traz em seus trechos orientações específicas sobre a relação da formação de professores e temas transversais dos PCN, contudo, incorpora às suas diretrizes a inevitabilidade da promoção de princípios de valorização e respeito aos direitos humanos e à diversidade. É evidenciado também pelo documento o papel da escola no combate às violências, designando a necessidade de

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (BRASIL, 2014).

Apesar de ser um dos problemas sociais mais monstruosos, a violência sexual e doméstica, causada principalmente por uma cultura machista e misógina (CORTES, *et al.*, 2015), construída historicamente e envolta em tabus de gênero, ainda é muito recorrente e muitas vezes negligenciada pelas instituições de educação (CORTES, *et al.*, 2015), como algo que não deve ser tratado pela escola e, portanto, sem necessidade de estar incluída na formação docente. Essa cultura deixa propenso ao esquecimento que a violência abrange uma gama de ações e atitudes desumanas, que envolvem agressões físicas, sexuais e psicológicas extremamente prejudiciais às suas vítimas que influenciam sobremaneira na aprendizagem e ao longo da vida.

Concordamos com Jaques (2012), no sentido de que aumento nos casos de violência sexual denota certa aceitação da sociedade diante do cenário, banalizando o tema de modo a adquirir sentido de algo comum e corriqueiro. Essa prática social, para o autor, pode ser o principal obstáculo para o sucesso de políticas de prevenção. Essa cultura social,

que vem sendo concebida em torno da violência, torna-se um obstáculo para problematização do tema em situações de ensino. Entretanto, compreendemos que a escola, sensível à promoção dos direitos humanos e ciente dos seus compromissos enquanto instituição social corresponsável pela consolidação de uma sociedade democrática, justa, segura, inclusiva e contrária a toda forma de discriminação, não pode se abdicar frente a esse infortúnio social.

É importante, assim, que as escolas trabalhem o tema de modo a superar esta abdicação social, para que as vítimas deste tipo de violência sejam estimuladas e amparadas, tanto para reconhecer o problema como para denunciar os seus agressores para as autoridades competentes. Mais do que um mero revés de saúde pública, a violência, seja qual ela for, mas principalmente a sexual, é “um dos atos mais bárbaros e cruéis já vivenciados pela humanidade desde os primórdios da civilização” (JAQUES, 2012, p. 33). Ela fere diretamente os direitos humanos e causa sérios danos às suas vítimas, tanto psicológicos como físicos, e, portanto, deve ser rapidamente combatida; destarte, justifica-se a necessidade de trabalhar o tema na formação docente, reconhecido pelo PNE como política essencial para construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar seguro (BRASIL, 2014).

No ano seguinte ao PNE, são publicadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas, em nível superior e médio (BRASIL, 2015a). Essas instruções normativas sem dúvida foram um grande marco nas políticas voltadas à valorização da diversidade, ao reconhecer principalmente as especificidades inerentes e necessárias da Educação Indígena e que, portanto, requer uma formação diferenciada imprescindível aos seus docentes da educação básica.

No que tange à temática da sexualidade, assim como ocorreu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, a questão é tratada de maneira bastante subentendida, pois não há no documento orientações pragmáticas sobre ela. Todavia, é elencada a indispensabilidade de promover diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências (BRASIL, 2015a), o que possibilita a inserção do tema nos currículos, porquanto a sexualidade se constitui um dos diversos campos de conhecimento, permeado e construído por múltiplos valores e saberes adquiridos pelos indivíduos através da experiência de vida, da história e do contato com as culturas.

Concomitante a isso, estabelece-se como primordial a incorporação das Diretrizes de Educação em Direitos Humanos nos fundamentos básicos dos currículos de formação de professores indígenas, sendo ele um dos alicerces, conforme relatamos anteriormente, da educação para a sexualidade. Mesmo com essa abertura indireta ao tema, é primordial refletirmos quanto a essa ausência de orientação clara sobre a educação em sexualidade na formação de professores indígenas. Ela pode ser definida como, de certa forma, uma tendência em negligenciar as questões referentes à sexualidade dos indígenas, também observada por Gomes e Novais (2013), que atribuem essa interpretação restrita ao laboral em grande parte ao trato religioso dado pela historiografia de vertente jesuíta e positivista, não totalmente superada pelas academias e, conseqüentemente, pela educação que dela se origina; agravado, principalmente, quando as tradições indígenas são muito discrepantes daquelas impostas pelo padrão que se observa nas sociedades ocidentais, que para os autores é baseado na relação social heterossexual e monogâmica.

Apesar da escassez de pesquisas, trabalhos como o da pesquisadora Maciel (2009), que discute a vulnerabilidade das populações indígenas quanto às infecções sexualmente transmissíveis (IST) por meio de dados epidemiológicos, cuja tendência de aumento demonstrou estar relacionada com dados de outros indicadores, como a exploração de minérios em garimpo, extração de madeira, construções de barragens, estradas e outros produtos em terras indígenas ou situadas em regiões fronteiriças (MACIEL, 2009), devido às redes sociais que são estabelecidas entre os indígenas e interlocutores-chave dos outros diferentes grupos.

A autora apresenta ainda dados obtidos por meio de entrevistas com professores indígenas, sobre a percepção deles quanto ao trabalho pedagógico com as questões da sexualidade, nos quais eles demonstraram reconhecer a necessidade de trabalhar com tais temas dentro de suas comunidades, tanto na escola quanto nas famílias, contudo, expressam dificuldades emocionais em abordá-los. A falta de articulação entre a cultura local e aquela proveniente das ciências da saúde é outro problema que foi apontado pelos docentes como fator que dificulta o trabalho da temática com os seus alunos (MACIEL, 2009). Acreditamos que isso evidencia a emergência da inclusão dos temas da educação para a sexualidade na formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação indígena, assim como a ampliação de ações articuladas entre Saúde Pública, Educação e Saúde Coletiva, a fim de proporcionar estratégias mais adequadas e significativas de

formação docente sobre prevenção e promoção da saúde sexual e dos direitos reprodutivos dos povos indígenas.

Ainda em 2015, são promulgadas as novas Diretrizes Curriculares para a Formação Docente em Nível Superior (BRASIL, 2015b). O documento apresenta uma abordagem bastante abrangente sobre formação de professores se comparado às diretrizes então revogadas (BRASIL, 2002), perpassando pela formação inicial, tanto em curso de licenciatura plena como programas emergenciais de formação docente, além da formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

Concomitante a isso, a nova diretriz mostra-se muito transparente e objetiva quanto à importância da formação de professores em temáticas consideradas transversais na educação, reforçando a inclusão das diretrizes de Educação em Direitos Humanos como essencial para a formação docente, além de reconhecer a importância da diversidade cultural e a experiência extraescolar do aluno como essencial para a melhoria da gestão escolar e dos processos de ensino (BRASIL, 2015b). Em suas orientações há trechos evidenciando a importância das contribuições das áreas das Ciências Humanas e Sociais para o processo de formação docente, além da necessidade dos currículos contemplarem situações de ensino em que leve o estudante ao desenvolvimento profissional através de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeia os ambientes de ensino.

Essa orientação aproxima-se à que foi expressa pelas diretrizes de formação docente em nível médio de 1997, discutidas anteriormente, na qual conciliar as práticas pedagógicas e as especificidades dos diversos contextos sociais, econômicos e culturais que compõem a realidade brasileira é essencial para o processo de escolarização. Entretanto, o documento orienta de maneira mais enfática que o processo de ensino se desenvolve melhor quando são consideradas todas essas dimensões (acionando, portanto, os elementos de interseccionalidade entre elas), sendo que reconhecê-las e saber como elas atuam é uma das habilidades esperadas dos docentes. Desse modo, demonstra-se a importância de se levar em consideração as questões que envolvem a diversidade nos planejamentos e ações dos processos de ensino--aprendizagem, conseqüentemente, na formação dos profissionais da educação com um todo.

Para o campo da educação para a sexualidade, o documento define que as instituições de ensino deverão garantir nos currículos de seus cursos, além dos conteúdos

específicos da área de formação, aqueles relacionados aos “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional [...]” (BRASIL, 2015b), de modo a desenvolver a aptidão nos licenciados para:

[...] VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...] (BRASIL, 2015b).

Evidencia-se, pois, uma preocupação por parte dessas políticas públicas de formação docente com temas que atravessam o cotidiano das instituições de ensino e intervêm diretamente no resultado dos processos de escolarização, principalmente aqueles de base sociocultural (VIANNA, 2012). Apesar de não tratar abertamente da questão da violência, tal qual o PNE 2014, nota-se uma similaridade ao considerar necessária a habilidade docente em identificar e resolver problemas que surgem das relações socioculturais.

Assim, através da inserção desses saberes no currículo, propõe-se em aproximar a formação de professores e professoras à realidade escolar e social, de modo que esse futuro profissional esteja apto a atuar com questões que se fazem emergentes no cotidiano social e na prática educacional, sendo essa uma característica fundamental de uma educação que se diga realmente inclusiva e democrática (MADUREIRA, 2007), pautada nos princípios dos Direitos Humanos. É notável, pois, o avanço considerável proporcionado por essas diretrizes para a formação docente em educação para a sexualidade e diversidade.

No primeiro semestre de 2016 é aprovada, através da Lei nº 8.752, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016). Do mesmo modo que sua antecessora, instituída em 2009, a nova política reafirma a necessidade de promover a formação de profissionais da educação para a promoção dos Direitos Humanos, contudo, retira de suas orientações a visão de formador cultural atribuída a eles pelo documento anterior, e, portanto, a necessidade da sua formação contemplar os conhecimentos e atualizações referentes a esse aspecto.

Percebe-se, diante disso, certa desqualificação da importância de abranger na formação dos profissionais da educação os saberes advindos das contribuições dos estudos culturais, sociais e antropológicos, incluindo os temas de educação em sexualidade deles provenientes, dado que, além de não tratar abertamente da questão, limitou os fundamentos políticos que amparavam a incorporação de tais assuntos aos currículos dos cursos de formação, seguindo um fluxo contrário às diretrizes publicadas no ano anterior (BRASIL, 2015b).

Em 2019, as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente são reformuladas através Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, junto com a instituição da primeira Base Nacional Comum Curricular para a Formação Docente (BNCC-Formação), seguindo a linha da BNCC da Educação Básica. O documento não deixa claro o nível de formação sobre o qual está legislando, dado que afirma inicialmente tratar apenas da formação docente em nível superior, porém ao decorrer dos artigos orienta também a construção dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio para o magistério, além da formação docente para a Educação Indígena e Quilombola.

Ao contrário das diretrizes anteriores, a nova normativa retira de suas orientações termos com referências diretas à educação em sexualidade, como “gênero”, “diversidade sexual” e “orientação sexual”, seguindo a tendência apresentada na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016) e a referência dissertativa utilizada também pelas diretrizes curriculares de 2002 para o tema. Enfatiza-se apenas a necessidade de os docentes possuírem habilidades para valorizar e incentivar as diversas manifestações culturais e para reconhecerem os contextos socioculturais e econômicos dos estudantes, bem como suas identidades e necessidades, elaborando estratégias de aprendizagem que levem em consideração esses aspectos (BRASIL, 2019), aproximando-se, portanto, das orientações das diretrizes publicadas em 1997 e 2002, nas quais as questões da sexualidade eram colocadas de maneira subentendida por meio da modesta menção às dimensões culturais, econômicas, sociais e sobre o desenvolvimento humano.

Assim como o PNE de 2014, o documento articula entre suas orientações uma preocupação muito positiva com a questão da violência, entendendo como competência docente imprescindível a habilidade dos profissionais atentarem-se às diferentes formas de violência física e simbólica que ocorrem dentro das escolas e nas mídias sociais. Entretanto, ao tratar da questão da discriminação, problema emergente e atual dentro das

instituições sociais, enfoca-se apenas as relações étnico-raciais, esquecendo-se de outras que se fazem tão problemáticas quanto, como as discriminações por classe social, questões estéticas, orientação sexual e de gênero que, assim como a primeira, são responsáveis por crimes bárbaros e violências que ocorrem dentro e fora das escolas, além da evasão e fracasso escolar dos indivíduos pertencentes a grupos específicos, como travestis, transexuais e mulheres negras.

Considerações Finais

Entre carências, lacunas e controvérsias

Almejar uma educação inclusiva, solidária, pautada no pluralismo de ideias e nos direitos humanos, conivente para o desenvolvimento de uma nação soberana, mais justa, democrática e menos desigual, apresenta-se como anseio e objetivo, de modo um geral, comum a todos os documentos apresentados que ainda norteiam ou já legislaram sobre a formação de professores e professoras brasileiros. Contudo, nota-se a partir dessa análise, que pouca ênfase foi dedicada, ao longo desses mais de vinte anos, desde a promulgação da LDBEN de 1996, aos assuntos advindos das Ciências Humanas e Sociais referentes aos Estudos Culturais, da Antropologia e Sociologia da Saúde e das Sexualidades, dos quais acreditamos serem essenciais à fundamentação das ações escolares que busquem cumprir esses objetivos.

Uma lacuna é observada na formação de professores, que ficaram (e ainda ficam) à mercê da vontade ou do bom senso de suas instituições formadoras em incluir as temáticas da sexualidade em seus currículos, já que até 2015, eles não constavam de maneira categórica nas diretrizes curriculares e nas demais legislações aqui analisadas e, mesmo agora, já não o faz mais, nas atuais diretrizes, instituídas em 2019. Para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN fizeram o documento mais completo já publicado na história pelo Ministério da Educação sobre a educação para a sexualidade (SIQUEIRA; NETTO, 2019; MOURA; LEITE, 2019), entretanto, não tinham caráter de lei, sendo comumente ignorados nas escolas e praticamente desconsiderados na formação de professores.

Entretanto, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a carência de atualizações no PCN, acreditamos que educadores voltam a “caminhar às cegas” quanto ao trabalho pedagógico com temas transversais, principalmente acerca da

sexualidade e diversidade, uma vez que há limitações e omissões curriculares quanto a temas que envolvem esses assuntos (MONTEIRO, RIBEIRO, 2020), revivendo os anos iniciais da década de 90, no qual a inexistência de orientações formais de ensino e formação docente os obrigava a embasar suas buscas por soluções aos problemas da sexualidade (quando não ignorados por eles) nas necessidades que a cada dia mostravam-se mais evidentes através de estatísticas de gravidez precoce e epidemiológicas sobre infecções sexualmente transmissíveis.

Entendemos que essa compreensão extrapola as variantes aportadas unicamente nas aulas sobre o aparelho urogenital e no discurso habitual e clássico da precaução e vigilância. É importante articular as práticas pedagógicas aos saberes construídos pelos Estudos Culturais e de Gênero, das Sexualidades e da Antropologia e Sociologia da Saúde, contribuindo para uma visão global do sujeito, em seus aspectos e necessidades biológicas e sociais.

A necessidade, assim, se mostra como a principal força para que os debates em educação para a sexualidade e diversidade avancem, e, se possível, para além do ambiente escolar, e promovam ações críticas nos estudantes que desarticulem as representações do senso comum, proposição de um olhar incondicional e historicamente centrado, analisando como a educação para a sexualidade deve ser integrada nas inúmeras relações cotidianas, de classes, de culturas, de etnias, da mídia, e outras, impulsionando e fortalecendo o elo entre as relações de sexualidade integral e noções de identidade, orientação sexual, identidade, gênero, diferenças (FIGUEIRÓ, 1998; SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015). Justificativa essa que, apesar de decorridos mais de vinte anos, ainda é tema emergente não superado na realidade brasileira. Além dos pontos supracitados, acreditamos que a necessidade agora se faz concomitante às vozes de grupos marginalizados, que denunciam diariamente a hostilidade social com seus direitos básicos, que na prática devem ser iguais a todos, como segurança, saúde e educação.

É o caso do feminicídio e da violência contra as mulheres, motivadas por questões de gênero e que atingiu o assustador número de 16 milhões de vítimas em 2017 (SANTOS; GRELIN, 2017), sendo mais da metade delas mulheres negras (pretas e pardas). Violências motivadas por questões de orientação sexual são denunciadas por associações

compromissadas com os direitos de pessoas LGBTQIA+¹, uma vez que não há índices específicos coletados por órgãos públicos competentes, justificado pela ausência (apatia) de políticas de segurança específicas formuladas para atender as necessidades dessa população, como apresentam os dados do Grupo Gay da Bahia (MICHELS; MOTT, 2018; DE OLIVEIRA; MOTT; 2020), que registrou as marcas de 420 mortes em 2018 e 329 mortes em 2019 de pessoas LGBTQ+ no Brasil motivados por homofobia. A violência motivada pela orientação sexual, por si só, evidencia a falha na educação e a necessidade de dialogar sobre sexualidade em todos os ambientes, para ampliar a compreensão e aceitação das diversidades (MOURA; LEITE, 2019).

É controverso, mesmo do ponto de vista epistemológico, em uma educação que prima em seus fundamentos a inclusão, a redução das desigualdades e a colaboração para uma sociedade mais justa, segura e democrática, abster-se de tratar formalmente, de maneira objetiva e clara, temas que diariamente afetam a vida de milhares de pessoas. Contradição essa que permeou, ao longo dos vinte anos, a relação entre os próprios documentos, que ora apresentam bastante favoráveis, como as diretrizes para formação docente de 2015, ora omitiam-se de maneira bastante negativa, conforme nos lembra Siqueira e Netto (2019) a respeito do PNE 2014.

Assim como as pessoas que os concebem, os documentos normativos são atravessados pelo momento histórico e social ao qual são originados, portanto, representam um reflexo deles. Isso se justifica pela desavença que tem se tornado mais evidente entre fundamentos da educação brasileira e as publicações que se sucederam após 2015. Assenta uma espécie de negação total a qualquer menção ao trabalho com saberes construídos pelas Ciências Humanas e Sociais, especialmente àqueles com fundamentos nos problemas sociais, na cultura, na diversidade sexual e de gênero. Conforme nos recorda Moreira e Silva (2002) e Apple (2002), diretrizes curriculares não podem mais ser vistas apenas como uma organização de temas a serem desenvolvidos no cotidiano das instituições escolares, mas sim como um instrumento que desenvolve, entre tantas coisas, embates políticos e culturais. É um campo no qual as relações sociais de grupos distintos disputam pela prevalência e manutenção dos seus discursos. É a disputa por quem quer prevalecer sua cultura sobre os demais.

¹ Sigla utilizada para designar grupos de pessoas cuja orientação sexual, sexo ou expressão e identidade de gênero difere da heterossexualidade ou extrapola os limites da noção de gênero binário: lésbicas, gays, bissexuais, assexuais, transexuais e travestis, *Queer*, intersexuais, dentre outros.

Por fim, revivemos as palavras de Junqueira (2017), que nos recorda que nos últimos anos propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias e voltadas à laicidade, ao pluralismo e à formação do cidadão, tendem a ser denunciadas como colonizadas pela ideologia de gênero, uma ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência de famílias, cujos valores, morais e religiosos de ordem estritamente privada, são incompatíveis com os direitos humanos promovidos pela ONU.

Sendo assim, torna-se indispensável e interessante o domínio teórico e prático da compreensão da legislação atual vinculada à educação para a sexualidade e a diversidade, apropriando-se de conhecimentos sobre diversidade cultural, saúde sexual, saúde reprodutiva, prevenção, proteção integral para prevenir, sancionar e erradicar a violência contra as mulheres – feminicídio, de projetos que tenham como princípios norteadores a igualdade, a equidade, sem segregação e exclusão, o conhecimento sobre o que vem a ser o tratamento injusto quanto às características pessoais, raça, sexo, idade, credo religioso e o tráfico de pessoas, como condição para a prática e desenvolvimento integral dos direitos e cidadania responsável.

Referências

- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, [S. l.], n. 13, p. 69-82, 2013.
- APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. (org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 59-92.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In:* LOURO, G. L. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CORTES, J.; SILVEIRA, T.; DICKEL, F.; NEUBAUER, V. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17., 2015, [S. l.]. **Anais [...].** [S. l.], 2015.

- DE OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. **Mortes Violentas de LGBT+ no BRASIL – 2019:** Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.
- DESLANDES, K. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FIGUEIRÓ, M. N. **Educação sexual:** em busca de mudanças. Londrina: EDUEL, 2009.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. **Nuances:** estudos sobre Educação, [S. l.], v. 4, n. 4, 1998.
- FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002.
- GOMES, A. R.; NOVAIS, S. N. S. Práticas sexuais e homossexualidade entre os indígenas brasileiros. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 44-57, 2013.
- JAQUES, A. E. **Significado da sexualidade e assuntos correlatos no contexto escolar por professores do ensino fundamental na educação sexual:** experiência de uma pesquisa-ação. 2012. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2012.
- JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: A promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In:* RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates Contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2000.
- LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62-70, 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Currículo:** políticas e práticas, [S. l.], p. 43-58, 1999.
- MACIEL, L. T. L. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras:** educação escolar e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul – Brasil. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MICHELS, E.; MOTT, L. **Mortes violentas de LGBT+ no BRASIL. Relatório 2018**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2018.
- MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011-e202011, 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA; T. T. (org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 7-31.
- MOURA, Francisco Nunes de Sousa; LEITE, Raquel Crosara Maia. O conservadorismo e a formação cidadã: a abordagem da Sexualidade no Ensino Fundamental diante do discurso em documentos oficiais. **Educação, Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 61-77, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio**. New York: Nações Unidas, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-31.
- SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.
- SANTOS, M. O. P.; GRELIN, D. M. A. Violências invisíveis: o não óbvio em evidências. *In*: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Visível e Invisível**: a vitimização de mulheres no Brasil, São Paulo, SP: FBSP, 2017. p. 35-40.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.
- SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 24, p. 620-632, 2015.
- SIQUEIRA, T. C. B.; NETTO, A. M. L. Análise da educação sexual do Brasil e Portugal a partir de documentos oficiais. **Protestantismo em Revista**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 176-195, 2019.
- VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

“Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...”: gênero, sexualidade e educação na Residência Docente

Gustavo Macêdo do Carmo, Bolsista residente pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Conservação da Natureza da UFJF. Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela UFJF e Técnico em Informática Industrial e Automação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET - MG), Campus Leopoldina, gugaatwts@hotmail.com

Fernanda Bassoli, Professora de Ciências do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e chefe do Departamento de Ciências Naturais. Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Química, pela UFJF, fernanda.bassoli@ufjf.edu.br

Felipe Bastos, Professor de Ciências e Biologia do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e doutor em Educação pela PUC-Rio, com período sanduíche na University of British Columbia, felipe.bastos@ufjf.edu.br

Anderson Ferrari, Professor da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFJF e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). Doutor em Educação pela UNICAMP e Pós-doutor em educação e Cultura visual pela Universidade de Barcelona, aferrari13@globo.com

Resumo: No presente artigo, discutimos o contexto de produção e as implicações de uma sequência didática (SD) sobre gênero e sexualidade, desenvolvida no âmbito de um programa de formação continuada de professores, o Programa de Residência Docente (PRD), com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências. A SD foi elaborada de forma colaborativa entre os autores deste trabalho e aplicada pela professora orientadora e professor residente, por meio da co-docência, que se constituiu como espaço/momento privilegiado de transformação das/dos estudantes e docentes. A SD inovou, ao possibilitar discussões sobre sexualidade através de uma interface entre os conhecimentos sociais e biológicos que perpassam o tema, fundamental para a formação das/dos estudantes e professoras/es, mas até então silenciado no contexto em questão, como expresso pela frase da aluna que intitula o texto. A partir do diálogo com autores da área de educação para sexualidade e da exploração dos conceitos de problematização e resistência, com base em Foucault, desenvolvemos o argumento central de que o trabalho com as relações de gênero

e sexualidade nas escolas passa pelo investimento na formação, tanto de professoras/es, quanto de estudantes, de modo que o PRD assume grande importância nesse processo, materializando o papel da universidade e da escola – que, no caso da pesquisa, trata-se de um colégio de aplicação – como espaços indissociáveis de pesquisa, ensino e transformação de estudantes e docentes.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Ensino de Ciências. Educação para a sexualidade. Formação de professores. Residência Docente.

“No teacher in any subject has ever talked about sexual education...”: gender, sexuality, and education in Teaching Residence

Abstract: In this article, we discuss the context of production and the implications of a didactic sequence (DS) about gender and sexuality, developed within the scope of the training continued program, the Teaching Residence Program (TRP), with 8th-grade students of an elementary school in Science subject. The DS was developed collaboratively between the authors of this work and applied by the guiding and resident teacher through co-teaching, which constituted students' and teachers' privileged space and moment of transformation. The DS innovated by empowering discussions on sexuality through an interface between social and biological knowledge, necessary for students' and teachers' development, but until then silenced in the context in question, as expressed by the student's sentence that entitles this text. As of the dialogue with authors in the area of sexuality education and the study of problematization and resistance concepts, based on Foucault, we developed the central argument that operating with gender relations and sexuality in schools involves investing in training, for both teachers and students, so that the TRP assumes excellent significance in this process, reifying the role of the university and the school – which is a laboratory school in this research – as integrated research, teaching, and student's and teachers' transformation spaces.

Key-Words: Gender and sexuality. Science education. Sexuality education. Teachers education. Teaching Residence.

Submissão: 2021-06-20. **Aprovação:** 2021-06-25. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

A frase que dá título ao nosso artigo - “nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual” - foi pronunciada por uma menina de 14 anos, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental. Não se trata de uma afirmação qualquer, mas de uma conclusão, carregada de certa surpresa e constatação de uma lacuna no processo de ensino aprendizagem. A frase foi construída no contexto de uma aula síncrona¹ organizada por uma professora e um professor participantes do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), projeto que ocorre desde 2018, estando na

¹ Utilizamos a expressão *aula síncrona* para nos referirmos aos espaços virtuais pedagógicos que acontecem no âmbito das novas estratégias de ensino e aprendizagem em função da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, aulas síncronas acontecem quando professoras/es e estudantes estão ambos no mesmo espaço virtual ao mesmo tempo, em diálogo simultâneo; ao passo que, em oposição, aulas assíncronas acontecem sem a necessidade desses dois sujeitos estarem concomitantemente *on-line*.

segunda turma. Enquanto programa de formação continuada, visa aprimorar a formação de professoras/es da Educação Básica, através do desenvolvimento de competências docentes no interior das escolas, na tentativa de complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem (RODRIGUES; DIAS; AMORIM, 2021).

São as condições que desencadeiam a emergência dessa frase e suas problematizações que nos levaram a trazê-la para o título deste artigo. A primeira problematização é exatamente o contexto no qual ela veio à tona, ou seja, um ambiente de formação em um duplo sentido, no qual um professor, recém-formado em Ciências Biológicas, volta à Universidade, através do Programa de Residência Docente (PRD), que aposta na potencialidade da escola e na co-docência como espaço/momento privilegiado de transformação dos sujeitos e de constituição das/dos docentes.

A segunda problematização sobre a qual somos convidadas/os a refletir é de que a frase da aluna só foi possível a partir de uma sequência didática preparada em co-docência entre uma professora orientadora/regente e um professor residente, ambos convocados a repensar os sentidos de escola, de formação, de currículo e de saberes ligados à constituição dos sujeitos. Essa conjunção foi capaz de dar condições à/ao docente de elaborar aulas cuja proposta era discutir as relações de gênero e sexualidade.

O trabalho pedagógico supracitado, portanto, marca uma ruptura, de tal forma que somente a partir dele é possível que a aluna constate que “nunca, nenhum professor” havia falado em educação sexual até aquele momento. A frase, portanto, adquire um outro sentido para além do aspecto negativo que inicialmente ela revela. A sequência inova, faz a aluna questionar a realidade, introduzindo uma outra relação entre currículo, conteúdo, sujeitos e realidade. Dessa forma, apesar do “nunca” e “nenhum” marcarem a fala, a frase demonstra a positividade de aulas que trazem novidade, que instauram a curiosidade e despertam o interesse. Esse é o segundo sentido da formação que queremos trazer para o diálogo com o primeiro, ou seja, a formação das/os estudantes na medida em que são provocadas/os a colocar sob suspeita suas formas de pensar e agir durante uma aula.

Nesse sentido, nosso argumento central é de que o trabalho com as relações de gênero e sexualidade nas escolas passa pelo investimento na formação, tanto de professoras/es, quanto de estudantes. Para defender esse argumento, elegemos a SD em gênero e sexualidade construída durante a formação continuada empreendida por meio do PRD como foco de análise deste artigo. Assim, nos perguntamos: que desafios e

potencialidades estão presentes numa formação continuada e como isso abre possibilidades para o trabalho com as relações de gênero e sexualidade na escola?

Parece razoável mencionar que as discussões acerca da valorização das diferenças de gênero e sexualidade na escola são historicamente marcadas pelo silenciamento (BASTOS; PINHO; PULCINO, 2015). Considerando que o gênero é um organizador social, como ressalta Joan Scott (2019), podemos ponderar que o afastamento dessas discussões na escola não significa que elas não se apresentam entre estudantes e na organização do próprio espaço escolar com suas estruturas disciplinares, currículos, relação professoras/es, alunas/os, normas, arquitetura, etc. A ausência se refere, portanto, a um trabalho de problematização e enfrentamento que considerasse as relações de gênero e sexualidade como uma ferramenta útil para análise das questões sociais que constroem e perpetuam as hierarquias entre os gêneros e as desigualdades que são definidoras das experiências dos sujeitos.

Com isso, queremos nos filiar à perspectiva feminista de gênero que o considera como resultado de construção discursiva acerca das diferenças entre homens e mulheres, de tal modo que são atravessados por relações de saber-poder (BUTLER, 2019; SCOTT, 2019). Entendemos que isso não significa negar o aspecto biológico nas constituições de gênero, mas, ao contrário, trabalhar com essa perspectiva de gênero nos faz levar em consideração os discursos que dão origem ao biológico e ao corpo como marcas dos sujeitos e suas consequências no que diz respeito aos pertencimentos de gênero e sexualidade. Trata-se de um trabalho que implica que a escola, os currículos e as/os professoras/es a fiquem atentas/os ao que estão produzindo como relações de gênero nas suas aulas.

Em tempos de avanço do conservadorismo e de vigilância sobre as escolhas curriculares, as seleções dos artefatos e suportes didáticos e o ofício das/dos docentes, organizados por movimentos de ultradireita, como o “Escola sem Partido”² (ARAÚJO; FERREIRA; SILVA, 2020; BORBA; ANDRADE; SELLES, 2019), o trabalho com a temática gênero e sexualidade faz-se ainda mais difícil e desafiador. A discussão dessas temáticas se tornou especialmente tensa no contexto da pandemia de COVID-19 e do

² O “Escola sem Partido” é um programa ou mesmo um movimento político construído em torno de uma agenda conservadora para a educação brasileira. Surgido em 2004, tal programa se constituiu como uma associação em 2015. Criada e dirigida por Miguel Nagib, o Escola sem Partido vem vigiando, atacando e buscando controlar o trabalho das/os docentes, com especial atenção às questões de gênero e sexualidade.

Ensino Remoto Emergencial³ (ERE), quando o colégio e suas salas de aula foram transferidos para dentro das casas das/dos estudantes. A partir do entendimento de escola enquanto espaço de conflito e de negociação, mas também de acolhimento, de problematização e de transformação, temos investido na resistência como um modo de trabalho pedagógico desenvolvido em torno da criação de um espaço seguro, multicultural e antidiscriminatório.

Resistência e problematização são dois conceitos do arcabouço conceitual de Michel Foucault (1988, 2006) que nos convidam a pensar a escola como espaço atravessado por relações de poder e de saber. Diante da reação dos movimentos conservadores, temos sido convocados a construir resistências criativas, tão inventivas quanto o poder, como nos ensinou Foucault (1988) para quem esses dois conceitos constituem uma aposta no sujeito como força transformadora. Problematizar, para Foucault (2006), diz da história do pensamento, de tal forma que ele nos convoca a colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir. Problematização é a liberdade do pensamento, algo possível na medida em que transformamos em problema aquilo que comumente não é tido como tal. Gênero e sexualidade nos organizam, representando enquadramentos que nos constituem. Inspirando-nos em Foucault, nosso propósito é problematizar a maneira como olhamos para o mundo e para os sujeitos a partir de certos enquadramentos de gênero e sexualidade (BUTLER, 2018).

Dessa forma, enquanto docentes inseridas/os em um constante movimento de reflexão e ressignificação das nossas práticas no ensino, temos buscado trazer, para nossas aulas, discussões sobre gênero e sexualidade, associando ciência e cultura (BASTOS, 2019), a partir da problematização dos estereótipos e preconceitos (BASSOLI; RESENDE; BASTOS, 2020). Nosso objetivo é promover um ensino que seja problematizador, significativo, crítico e voltado para a transformação social, na perspectiva de construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável.

Foram com esses princípios que construímos, de forma colaborativa, uma sequência didática a respeito das relações de gênero e sexualidade para três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, sequência que será tomada como provocação para o desenvolvimento

³ O ERE foi aprovado depois de um processo de discussão que envolveu toda UFJF, sendo caracterizado por atividades educacionais ocorridas fora dos espaços formais de ensino, sem a presença física de professoras/es, alunas/os, sendo mediadas pelas tecnologias ou meios de comunicação, podendo ser de modo síncrono ou assíncrono, incluindo estratégias de atendimentos de demandas individuais ou coletivas das/os estudantes.

de análise deste artigo. Cabe reafirmar que o presente trabalho foi desenvolvido no escopo do PRD, que propiciou o processo investigativo e reflexivo a partir da colaboração entre a professora regente e o professor residente e demais autores deste trabalho. Dessa forma, o PRD materializa o papel da universidade e do colégio de aplicação a ela vinculado como espaços indissociáveis de pesquisa e ensino, bem como seu compromisso com a formação de professoras/es.

Para a organização da análise, o texto está dividido em dois momentos: um primeiro, em que nos dedicamos a descrever o contexto de produção da SD e seu processo de construção, para, num segundo momento, levantarmos as problematizações advindas das falas das/os estudantes surgidas a partir do contexto de formação de sala de aula.

A sequência didática sobre gênero e sexualidade e seu contexto de produção

Inicialmente, é importante esclarecer o espaço e as condições de ensino em que a SD foi pensada, para, em seguida, trazer os seus procedimentos didáticos. Como já mencionamos anteriormente, o trabalho pedagógico foi desenvolvido no âmbito de um Programa de Residência Docente, em um colégio de aplicação, vinculado a uma universidade pública federal na cidade de Juiz de Fora/MG, nos dois primeiros meses de 2021, numa situação de pandemia que impossibilitava aula presencial. O desafio, portanto, era desenvolver essa sequência de forma remota, através de aulas síncronas e assíncronas para uma escola e um grupo de estudantes que têm a diversidade social e cultural como uma de suas principais características.

O colégio atendia, naquele momento, a 1.165 estudantes distribuídas/os entre o 1º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, além do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ingresso no colégio é feito exclusivamente por meio de sorteio público, que implica a grande diversidade socioeconômica e cultural que compõe o grupo de estudantes. Em função disso, o retorno às aulas de forma remota por meio do ERE só foi possível à medida que as condições de acesso e apoio digital foram garantidas às/aos estudantes por meio de auxílios financeiros, além do empréstimo de tablets, notebooks e de mobiliário, reiterando o compromisso da instituição em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade (CARMO; BASSOLI, 2021). A instituição ampliou as estratégias utilizadas, adotando a plataforma MOODLE e a ferramenta Google Meet para a disponibilização de materiais e realização das aulas.

No Ensino Fundamental desse colégio, as práticas docentes desenvolvidas no ERE tiveram como pilares centrais a produção de materiais intitulados “Cadernos de Atividades”, que serviram de base para que as/os estudantes pudessem estudar de forma autônoma, bem como aulas síncronas semanais planejadas para ampliar as discussões dos Cadernos de Atividades, com enfoque nos temas que gerariam maiores dificuldades. No que se refere à disciplina de Ciências, a produção dos materiais e as discussões ocorreram a partir de dois eixos conceituais de forma integrada: biológico e social. De forma geral, esses materiais eram produzidos utilizando diversos recursos como charges, tirinhas, imagens, atividades autorais, bem como textos e exercícios do livro didático “Inspire Ciência 8” (BUENO; MACEDO, 2018), distribuído pelo Governo Federal.

As aulas síncronas foram desenvolvidas na forma de co-docência, entendida por nós como uma prática em que se tem a presença de mais de uma/um docente em sala de aula trabalhando, colaborativamente, de forma a compartilharem planejamentos, aulas e avaliações. Embora não seja uma prática habitual do colégio, ela foi possível a partir do PRD, de modo que o residente passou a acompanhar, dividir e compartilhar as aulas e outras atividades docentes com a professora regente da turma, que, ao aderir ao programa de formação continuada, tornou-se, também, sua professora orientadora. Tratando-se do contexto de ERE, a co-docência possibilitou que, enquanto uma/um professora/or fazia a mediação da aula a partir do material didático compartilhado na tela com as/os alunas/os, interagindo oralmente com elas/es, a/o outra/o docente fazia a mediação no campo de troca de mensagens - chat -, buscando integrar as/os estudantes nas discussões, de modo que esses papéis foram alternados ao longo das atividades.

As discussões sobre gênero e sexualidade foram introduzidas a partir do tema Alimentação & Saúde, em que exploramos os distúrbios alimentares e os estereótipos de beleza. A partir desse “gancho”, elaboramos um Caderno de Atividades específico para abordar gênero e sexualidade. O conjunto de discussões propostas para esse material englobava assuntos como as reproduções sexuada e assexuada, sexo, gênero, orientação sexual, imposição de padrões sociais heterocisnormativos, estereótipos, bullying, preconceito racial e contra dissidências de gênero e sexualidade.

Com base em Jesus (2012) e Bastos (2019), decidimos construir um glossário de A a Z, contendo 27 termos associados à sexualidade, tais como bissexualidades, homossexualidades, pedofilia etc. Trazíamos para alguns desses termos e classificações uma definição, enquanto mantivemos outros sem explicação, propondo que as/os alunas/os

elaborassem uma descrição ou conceito a partir de pesquisas no livro didático ou na internet. As palavras que compunham esse glossário contemplavam diferentes facetas da sexualidade, perpassando aspectos sociais, políticos, fisiológicos, anatômicos, psicológicos e comportamentais. Para além do trabalho com o glossário, também apostamos no debate das questões de gênero e sexualidade a partir de textos e imagens. De toda a proposta, o foco ficou concentrado na discussão sobre estereótipos, preconceitos e bullying, nos seus atravessamentos com gênero e sexualidade.

Como foco de análise e discussão neste artigo, analisaremos, na seção seguinte, um episódio ocorrido durante a aula síncrona em que discutimos o Caderno de Atividades sobre gênero e sexualidade e suas implicações para a formação das/os estudantes e do residente. Em especial, vamos nos concentrar numa fala específica, construindo as condições de emergência de sua expressão e sua potencialidade para problematizar seus efeitos num professor em formação.

As potencialidades das discussões de gênero e sexualidade para a formação docente e discente

A discussão sobre os estereótipos e os padrões de beleza, que contribuiu para iniciarmos nossa abordagem sobre gênero e sexualidade, é um dos elementos do Index para inclusão de Booth e Ainscow (2011) e foi realizada a partir da problematização, sobretudo, considerando os interesses mercadológicos capitalistas e o papel da publicidade e das redes sociais na contemporaneidade. Nessa abordagem, um dos elementos que gerou diversos debates durante os atendimentos síncronos foi o papel das redes sociais e aplicativos no cotidiano dos/das estudantes e da sociedade no geral, nos seus impactos na construção dos parâmetros de beleza e saúde. Com a ascensão de redes sociais, que são alimentadas pelo compartilhamento de fotos/vídeos com excesso de edições e filtros, as perspectivas associadas à beleza se distanciaram cada vez mais da realidade e a padronização tornou-se ainda mais acentuada, apesar de se constituir também como território de resistência à imposição de padrões.

A popularização dos bens de consumo ocorrida na primeira década dos anos 2000 possibilitou o acesso não somente a bens duráveis como geladeiras, televisões e computadores, mas também a serviços como telefonia móvel, internet e TVs por assinatura, por exemplo. Assim, dentre esses serviços e produtos, vem chamando nossa atenção o

crescente uso da internet entre brasileiras/os nos últimos anos. Como pesquisadores/as no campo da educação, problematizamos esses espaços de sociabilidade como educativos, uma vez que modificam nossa forma de ver, ser visto e, principalmente, nossa forma de agir, além de interferir, diretamente, no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações entre professoras/es e alunas/os. (OLIVEIRA; FERRARI; MACHADO, 2019, p. 661).

O que a citação acima nos incita a pensar é que somos, de muitas maneiras, convocadas/os a estar e usar a internet para os mais diversos fins, de tal forma que ela modificou como pagamos as contas, como namoramos, como nos comunicamos e como aprendemos e ensinamos.

Trazer os impactos da internet também para discutir e colocar sob suspeita os parâmetros de beleza e seus efeitos nos sujeitos e pertencimento de gênero e sexualidade foi importante para nós, já que essas relações nos possibilitaram trazer as discussões sobre sexualidade associadas à sua trama política, histórica, social e econômica. Somado a isso, pontuamos ainda que a instituição escolar onde a prática ocorreu valoriza o ensino voltado para o acolhimento e o respeito à diversidade, inclusive referentes à diversidade sexual e de gênero.

Cumpramos registrar também que a sexualidade e o gênero compõem chaves de análise consolidadas há décadas em diversas áreas de pesquisa acadêmica. No campo da Educação brasileira, a prática educativa intencional acerca das sexualidades das crianças e dos jovens tornou-se objeto de ensino nas escolas a partir da segunda década do século XX (CÉSAR, 2010), tratada como “Educação Sexual”, expressão que atravessou o século e se diversificou em tantas outras, tais como “Educação em Sexualidade”, “Educação sexualizada” e “Orientação sexual” (XAVIER-FILHA, 2017). Em todo caso, o interesse de estudo dessas áreas gira em torno de como o gênero e a sexualidade incidem sobre o corpo e com ênfase em questões biológicas essencializadas e generalizantes, tais como a saúde sexual, as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez. Outra expressão que gostaríamos de destacar e da qual mais nos aproximamos é a “educação para a sexualidade”, entendendo que esta permite problematizar discursos únicos da sexualidade, convocando a produção de subjetividades na discussão sobre o corpo. Assim, em meio ao debate da proposta pedagógica, questionamos as/os estudantes sobre o que entendiam acerca de reprodução, sexo e sexualidade, já que nos pareceu importante distinguir essas palavras. Algumas/uns estudantes associaram a palavra sexo à reprodução e sexualidade à atração afetiva e/ou sexual.

A sexualidade é constitutiva dos sujeitos, ela marca suas experiências e seus pertencimentos (FOUCAULT, 1988) e isso não é diferente com as/os estudantes, que trazem definições construídas em outros espaços educativos. No entanto, ela tem uma história, ela diz do contexto histórico, de maneira que não é possível pensar em como nos relacionamos com nossos corpos, desejos, atrações, enquadramentos e experiências desconsiderando a história da sexualidade, como defende Foucault (1988). Com isso queremos dizer que, embora nossa proposta tenha um investimento nos saberes que carregamos e construímos através de nossos estudos, a sexualidade já é um conhecimento que está entre as/os estudantes, antes mesmo da nossa intervenção. Esses saberes, práticas, normas, valores constituem o dispositivo da sexualidade e estão em disputa (FOUCAULT, 1988).

Para iniciar a SD sobre gênero e sexualidade durante a aula síncrona, o professor residente e a professora orientadora decidiram investigar os conhecimentos prévios das/os estudantes daquela turma, questionando a sua percepção sobre as diferenças entre sexualidade, reprodução, ato sexual e “sexo biológico”. As definições imediatas trazidas pelas/os estudantes se apresentavam em consonância com um padrão identitário cisnormativo binário dominante. O professor residente e a professora orientadora aproveitaram o momento para revisitar suas vivências na graduação e na Educação Básica, contando às/aos estudantes que, durante esses processos formativos, constantemente, depararam-se com a visão de que o sexo se caracteriza como uma dicotomia entre macho e fêmea. A partir daí, surgiu um debate acerca da problemática histórica associada à discriminação das/os intersexuais que eram tidas/os como portadoras/es de síndromes ou doenças (BASTOS, 2019) e a importância de reconhecê-las/os como uma parcela de nossa sociedade que possui variações naturais, típicas de um meio diverso e plural. Trata-se de um debate atual e aberto, através do qual a turma expôs suas frustrações quanto à exclusão estrutural dos indivíduos intersexuais, discurso constantemente reforçado no ensino de Biologia.

A discussão sobre o tema permaneceu candente através do posicionamento das/os estudantes, marcando essa aula e encantando o professor residente, fortalecendo seu lugar de professor, que parte dos saberes das/os estudantes e que compreende o conhecimento como resultado de disputa, de troca e de constituição dos sujeitos nos seus processos educativos. Durante as discussões, as/os professoras/es buscaram conceituar o ato sexual, a reprodução e o sexo através do discurso biológico. No entanto, ao definir a sexualidade

como um todo, ambos buscaram quebrar paradigmas na turma ressaltando a importância de analisar esse campo de estudo não só através dos aspectos biológicos, como também culturais, psicológicos, políticos e sociais. Contrapondo todas as lacunas reconhecidas em sua formação inicial, o professor residente e a professora orientadora construíram essa discussão através de estudos colaborativos entre ambos, seguindo os preceitos teóricos de uma educação mais inclusiva, obtidos por meio de algumas disciplinas do PRD. O diálogo e a reflexão também foram desenvolvidos em parceria com dois pesquisadores das áreas de gênero e sexualidade, sendo um deles professor na instituição de ensino em questão e outro coordenador do PRD, os quais também se constituem como autores deste artigo. O encontro com o que as/os alunas/os traziam de definições chamou atenção do professor residente, que, a partir das falas, da participação e dos conceitos, foi se empolgando e foi constituindo uma experiência de troca partindo dos conhecimentos prévios e refletindo sobre aquilo que constitui o saber da/o professora/or. Dentre esses saberes docentes, é possível destacar aqueles que são provenientes de sua própria história de vida pessoal e escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000). Nesse sentido, experiências pré-profissionais, concebidas no processo de escolarização e no convívio familiar e social, são significativas e contribuem de modo expressivo para a concepção de ensino e do papel da/o professora/or enquanto agente transformadora/or em sala de aula. Através do processo formativo do PRD, aquele professor pôde entender, sob o olhar da profissionalização, como ressignificar as violações que sofrera na escola, utilizando-as como elementos direcionadores de suas ações e objetivos pedagógicos.

É evidente que esse processo de formação continuada transformou a percepção daquele professor, permitindo que ele construísse uma abordagem que modificou a visão das/os estudantes. Tanto o professor residente quanto as/os discentes saíram transformadas/os por aquela sequência. Segundo Foucault (2002, p. 43), “é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos”. Reconhecendo a educação como “o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (FOUCAULT, 2002, p. 43-44), Foucault reafirma a importância desse processo educativo de troca como “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 2002, p. 43-44). Esse foi o grande ganho da aula, a (trans)formação do professor e das/os alunas/os

e conjuntamente. O fazer-se professor diz desse processo de agir sobre as/os discentes. Agir sobre elas/es é uma forma de agir sobre si mesmo na sua constituição como professor.

Com isso, a discussão caminhou no questionamento sobre como pensamos o que pensamos no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade e como agimos da forma que agimos com os sujeitos e conosco mesmas/os. Tais problematizações conduziram ao principal objetivo da aula, que era reconhecer que existe uma diversidade para além dos padrões heterossexuais e cisgêneros. Trata-se de uma aula que foi planejada e desenvolvida, dentre outros aspectos, na medida em que o professor residente revisitou sua história como estudante de uma escola confessional e suas marcas nos seus pertencimentos de gênero e sexualidade, aspectos que suscitaram debates, memórias, narrativas de si e da escola. Mais do que isso, eles despertaram a curiosidade e participação das/os estudantes como não havíamos presenciado ainda em outras aulas.

O aluno-professor-residente estava presente conjuntamente na aula, como sujeito de experiência. (FOUCAULT, 2006). Ele almejava construir, juntamente com sua orientadora, uma aula que não tivera quando estava na idade dessas/es estudantes e que talvez tivesse feito a diferença nos processos de violência que sofreu na escola. A memória, assim como nossas histórias e experiências, nos convida e nos fornece a possibilidade de conversarmos conosco mesmas/os e com os outros, sendo importante numa aula cujo objetivo é tirar os sujeitos do lugar. Isso é parte de se fazer professor, um fazer que busca responder a duas questões: quem eu penso que minha aluna e meu aluno são? Quem eu quero que ela e ele sejam? Dada a riqueza das falas nessa aula síncrona, selecionamos aquela mais representativa para focar na problematização e nos impactos do PRD na formação do professor residente.

Assim como o professor residente, algumas alunas também acionaram suas memórias em relação à discussão de gênero e sexualidade no espaço escolar. Lembraram de um caso ocorrido no interior da escola, quando receberam a visita de uma drag queen que passou o recreio com as turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma experiência repleta de brincadeiras e entrevistas com as crianças. A visita foi amplamente divulgada e alcançou grande repercussão entre as entidades políticas conservadoras que também contribuíram para que o material fosse divulgado de modo negativo em nível nacional e a situação acabou gerando grande desgaste não só para a instituição, como também para o artista em questão (CASTRO; FERRARI, 2019). Ao citarem esse caso, as alunas demonstraram grande frustração diante desse processo de discriminação. Quando

finalizamos nossas discussões no primeiro encontro, uma estudante, que chamaremos aqui de Ana, ligou seu microfone e se expressou da seguinte forma:

Eu tô muito chocada porque estamos no 8º ano, entrando no 9º e, nestes 8 anos, nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual ou sobre a comunidade LGBT, nenhuma que eu me lembre.

Ana fala na primeira pessoa do plural, em nome do coletivo da turma, afirmando uma defasagem. Mas, mais do que isso, ela traz um sentimento para iniciar seu posicionamento: “eu tô muito chocada”. Estar chocada demonstra a sua surpresa, que só foi possível a partir da aula, não somente do conteúdo em si, mas sobretudo da troca, da curiosidade que moveu a turma, da espontaneidade e liberdade para falarem das questões provocadas pelo conteúdo. Ela também fala de uma temporalidade, ou seja, a surpresa também diz do fato de estarem no 8º ano e, até esse momento, não terem tido aula de “educação sexual”, como ela consegue nomear. Ao dizer desses aspectos, ela se coloca numa atualidade, aquela que persegue as discussões de gênero e sexualidade na escola.

É importante destacar que a proposta dessa aula também causou um certo temor na coordenação que chegou a sugerir um cuidado com o que os pais iriam dizer, demonstrando o momento atual de vigilância e controle das famílias sobre o que a escola compreende como importante para ser considerado conteúdo a ser ensinado. Entretanto, essa perseguição que estamos vivenciando num processo de repressão ao tema nas escolas está atualizando a refutação da hipótese repressiva apontada por Foucault (1988) na história da sexualidade. Ao se propor a pesquisar e escrever a história da sexualidade no ocidente moderno, Michel Foucault refutou a hipótese repressiva, ou seja, ele demonstrou que, ao invés da repressão à sexualidade, nós tivemos uma verdadeira proliferação discursiva em torno do sexo. Isso parece se renovar como resposta aos ataques das forças conservadoras na atualidade, que, longe de serem capazes de evitar que falemos de gênero e sexualidade nas escolas, está sendo responsável por uma produção discursiva constante. Nesse jogo, entre a proibição de se falar e a proliferação dos discursos, o que está no centro dessa disputa são as relações de poder, um poder que não é apenas repressor, mas sim produtor de discursos. (FOUCAULT, 1988). Ana consegue perceber a importância dessas discussões para os sujeitos e se diz “muito chocada” por “nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca ter falado de educação sexual”.

Sua fala deu oportunidade de pensarmos as condições dessa ausência, os fatores que impedem que esses conteúdos associados à diversidade sexual alcancem a sala de aula. Dentre eles, é possível destacar, como elemento central, a ausência de discussões sobre essa temática na formação inicial de professoras/es, que acabam buscando outras formas de ampliação desse conhecimento em virtude de interesses pessoais, como a sensibilidade associada às demandas que as/os alunas/os trazem e a própria empatia desencadeada pela convivência com a diversidade sexual em algum momento da vida (BASTOS; ANDRADE, 2016).

O episódio supracitado envolvendo a drag queen revela também como a resistência por parte de frentes conservadoras que integram a comunidade escolar pode dificultar essas abordagens, gerando situações de constrangimento e opressão para as/os docentes. Enfrentar essas forças que tentam impedir a discussão e o fato de realizar a aula planejada, rompendo com essas tensões, foram importantes para a formação do professor residente. Importante ressaltar que isso só foi possível pelo apoio da professora regente, da ação de planejar e conduzir a aula juntos, um dando força e apoiando o outro. A realização dessa aula foi um processo formativo tanto para o professor residente e a professora orientadora quanto para as/os alunas/os. Inspiradas/os em Foucault, principalmente no que o autor classifica como “benefício do locutor” (FOUCAULT, 1988, p. 12), foi possível perceber a relação estabelecida entre o professor residente com o conteúdo, com a sala de aula e com as/os alunas/os. O “benefício do locutor” diz dessa relação entre sexualidade e poder, argumentando que, se a sexualidade está fadada “à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 1988, p. 12).

Considerações Finais

Em um movimento de concluir, sem encerrar, contudo, as possibilidades de reflexão as quais o tema convida, retornamos à exclamação da estudante em meio a sua formação no Ensino Fundamental da Educação Básica, para recuperar as potencialidades da formação continuada a respeito de temas que consideramos não somente relevantes, mas urgentes em uma sociedade marcada pela homofobia, machismo e sexismo. Ao chamar atenção para um tema não antes discutido em sala, a estudante nos convida a pensar sobre o que cabe no currículo e o que dele se escapa, de modo que o espaço e

momento da Residência Docente relatados demonstram como a tônica de encontros plurais entre professor residente, professora orientadora e estudantes, além de outros docentes colaboradores, pode favorecer que visões de um mundo mais tolerante com a diferença – em especial, neste caso, de gênero e sexualidade – constituam pauta da educação escolar.

Referências

- ARAÚJO, M. S.; FERREIRA, A. P. P.; SILVA, L. A. S. **“Ideologia de gênero” em uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas: é possível ter esperança?** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v. 13, n. 2, p. 426-444, 2020.
- BASSOLI, F.; RESENDE, A. C. C.; BASTOS, F. **Debatendo sobre adolescência e sexualidade na escola: desafios e resistência.** In: FALEIRO, W.; GONÇALVES, V. F.; VIGÁRIO, A. F. (Orgs.). Processos educativos em ciência da natureza na educação básica. Goiânia: Kelps, 2020, p.119-143. Disponível em: https://www.kelps.com.br/wp-content/uploads/2020/11/ebook_Processos-educativos-em-Ciencias-da-Natureza-na-Educacao-Basica-com-capa.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BASTOS, F.; ANDRADE, M. **Cabe discutir gênero e diversidade sexual no ensino de Biologia?** In: LIMA-TAVARES, D. et al. (Orgs.). Tecendo laços docentes entre Ciência e Culturas. Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- BASTOS, F. **“Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada”:** Currículo, Diversidade Sexual e Ensino de Biologia. In: TEIXEIRA, P.P., OLIVEIRA, R.D.V.L.; QUEIROZ, G.R.P.C. (Orgs.). Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- BASTOS, F.; PINHO, R.; PULCINO, R. **Diversidade sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes.** In: ANDRADE, M. (Org.). Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceito e discriminações. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PH.D. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 2011, 192 p. (título original: Index for inclusion: developing learning and participation in schools)
- BORBA, R. C. N.; ANDRADE, M. C. P.; SELLES, S. E. **Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 5 n. 2, 2019.
- BUENO, R.; MACEDO, T. **Inspire Ciências.** São Paulo: Ed. FTD, 2018. vol 8.

- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- CARMO, G. M.; BASSOLI, F. **Ensino de Ciências no contexto da pandemia de covid-19: percepção dos estudantes de 8º ano do ensino fundamental sobre o ensino remoto emergencial**. In: 8º Encontro Nacional de Ensino de Biologia, VIII., 2021, online
- CASTRO, R. P.; FERRARI, A. **“Nossa drag queen institucional”: o que pode um corpo drag na escola?** In: RIZZA, J. L. et al. (Orgs.). *Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar*, Rio Grande: Editora da FURG, 2019.
- CÉSAR, M. R. A. **Sexualidade e Gênero: ensaios educacionais contemporâneos**. Instrumento, v. 12, n. 2, 2010.
- RODRIGUES, A. C.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C. **A formação continuada em um programa de residência docente: a experiência da UFJF**. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/435>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FOUCAULT, M. **Polêmica, Política e Problematizações**. In: *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- OLIVEIRA, D. A.; FERRARI, A.; MACHADO, N. N. **“Ninguém solta a mão de ninguém”: conectados/as em rede, resistimos**. *Revista Práxis Educativa*, v. 14, n. 2, p. 659-677, 2019.
- SCOTT, J. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”**. In: HOLLANDA, H. B. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 209-244, 2000.

XAVIER-FILHA, C. **Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?**
Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Educação em sexualidade e gênero na Licenciatura em Ciências Biológicas: relatando uma experiência do Programa de Residência Pedagógica

Michel Mendes, Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG); Professor no Curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, da UFG, vinculado ao Departamento de Educação em Ciências do Instituto de Ciências Biológicas. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Especialista em Gestão do Ensino Superior pela UCS, Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela UCS, michel.mendes@ufg.br

Zilene Moreira Pereira Soares, Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; Professora do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação. Doutora e Mestra em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Vassouras, zilenemoreira@ufrrj.br

Leandro Jorge Coelho, Professor no Curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, da UFG, vinculado ao Departamento de Educação em Ciências do Instituto de Ciências Biológicas. Doutor e Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru), Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (UNESP/Botucatu), leandrocoelho@ufg.br

Resumo: Historicamente, os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas apresentam uma ênfase no discurso biológico. No debate sobre a sexualidade, os currículos reforçam referenciais heterocisnormativos, que legitimam a heterossexualidade e a cisgeneridade como únicas formas de vivência da sexualidade e da identidade de gênero, enfatizando a polaridade entre masculino e feminino e a permanência de estereótipos na sociedade. Essa perspectiva biologizante restringe as diferentes identidades e hierarquiza expressões de gênero e sexualidade. Com vistas a promover a abordagem dessa discussão na formação inicial de professores, neste trabalho é relatada a experiência de implementação de um subprojeto de residência pedagógica intitulado “Educação em sexualidade e gênero na escola”, com vistas a refletir sobre possibilidades de introdução dessa temática na licenciatura em Ciências Biológicas. O programa está organizado em três módulos de seis meses cada, totalizando 414 horas ao longo de 18 meses, sendo descrito, neste texto, a experiência do primeiro módulo, iniciada em outubro de 2020 e finalizada em março de 2021. O subprojeto está vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, contando com a participação de 24 residentes (bolsistas), voluntários, três preceptoras (professoras da educação básica) e dois coordenadores (professores do

ensino superior). As atividades foram realizadas de maneira remota, em virtude da Pandemia da Covid-19, em três escolas localizadas no município de Goiânia/GO. O desenvolvimento das atividades do subprojeto tem reforçado a ideia do Programa de Residência Pedagógica como uma possibilidade real de inclusão da temática na formação inicial de professores, além de estar contribuindo para a formação continuada das professoras preceptoras e para a inserção de discussões sobre gênero e sexualidade na escola básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação em gênero e sexualidade; Residência Pedagógica; Diversidade sexual.

Sexuality and gender education in a Biological Sciences graduation course: reporting an experience of the Pedagogical Residency Program

Abstract: Historically, the curriculum of Licentiate Degree in Biological Sciences have an emphasis on the biological discourse. In the debate on sexuality, the curriculum reinforce heterocisnormativity references, which legitimize heterosexuality and cisgenderity as the only ways of experiencing sexuality and gender identity, emphasizing the polarity between male and female and the permanence of stereotypes in society. This biologizing perspective restricts different identities and hierarchizes expressions of gender and sexuality. In order to promote the approach of this discussion in initial teacher education, this paper reports the experience of implementing a pedagogical residency subproject entitled "Education in sexuality and gender in school", with a view to reflecting on the possibilities of introducing this theme in Degree in Biological Sciences. The program is organized into three modules, of six months each, totaling 414 hours, over 18 months. The experience of the first module, which began in October 2020 and ended in March 2021, is described in this text. Degree course in Biological Sciences at the Federal University of Goiás, with the participation of 24 residents (scholarship holders), volunteers, three preceptors (basic education teachers) and two coordinators (higher education teachers). The activities were developed remotely, due to the Covid-19 Pandemic, in three schools located in the city of Goiânia, state of Goiás. The development of the subproject's activities has reinforced the idea of the Pedagogical Residency Program as a real possibility of including the topic in initial teacher education, in addition to contributing to the continuing education of tutor teachers and to the inclusion of discussions on gender and sexuality in elementary school.

Keywords: Teacher formation; Education in gender and sexuality; Pedagogical Residence; Sexual diversity.

Submissão: 2021-06-28. **Aprovação:** 2021-06-30. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

O debate sobre formação de professores de Ciências e Biologia tem como uma de suas nuances a preparação dos licenciandos para atuar em diferentes contextos, abordando questões urgentes em nossa sociedade. Nessa perspectiva, o futuro professor atuará num ambiente marcado por demandas que envolvem, dentre outras questões, as discussões sobre diversidade na escola.

Historicamente, os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas apresentam ênfase no discurso biológico. No que diz respeito ao debate sobre a

sexualidade, este reducionismo biológico pode favorecer a manutenção de ideias biologizantes sobre a sexualidade humana entre os futuros professores. Tais currículos reforçam referenciais heterocisnormativos, que legitimam a heterossexualidade e a cisgeneridade como únicas formas de vivência da orientação sexual e da identidade de gênero, enfatizando a polaridade entre masculino e feminino e a permanência de estereótipos na sociedade. A perspectiva biologizante sobre a sexualidade adotada restringe as diferentes identidades e hierarquiza expressões de gênero e sexualidade (SOUZA; DORNELLES; MEYER, 2021).

Diante da ausência dos temas sexualidade e gênero (entendidos para além dos aspectos biológicos) nos cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia (BONFIM, 2009), defende-se a necessidade de incluir discussões sobre essa temática ao longo da licenciatura. Busca-se, com isso, um enfoque que supere o reducionismo e possibilite tensionar discursos discriminatórios que rotulam os sujeitos e pressupõem a existência de uma “identidade hegemônica natural” (SOUZA; DORNELLES; MEYER, 2021, p. 287).

Compreendendo que o mundo não é, o mundo está sendo (FREIRE, 1996), destaca-se o processo de incompletude dos sujeitos e a necessidade de desenvolver ações formativas que auxiliarão no fomento a uma educação mais humanizadora entre os futuros professores, com vistas a superar preconceitos e visões reducionistas ligadas a gênero e sexualidade. Como proposta de inclusão do tema na formação de professores, destaca-se uma ação local, no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se configura como uma iniciativa do Governo Federal para a melhoria e para o incentivo das licenciaturas. O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de implementação do subprojeto de residência pedagógica, intitulado “Educação em sexualidade e gênero na escola”, com vistas a refletir sobre possibilidades de introdução dessa temática na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

Inicialmente, serão abordadas as disputas que envolvem a inclusão do tema em ambiente escolar. A próxima seção apresenta o PRP e sua potencialidade para a formação de professores. Na sequência, é relatada a experiência de implantação de um dos módulos de um subprojeto do programa e, ao final, uma avaliação prévia das ações até então desenvolvidas.

Educação em Sexualidade e Gênero na escola

De acordo com Ranniery e Oliveira (2020), nos últimos anos, a discussão sobre temáticas envolvendo gênero e sexualidade vem conquistando cada vez mais espaço, provocando uma verdadeira “explosão conceitual” (RANNIERY; OLIVEIRA, 2020, p. 4) no campo curricular brasileiro. Para Torres e Carril (2021), o debate em torno das diferenças ganha corpo teórico e político na academia, bem como na sociedade em geral. O questionamento do modelo binário e da normatização da sexualidade passou a ser o centro da crítica social, em resposta a uma cultura global que homogeniza sujeitos e acirra as diferenças que envolvem a diversidade de identidades (TORRES; CARRIL, 2021).

A década de 60 é considerada um marco na luta dos movimentos sociais, incluindo, aí, os movimentos de contracultura, movimentos feministas, ambientalistas, negros, antibélicos, dentre outros (TORRES; CARRIL, 2021). Esses autores complementam que, a partir dos movimentos de maio de 1968, novos sujeitos puderam se auto-afirmar, rompendo com a estrutura instituída até então, baseada na construção de um sujeito fixo, e suas pré determinações sociais, em prol de um discurso de particularização das diferenças. De acordo com Pereira (2014), esses movimentos questionaram valores e padrões estabelecidos e possibilitaram, dentre outros aspectos, a liberação sexual e o surgimento da pílula anticoncepcional. Além disso, mobilizaram profundas transformações na sociedade, que, a partir dos anos de 1990, culminaram em conquistas sociais e, mais tarde, na consolidação de políticas públicas voltadas para grupos em situação de desigualdade. São exemplos dessas conquistas: a assinatura do governo brasileiro em documentos internacionais sobre direitos das mulheres e dos jovens; o Estatuto da Criança e do Adolescente; programas e projetos direcionados a adolescentes e jovens para o enfrentamento da epidemia de AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (GAVA; VILLELA, 2016) e a inclusão do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Para Gava e Villela (2016), a discussão, atualmente, assume viés político e ideológico, que questiona a pertinência do Estado, em especial na escola, na construção dos valores entre estudantes. A interferência direta do Estado no Plano Nacional de Educação e o movimento Escola Sem Partido são algumas das formas pelas quais o Estado busca impedir a permanência da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas (GAVA; VILLELA, 2016).

De acordo com Junqueira (2009), políticas de reconhecimento das múltiplas identidades e posturas pedagógicas voltadas a questionar práticas discriminatórias podem ser acompanhadas pelo aumento de manifestações violentas e homofóbicas. Isso pode ser explicado, pois o reconhecimento e a exigência de direitos por grupos socialmente estigmatizados pode parecer uma ameaça à ordem natural e perda de status social por grupos privilegiados (ELIAS, 2001 apud JUNQUEIRA, 2009).

Considerando a sexualidade como um campo de disputas, Junqueira (2013) afirma que o currículo escolar está impregnado pelo padrão heteronormativo, funcionando como uma rede de poder, que hierarquiza e marginaliza, comprometendo o direito a uma educação de qualidade. A análise do cotidiano escolar revela situações e procedimentos pedagógicos que aprofundam a construção de diferenças, haja vista que a escola (re)produz parâmetros de heteronormatividade e regulação de gênero, cujos reflexos se dão na marginalização e exclusão dos que não se encaixam nos padrões (JUNQUEIRA, 2013).

Segundo Louro (2003), de forma sutil e quase imperceptível, os currículos e procedimentos pedagógicos incorporam nos meninos e nas meninas formas de agir e pensar, elementos de constituição de suas identidades por meio de “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação [...]” (LOURO, 2003, p. 64). Para a autora, tão importante quanto questionar o que se ensina, é problematizar sobre o conteúdo ensinado, as teorias que orientam o trabalho docente e o sentido que os estudantes dão ao que aprendem.

Louro (2010) afirma que a escola sustenta uma única possibilidade de vivência da sexualidade e do gênero, configurando um modelo padrão e legítimo de masculinidade e feminilidade, bem como uma forma considerada sadia de manifestação da sexualidade. Os que se afastam do modelo heteronormativo sofrem as sanções sociais, marcadas pela exclusão, pelo silenciamento e pela violência. Junqueira (2009, p. 17) complementa que um garoto, considerado o “viadinho da escola”, poderá ter seu nome escrito nos banheiros e ser alvo de zombaria e outras formas de assédio.

Louro (2010) traz a ideia de cêntrico e excêntrico para explicar as posições que ocupam as diferentes identidades numa sociedade. O centro tem a marca da permanência, confiança, universalidade, ocupado pela identidade masculina, heterossexual e branca. O que está fora e ocupa as margens, ou seja, o excêntrico, é o lugar marcado pelo desvio, instabilidade e diversidade, ocupado por mulheres, negros, negras, pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), bem como outras minorias. A

reafirmação constante desse lugar privilegiado em livros, imagens, exemplos e conteúdos na escola naturaliza seu caráter universal, dissimulando a marca de construção social. Os produtos culturais fora desse padrão ganham o caráter de diferente, exótico ou são apenas excluídos dos currículos. Nesse aspecto, os diversos movimentos vêm, cotidianamente, denunciando a ausência de sua história e práticas no currículo escolar.

De acordo com Ranniery (2017), abordar essas temáticas em sala de aula ainda se constitui como dúvida recorrente, cuja resposta aponta para caminhos e estratégias diversificadas, considerando os variados contextos culturais. A possibilidade de expressão das diferentes identidades, sejam elas sexuais ou de gênero, e a auto-afirmação de sujeitos com base em suas singularidades confronta as classificações prévias e estruturas de poder presentes na sociedade (TORRES; CARRIL, 2021).

O caminho para superação das desigualdades e da discriminação¹ contra as minorias sexuais ainda é longo e a escola, embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução social, aparece, também, como um local fundamental para transformação da realidade (ROHDEN; CARRARA, 2008). Para Junqueira (2009), na escola podem ser construídos novos padrões de aprendizagem e convivência, a fim de subverter valores, práticas e representações preconceituosas e discriminatórias, ressignificando o modo de ver e agir no mundo. Corroborando as discussões de Araújo e Colling (2017), acredita-se que uma formação acadêmica em sexualidade e gênero possibilite aos futuros docentes a percepção das identidades múltiplas e plurais, acolhendo “estudantes com variadas formas de feminilidades e masculinidades” (ARAÚJO; COLLING, p. 139), problematizando a heterocisnormatividade, as desigualdades e os preconceitos.

O Programa de Residência Pedagógica e a formação inicial de professores

Dentre as políticas para a melhoria e para o incentivo da formação de professores, destaca-se o PRP, atualmente em vigor, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento

¹ De acordo com o Relatório do Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil 2020, produzido pelo Grupo Gay da Bahia e pela Acontece Arte e Política LGBTI, em 2020 foram registradas 237 mortes violentas de pessoas LGBTI+, em que “[...] predominaram os homicídios com 215 (90,71%) registros, seguido de 13 (5,48%) suicídios e, por fim, latrocínio com 9 (3,79%) registros [...]” (GASTALDI *et al.*, 2021, p. 32). Dados do Anuário brasileiro de segurança pública de 2020 indicam a ocorrência de um estupro a cada 10 minutos, uma média diária de 729 casos de lesão corporal contra mulheres, em decorrência de violência doméstica e familiar, que são enquadrados na Lei Maria da Penha, e o registro de 4 mulheres assassinadas a cada 24 horas (FBSP, 2020).

de Pessoal de Nível Superior - CAPES. De acordo com o Edital número 1/2020, é objetivo do programa “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”.

Embora a proposta tenha sido apresentada em 2017, pelo Ministério da Educação - MEC, esse movimento é anterior, iniciando-se dez anos antes, em 2007, com a proposição do senador Marco Maciel, do Projeto de Lei do Senado (PLS) 227/07, inspirado na residência médica, o qual intitulou Residência Educacional (SILVA; CRUZ, 2018). Na sequência, em 2012, o senador Blairo Maggi propôs o PLS 284/2012, adaptando o PLS anterior e passando a utilizar o termo Residência Pedagógica (SILVA; CRUZ, 2018). Posteriormente, em 2014, o senador Ricardo Ferraço propôs nova alteração do nome, passando a ser chamado Residência Docente.

Nesta breve retomada histórica², alguns PLS tramitaram pelo senado federal, mas acabaram não sendo implementados, por conta de inúmeras fragilidades e inconsistências, a saber: em todas as propostas, a residência seria desenvolvida em momento posterior à formação inicial, sendo que, na primeira proposta, era obrigatório para o ingresso na carreira, e, nas duas seguintes, como reconhecimento e pontuação em concursos e qualificação profissional; as múltiplas nomenclaturas evidenciam desencontros teórico-metodológicos e pouca ou nenhuma justificativa para os termos, com exceção do primeiro PLS, que teve seu embasamento na residência médica (SILVA; CRUZ, 2018).

Em 2018, foi lançado o primeiro edital do PRP pela CAPES (06/2018), cuja estrutura mobilizou entidades e profissionais da educação na crítica a alguns elementos da proposta, tais como: a ênfase na “prática”, reiterando ainda mais a dicotomia teoria-prática; a sobreposição ao estágio curricular; e alterações nos currículos das licenciaturas para se adequarem à Base Nacional Comum Curricular (SILVA; CRUZ, 2018). Em virtude desses elementos, a maioria dos cursos de licenciatura da UFG não aderiu ao edital, incluindo a Licenciatura em Ciências Biológicas, foco do presente estudo.

No referido edital, a duração do programa era de 18 meses, com carga horária de 440h, dividida em: “[...] 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final,

² Em Silva e Cruz (2018), encontra-se maior detalhamento do histórico do programa.

avaliação e socialização de atividades” (BRASIL, 2018, p. 1-2). Quanto aos estudantes, poderiam participar aqueles com 50% do curso concluído ou a partir do quinto semestre.

Após críticas e reestruturações, o atual edital do PRP, 01/2020, retirou a exigência de reformulação do estágio supervisionado em detrimento da residência pedagógica. Entretanto, ainda permanece no documento a ênfase na prática e “a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2020, p. 1).

Costa e Gonçalves (2020) chamam a atenção para as premissas tecnicistas presentes nos fundamentos do PRP, que direcionam a uma “formação prática”. Além disso, tais premissas culpabilizam a prática docente pelo baixo desempenho educacional do país, ignorando as desigualdades de várias ordens que permeiam o cenário educacional, somadas a problemas relacionados à infraestrutura das escolas e desvalorização profissional, que interferem diretamente nos resultados educacionais. Para Dourado (2016, p. 29):

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros.

Tendo em vista as alterações no edital 01/2020, a adesão dos cursos de licenciatura da UFG foi expressiva, sendo esse o contexto de inserção da licenciatura em Ciências Biológicas no programa, com o subprojeto intitulado “Educação em sexualidade e gênero na escola”. As definições para ingresso de estudantes, descritas no edital 06/2018, foram mantidas no edital 01/2020. Quanto ao período de execução das atividades, o atual edital manteve os 18 meses, reduzindo a carga horária total para 414h, sendo, atualmente, dividido em três módulos, de 138h cada, a saber:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020, p. 3).

Uma vez que oficialmente, em âmbito nacional, tenham sido lançados apenas dois editais e, em período recente, as produções sobre as experiências e avaliações do PRP

ainda são escassas. Abe et al. (2021) investigaram o interesse pela docência entre licenciandos em ciências biológicas, participantes do PRP, em uma universidade pública no Estado do Paraná. Os autores apontam que a participação no PRP despertou entre os residentes maior interesse e sentimentos positivos com relação à docência, que implicam na pretensão do licenciando em seguir a carreira de professor. Dentre os fatores positivos para o interesse, estão o envolvimento e engajamento dos residentes com toda a equipe do PRP, a participação prévia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, a vivência dos desafios enfrentados e superados em sala de aula e o desenvolvimento da autonomia.

Cardoso, Kimura e Nascimento (2021) realizaram uma revisão de literatura sobre o PRP nas pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES. Foram selecionados nove trabalhos, distribuídos entre as regiões sudeste (oito) e centro-oeste (um). Os encaminhamentos metodológicos dessas pesquisas destacam os procedimentos da abordagem qualitativa, baseados em entrevistas, narrativas, questionários, fontes documentais, análise de conteúdo, textual-discursiva e fenomenológica para levantamento e análise de dados. Dentre os temas estudados, os trabalhos versavam sobre a experiência de implementação do programa, as dificuldades em articular teoria e prática, a inserção profissional e seus desafios e a formação continuada de professores. Os autores concluem que o quantitativo de investigações ainda é baixo, haja vista a recenticidade do programa, mas apontam para a potencialidade do PRP realizar uma aproximação entre a formação docente e a realidade do cotidiano escolar.

Embora os trabalhos acima apontem para os benefícios do programa para a formação de professores, segundo Costa e Gonçalves (2020), o PRP foi formulado a partir da Política Nacional de Formação de Professores, de 2017, a qual indica que a baixa qualidade da formação inicial no país relaciona-se, historicamente, à desvalorização de conteúdos didático-pedagógicos, à proposta de currículos extensos e sem atividades práticas e a estágios sem vinculação com a prática de sala de aula. Além disso, a política enfatiza que a nova proposta permitirá aos estudantes melhor desempenho nas avaliações de larga escala, o que expõe a influência da lógica neoliberalista na educação em financiar apenas o que dá retorno e a estreita vinculação à BNCC.

Relato de experiência

Nessa seção, apresentam-se os fundamentos e o planejamento das ações empreendidas. Embora as reflexões aqui apresentadas tenham surgido em um contexto particular, os novos desafios impostos pelo ensino remoto, somados às tentativas de abordagem da temática gênero e sexualidade na escola, são enfrentados no cotidiano de muitos outros educadores.

No que se refere à distribuição de carga horária do PRP, conforme descrito anteriormente, o processo inicial de planejamento das ações evidenciou um importante questionamento: como organizar o primeiro módulo com 138 horas, sendo que o edital destina apenas 86 horas aos estudos de natureza teórica? E, ainda, como fundamentar tão brevemente um tema que, de acordo com as entrevistas realizadas na seleção dos estudantes, era quase desconhecido ou muito pouco acessado pelos residentes?

Frente a essas problematizações, optou-se pela utilização de um único material que pudesse apresentar conceitos e abordagens iniciais sobre a temática, de modo a oferecer subsídios para a elaboração dos planos de aula e para o debate em sala de aula. O material utilizado como referência foi um dos cadernos do Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE³, disponível para download na página do Centro Latino Americano de Sexualidade - CLAM. O curso GDE teve caráter semi-presencial e foi proposto pelo MEC para formação continuada de profissionais da educação da rede pública de ensino de todo país.

Ao superar o desafio da escolha dos textos iniciais sobre o tema do subprojeto, outro questionamento, igualmente importante, emergiu: qual teoria pedagógica embasaria as discussões ao longo do subprojeto e guiaria o planejamento das aulas dos residentes? Definiu-se a abordagem Freireana como caminho teórico-metodológico para construir as reflexões e as ações pensadas nos planejamentos de aula. Embora Freire tenha um arcabouço metodológico, instituído nas investigações temáticas, a experiência aqui relatada pautou-se nas ideias Freireanas da prática educativa, quanto à formação humana, autonomia dos sujeitos, dialogicidade, trabalho coletivo, respeito aos saberes dos educandos, desenvolvimento da capacidade crítica e diálogo como princípio pedagógico.

O módulo um do projeto foi dividido em três etapas, quais sejam: fundamentação teórico-conceitual (com 86h), elaboração dos planos de aula (12h) e regência (40h). Ressalta-se que, em virtude da pandemia da Covid-19 (causada pelo vírus Sars-Cov-2), as

³ Disponível em: http://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf

atividades acadêmicas e administrativas da UFG passaram a ser virtuais, via Ensino Remoto Emergencial - ERE, modalidade adotada pela instituição. Com isso, todo o subprojeto foi realizado de forma virtual, dividido em encontros síncronos (valendo-se da plataforma *Google Meet*) e assíncronos.

No primeiro encontro, iniciado em outubro de 2020, realizou-se a apresentação do grupo (residentes, preceptores e coordenadores) e da proposta de trabalho para o subprojeto, além de orientações para bolsistas e voluntários, destacando características do PRP. A partir do segundo, terceiro e quarto encontros, ocorreu a aula inaugural do subprojeto, com participação de um convidado externo, seguido pela abertura institucional do PRP e do PIBID na UFG.

Nos dois encontros seguintes, iniciou-se a leitura de textos que problematizam a presença ou a ausência da abordagem de sexualidade e gênero na área da educação em nível nacional e regional, com o intuito de debater e refletir sobre seus avanços e retrocessos para a formação inicial e continuada de professores e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e equitativa. Os textos utilizados foram:

- Discurso anti-gênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas, de Cláudia Vianna e Alexandre Bortolini, publicado em 2020⁴;

- Documentos Curriculares: Gênero e Sexualidade em Discussão, de Zilene Moreira Pereira Soares, Nathany Ribeiro Lima dos Santos e Sara Pereira, publicado em 2019⁵;

- “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação, de Elaine Reis Brandão e Rebecca Faray Ferreira Lopes, publicado em 2018⁶; e

- Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática, de Sandra Maciel de Almeida, Lisete Jaehn e Mônica Vasconcellos, publicado em 2018⁷.

Ao demarcar os entraves à abordagem de sexualidade e gênero em documentos normativos da educação brasileira (SOARES; SANTOS; PEREIRA, 2019), levando em conta os debates recentes e as disputas entre diversas correntes com relação a sua inserção, recorre-se, mais uma vez, a Freire (1996), quando afirma ser um imperativo ético o respeito à autonomia e à dignidade do humano, ou seja, a luta pela manutenção do debate

⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e221756.pdf>

⁵ Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_07.html

⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>

⁷ Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11657/7602>

sobre a temática mantém princípios fundamentais pela eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação no ambiente escolar. Para Freire (1996, p. 67),

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Os cinco encontros seguintes foram destinados a noções básicas de conceitos ligados à construção social da sexualidade e do gênero, utilizando o material do GDE. Foram abordados temas de três dos quatro módulos do material: “diversidade”, “gênero” e “sexualidade e orientação sexual”. Devido ao foco deste subprojeto abarcar, especificamente, as questões de gênero e sexualidade, o debate étnico racial (módulo quatro), proposto pelo GDE, não foi trabalhado, entretanto, em várias discussões, houve o atravessamento entre gênero, sexualidade e raça/etnia.

Com vistas a fomentar a interação entre residentes e preceptoras nos debates *on-line*, na primeira etapa de formação, os integrantes foram subdivididos em três grupos, de acordo com a escola de origem da professora preceptora. A dinâmica consistia em, a cada semana, um grupo ficou responsável por debater as perguntas encaminhadas previamente pelos outros dois grupos. Essa forma de interação possibilitou que as professoras preceptoras pudessem ter autonomia para a organização de seus grupos, iniciando, assim, o pertencimento a uma escola, possibilitando que todos os envolvidos dialogassem entre si. No dia do encontro semanal, à medida que o grupo responsável conduzia o encontro, abria-se o debate para que todos pudessem fazer suas contribuições. Com isso, buscou-se o equilíbrio entre os estudos individuais e a interação entre os grupos nos momentos de discussão *on-line*. Essa etapa foi marcada por intensos debates e questionamentos, que buscaram desconstruir visões estereotipadas e romper preconceitos. As preceptoras trouxeram exemplos do cotidiano da escola e das situações vivenciadas em sala de aula. Os residentes correlacionaram os textos com suas vivências e inquietações pessoais.

Durante o período de final de ano, transição de 2020 para 2021, uma vez que as atividades do PRP permanecem, foram destinados quinze dias para a leitura integral da obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire (1996), referencial pedagógico do subprojeto. Para auxiliar na compreensão da obra, foi

sugerido que os participantes assistissem aos vídeos do Canal do Prof. André Azevedo da Fonseca⁸, que apresenta, detalhadamente, conceitos e abordagens da obra de Paulo Freire. Após a leitura, solicitou-se que cada escola realizasse uma síntese de um capítulo do livro, destacando seus pontos principais e articulando, quando possível, com os estudos realizados anteriormente sobre o tema do subprojeto. Esse foi o primeiro movimento realizado pelos residentes e pelas preceptoras no que se refere à aproximação entre sexualidade e gênero e o aporte Freireano. Ao final, compilou-se um documento com as contribuições das três escolas, socializando com todo o grupo o material elaborado. Na sequência, cada preceptora compartilhou com seus residentes o Projeto Político Pedagógico da escola, para que pudessem compreender as propostas pedagógicas e as rotinas administrativas da escola-campo, sendo realizado, posteriormente, um encontro síncrono por escola para esclarecimento de dúvidas sobre a organização e o funcionamento desse espaço.

A partir desse movimento, adentrou-se na segunda etapa do módulo um, o planejamento das aulas. Na esteira teórica da proposta Freireana, o grupo realizou a leitura do capítulo três, “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”, da obra *Pedagogia do Oprimido* (2019), com a finalidade de compreender a organização de um planejamento de aula. Após a leitura, cada preceptora foi responsável por organizar seu grupo em duplas e solicitar que elaborassem um plano de aula, com assunto livre, dentro do tema do subprojeto, seguindo a proposta Freireana. Em vista da carga horária dos encontros, cada escola selecionou um plano de aula e socializou no encontro semanal, estabelecendo-se, a partir disso, reflexões sobre a coerência do plano com a dinâmica sugerida por Freire. Para alguns residentes, essa foi a primeira vez que pensaram e elaboraram um plano de aula com essa abordagem, havendo mesclas com outras propostas teóricas, pois eram a referência que possuíam. Foi necessário desconstruir algumas visões sobre o planejamento e aproximá-lo do que Freire propõe, reconhecendo a limitação desse ato (definição do conteúdo, dos temas geradores e das estratégias metodológicas), levando em conta a ausência de interação e do diálogo com os futuros participantes do processo educativo, uma vez que as escolas estavam em período de férias. Para Freire (2019, p. 96):

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc-ioue8bPM&t=2s>

aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programática da educação.

Com base nas discussões desse encontro, as duplas retomaram seu plano de aula e repensaram a proposta, buscando alinhá-la ao referencial Freireano, utilizando o último encontro dessa etapa para ajustes.

A última etapa do módulo um foi a regência, iniciada na segunda semana de fevereiro. Levando em consideração que cada escola possui uma organização específica, os espaços (as disciplinas) e os tempos (os períodos de aula) foram diferentes, exigindo da coordenação o acompanhamento e a realização de encontros com cada escola. Durante essa etapa, a partir do envio prévio dos planos de aula, foram realizadas reuniões de orientação específicas com os grupos de cada escola, em que eram apresentadas pelos coordenadores correções e sugestões aos planos de aula de cada dupla de residentes. Aconteceram também reuniões com todo o grupo de residentes, nas quais foram socializados os planejamentos das aulas. As principais correções necessárias aos planos de aula estavam relacionadas à elaboração de objetivos de aprendizagem, descrição detalhada dos momentos previstos para a aula, incluindo a organização do tempo destinado a cada momento, e aos processos avaliativos.

A maior dificuldade dos residentes com relação à elaboração dos objetivos de aprendizagem estava na compreensão de que o objetivo deve expressar uma ação esperada do aluno e não uma ação que será executada pelo professor (LIBÂNEO, 2013). Nos planejamentos iniciais, foram identificados muitos objetivos que estavam escritos de modo a indicar ações que seriam realizadas pelos residentes durante a regência, ou seja, objetivos de ensino e não de aprendizagem.

Quanto à descrição das aulas, uma situação comum foi a falta de detalhes nos planos de aula ou a não dimensão dos momentos e tempos previstos para o desenvolvimento da aula. Quanto à avaliação, identificou-se, mais uma vez, a ausência de detalhes nas orientações, principalmente nas atividades que solicitavam o envio de alguma produção textual, exemplificado pela falta da data de envio da tarefa, ausência de instruções sobre a formatação do texto e ausência dos critérios que seriam considerados ao avaliar a produção. Destaca-se, principalmente, a dificuldade em articular objetivo de aprendizagem, estratégias metodológicas e avaliação, mantendo a coerência do planejamento. Aspectos ligados à interação dos estudantes da escola-campo foram

considerados em todos os planos de aula, demarcando uma avaliação contínua e processual.

A partir do final de fevereiro até a penúltima semana do mês de março, o grupo esteve envolvido com a realização das aulas. Cada dupla ficou responsável por uma aula, sendo ela composta por um ou dois períodos, conforme disponibilidade da escola. Durante a regência, as demais duplas acompanhavam o desenvolvimento das aulas e, posteriormente, compartilhavam com a outra dupla suas percepções sobre a condução dos colegas, de modo a qualificar o processo formativo. Posteriormente, a dinâmica dos encontros ocorreu de forma alternada: em uma semana eram realizados encontros apenas entre os residentes e suas respectivas preceptoras e, na semana seguinte, aconteciam encontros gerais com todo o grupo, com relatos orais das aulas que já haviam acontecido.

A seguir, destacam-se os assuntos das aulas desenvolvidas pelos residentes, separados por escola-campo. Conforme descrito anteriormente, as escolas possuíam diferentes tempos e espaços para a realização das atividades, o que interferiu na seleção e quantidade dos conteúdos.

A) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Características: Público: ensino médio. Período: tarde. Duração da aula: 1h30min. Disciplina: Educação em Sexualidade e Gênero na Escola (disciplina eletiva oferecida intencionalmente para a realização das atividades do subprojeto).

Conteúdos abordados: Conceitos fundamentais em Gênero e Sexualidade; Identidades LGBT, orientação sexual, cis/trans; Heteronormatividade; Machismo e desigualdade de gênero; Preconceito e discriminação na escola; Homofobia, bifobia e transfobia; Direitos conquistados pelos movimentos feminista e LGBT.

B) Centro de Ensino em Período Integral Dom Abel - Setor Universitário

Características: Público: ensino fundamental II. Período: manhã. Duração da aula: 60min. Disciplina: Iniciação Científica (a disciplina foi escolhida pela viabilidade de execução da proposta do subprojeto, em virtude da elevada carga horária de regência. Inicialmente, a preceptora abordou com os estudantes aspectos relacionados à investigação científica e, posteriormente, no período de regência, os residentes desenvolveram suas aulas, subsidiando a escolha dos estudantes para seu futuro projeto de pesquisa dentro dos assuntos da temática sexualidade e gênero).

Conteúdos abordados: Tópicos iniciais sobre gênero e sexualidade; Identidade de gênero; Orientação sexual; Preconceitos: homofobia, transfobia, estereótipo e etnocentrismo; Machismo, misoginia e feminismo.

C) Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo

Características: Público: ensino médio. Período: manhã. Duração da aula: 40min. Disciplina: Biologia.

Conteúdos abordados: Conceito de gênero e sexualidade como construção histórico-social; Intersexualidade; Orientação sexual; Identidade de gênero; e Sexo biológico.

Destaca-se que os conteúdos escolhidos pelos estudantes estavam alinhados com os conteúdos abordados nos estudos iniciais, bem como os referenciais adotados, que buscaram ultrapassar o determinismo biológico e tiveram como foco a abordagem de aspectos sócio-culturais da sexualidade. Essa seleção pode ser considerada um salto qualitativo em direção a uma formação mais humana, autônoma e emancipatória.

Buscando garantir a coerência com o referencial Freireano, as aulas foram planejadas de forma a incluir momentos de interação e participação dos alunos, apesar das dificuldades impostas pelo Ensino Remoto. De maneira geral, foi percebido pelos residentes e pelas preceptoras um aumento progressivo na participação dos alunos, de acordo com o andamento das aulas, conforme familiarizavam-se com os residentes e com a dinâmica dos encontros. Nas primeiras aulas, a participação dos estudantes aconteceu, principalmente, de forma escrita, através do *chat* do *Google Meet*, e, no decorrer das aulas, passaram a interagir, também, oralmente, ligando o microfone e, em alguns casos, a câmera. As aulas incluíram momentos expositivos breves, dando ênfase para momentos de diálogo, baseados em questões problematizadoras, estudos de caso envolvendo situações de discriminação, frases apresentando mitos e verdades sobre a sexualidade, vivências e dúvidas dos alunos.

Antes da regência, os residentes expressaram preocupação com a possível baixa participação dos alunos da educação básica durante as aulas, porém, uma das dificuldades mais relatadas após as aulas foi a gestão do tempo. Em algumas aulas, houve dificuldade de equilibrar a participação intensa dos alunos com o cumprimento das atividades previstas dentro do tempo disponível, o que pode ser reflexo das dificuldades identificadas no processo de planejamento.

Uma situação inesperada aconteceu no Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo: a aula dos residentes sobre intersexualidade despertou o interesse de outros professores da escola, a partir de relatos da preceptora e de estudantes, levando a um convite da direção para que os residentes repetissem a apresentação realizada na aula para

um grupo de docentes do colégio. Os residentes foram surpreendidos com o convite e ficaram apreensivos com a proposta, principalmente por se tratar de uma ideia que se aproxima da formação continuada daqueles professores, o que foge ao objetivo do PRP. A proposta foi apresentada para a coordenação e decidiu-se por aceitar o convite, compreendendo que o tema é pouco explorado, sendo uma oportunidade importante, e talvez única, de compartilhar conhecimentos sobre a intersexualidade com professores em exercício. O momento formativo junto aos professores do colégio foi amplamente elogiado pelos docentes, que participaram ativamente com perguntas e discussões, sendo relatado, por muitos deles, o total desconhecimento do conteúdo abordado.

As atividades avaliativas propostas envolveram produções textuais; análises e discussões sobre charges e outras figuras; *kahoot*; utilização de vídeos como provocadores de reflexões e críticas; uso de formulários; participação durante os encontros, além de descrição de experiências ou narrativas conhecidas que evidenciavam algum tipo de preconceito, articulando conceitos apresentados em aula. Esses produtos permitiram outras reflexões, agora com embasamento teórico sobre os fenômenos vividos ou observados, promovendo a superação do saber ingênuo (FREIRE, 1996).

Na última semana de março, após término da etapa de regência, a coordenação realizou encontros por escola para o fechamento do módulo um. Nesse momento, as preceptoras socializaram suas percepções sobre a condução das aulas, destacando alguns aspectos positivos e outros a serem melhorados no desenvolvimento dos próximos módulos. Os residentes também puderam compartilhar suas percepções acerca da caminhada formativa, realizando uma autoavaliação e uma avaliação da preceptora, seguido por algumas considerações da coordenação.

A avaliação das preceptoras sobre o processo vivenciado no módulo um foi positiva, sendo destacadas apenas questões pontuais envolvendo algumas duplas em que foi percebido um desempenho desigual por parte dos integrantes. Todas elas indicaram a extrema relevância das leituras e dos encontros para sua formação sobre os temas estudados, sendo importante destacar a importância do PRP no processo de formação continuada das preceptoras envolvidas.

Levando em consideração que sexualidade e gênero são temas ausentes ou pouco explorados nos cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, este projeto se mostrou fundamental para a atualização e ampliação dos conhecimentos das professoras do ensino básico. Rizza, Ribeiro e Mota (2016) realizaram uma pesquisa para

verificar a presença de disciplinas que discutem sexualidade em cursos de graduação de universidades federais. Foram utilizados os seguintes descritores na busca: “gênero”, “diversidade”, “sexualidade”, “educação sexual” e “orientação sexual”. Das 60 instituições avaliadas, 44 possuíam currículos acessíveis *on-line*. Das 44 instituições analisadas, 38 (86%) ofertam disciplinas relacionadas ao tema e apenas 6 (14%) não oferecem. Na busca, foram mapeadas 384 disciplinas. Embora o número seja expressivo, no que diz respeito ao oferecimento de disciplinas em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, meramente nove oportunizam essa discussão dentre todas as analisadas. Cabe ainda pontuar que, do total de 384 disciplinas, 325 (85%) são de natureza optativa e apenas 58 são obrigatórias (15%), fragilizando a formação inicial no que se refere ao contato com estudos e reflexões acerca da relevância dessa temática para a futura atuação profissional.

Ressalta-se que durante o período de realização da regência, os estudantes das escolas, a partir da abordagem pedagógica, sentiram-se convidados e confortáveis a participar do debate, a dialogar e expor questões pessoais, bem como relatar enfrentamentos vividos. Isso evidencia a coerência e a presença da teoria utilizada nos momentos de encontro dos estudantes das escolas com os residentes, subsidiando as estratégias metodológicas para a abordagem de assuntos complexos.

Considerações finais

Ao longo dos seis primeiros meses (outubro 2020 a março 2021) de implementação do subprojeto de Residência Pedagógica em Ciências Biológicas da UFG, com o tema “Educação em sexualidade e gênero na escola”, em meio remoto, considerando a Pandemia da Covid-19, destaca-se o esforço coletivo da coordenação, das preceptoras e dos residentes para que o planejamento fosse executado. Nessa caminhada, o projeto, elaborado no início de 2020, ganha forma e solidez com os encontros de discussão sobre assuntos vinculados ao tema, com o adensamento da teoria pedagógica e com os momentos de regência, que reiteram a unidade teoria-prática desde a elaboração dos planos de aula até o encontro síncrono com estudantes das escolas-campo.

Mesmo com o andamento do segundo módulo (abril a setembro de 2021), o alcance e desenvolvimento de alguns objetivos específicos do subprojeto elaborado no início de 2020 são visíveis: i) promover formação continuada para os preceptores quanto à abordagem do subprojeto; ii) fortalecer o desenvolvimento de posturas profissionais éticas,

críticas e autônomas no exercício da docência; fortalecer a relação teoria-prática, a partir da inserção e atuação na escola-campo; iii) promover discussões relativas à educação em sexualidade e gênero, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, o pluralismo de ideias e posicionamentos; iv) compreender a realidade escolar como futuro campo profissional, por meio de análises investigativas vivenciadas na escola-campo; v) refletir sobre a atuação profissional do professor de Ciências e Biologia no atual contexto educacional, considerando a trajetória formativa dos acadêmicos em sua formação inicial e dos professores preceptores em sua trajetória de formação continuada.

A experiência com a implementação permitiu o fortalecimento das relações entre universidade e escola, estudantes, residentes, preceptoras e coordenação. Espera-se que a presença do programa nas três escolas possa iniciar o reconhecimento da necessidade das discussões sobre gênero e sexualidade de tal maneira que ganhe espaço em seu cotidiano como uma agenda de compromissos. Serão 18 meses de estudos, reflexões, planejamentos e ações, período importante para mobilizar a escola e sua comunidade, mesmo em tempos de ensino remoto, a demarcar, de maneira pedagógica, social e política, as questões sobre gênero e sexualidade que atravessam o ambiente escolar e ganham amplitude com a transformação dialética desses locais.

Embora o edital a que se refere o presente estudo tenha alterado, em parte, a ênfase tecnicista, a distribuição das horas destinadas aos estudos teóricos, que envolvem pesquisa e planejamento, ainda são incompatíveis com uma carga horária alta de regência. Considera-se essencial para a docência uma preparação mais densa, o que implica em aumentar a carga horária de discussões teóricas e planejamento, afinal, quanto melhor preparado estiver o docente, o que inclui conhecimentos de conteúdos específicos, pedagógicos e metodológicos, maiores as chances de sucesso no processo de regência.

Tão importante quanto é a demarcação da temática na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, permitindo aos futuros profissionais da educação o acesso às discussões sobre gênero e sexualidade, compreendendo e legitimando a diversidade humana nos diferentes espaços sociais e educativos. Desse modo, considerando a tradição da disciplina de Ciências e Biologia como espaço e momento para debater, por exemplo, as mudanças anatômicas e fisiológicas da puberdade, bem como as Infecções Sexualmente Transmissíveis, uma formação sólida que permita confrontar cientificamente os determinismos biológicos (puramente) no que se refere ao gênero e à

sexualidade, pode promover o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, desestabilizando valores e definições social e historicamente construídas.

Referências

ABE, R. S.; ARRUDA, S. M.; LIMA, M. I.; LUCAS, L. B. O desenvolvimento do interesse da docência no contexto do Programa Residência Pedagógica em Ciências Biológicas. **Educação em Foco**, n. 42, 2021, p. 279-299.

ARAÚJO, D. B.; COLLING, L. Por uma escola que aprenda com as diferenças. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alli, 2017, p. 131-156.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Edital CAPES nº 06/2018 - Programa de Residência Pedagógica**. CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Edital CAPES nº 01/2020 - Programa de Residência Pedagógica**. CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 maio 2021.

BONFIM, C. R. S. **Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades**. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

CARDOSO, M. L. M.; KIMURA, P. R. O.; NASCIMENTO, I. P. Residência Pedagógica: o estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública 2020**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2020. Disponível em: <https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/04/anurio-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GASTALDI, A. B. F. et al. **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020**: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. In: GASTALDI, A. B. F. et al (Org.). Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- GAVA, T.; VILLELA, W. V. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sex., Salud Soc.**, n. 24, 2016.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-52.
- JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais.” Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (Org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual**: trajetórias escolares. Maringá: Eduem, 2013. p. 175-190.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade - o “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41-52.
- PEREIRA, Z. M. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em biociências e saúde**. Tese (doutorado) Ensino em Biociências e Saúde, 2014.
- RANNIERY, T. “Sexualidade na escola”: é possível ir além da máquina de diferentes? In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, 2017, p. 213-238.
- RANNIERY, T.; OLIVEIRA, I. V. Apresentação - Educação, democracia e diferença: torções imaginativas de gênero, sexualidade e raça. **Educar em Revista**, v. 36, e77226, 2020.

- ROHDEN, F.; CARRARA, S. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, F. et al. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.
- RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. G. C.; MOTA, M. R. A. Disciplinas que discutem sexualidade nos currículos do Ensino Superior brasileiro: produzindo um diagnóstico da situação atual. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 197-224, 2016.
- SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.
- SOARES, Z. M. P.; SANTOS, N. R. L.; PEREIRA, S. Documentos curriculares: gênero e sexualidade em discussão. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. 1ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2019, v. 1, p. 83-92.
- SOUZA, E. J.; DORNELES, P. G.; MEYER; D. E.E. Corpos que desassossegam o currículo de biologia: (des)classificações acerca de sexualidade e gênero. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 278-300, 2021.
- TORRES, J. R.; CARRIL, L. F. B. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, 2021, p. 1-23.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Mulheres pescadoras de camarão: gênero, trabalho e subsistência em Curralinho, Marajó/PA

Rodrigo Moreira Vieira, Doutor em Ciências Sociais e Professor do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Breves
rodrigo.vieira@ifpa.edu.br

Ana Célia Barbosa Guedes, Graduada em História, mestra em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará-IFPA.
anacelia.guedes@ifpa.edu.br

Resumo: Este artigo trata do trabalho de mulheres em atividade pesqueira no município de Curralinho, Marajó, Pará, sobretudo quanto às experiências das pescadoras artesanais de camarão. A metodologia utilizada foi a história oral e pesquisa bibliográfica. Entre setembro de 2019 e janeiro de 2020, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coleta de dados com algumas moradoras do município que permitiram ter acesso às informações para uma análise quanto aos papéis por elas desempenhados na pesca artesanal. A pesquisa revelou que as mulheres pescadoras se destacam na produção do camarão neste município por possuírem conhecimento tradicional sobre os locais, períodos e os instrumentos necessários para pesca. Assim, elas são de suma importância para o desenvolvimento desse tipo de pesca no município pesquisado, pois participam de todo processo de produção, desde a construção dos instrumentos de pesca até a comercialização, além de executarem outras tarefas como agricultoras, domésticas, entre outras.

Palavras-chaves: Mulheres. Trabalho. Pesca artesanal. Ribeirinhas. Marajó.

Shrimp fishing women: gender, work and subsistence at Curralinho, Marajó/Pará/Brazil:

Abstract: The article deals the female work on fishing activity at Curralinho city, Marajó, Pará, especially regarding the female artisanal experiences on shrimp fishing. The methodology used was the oral history and bibliographic research. Between September 2019 and January 2020 semi-structured interviews were conducted to the data collect with some Curralinho female residents who allowed the production of data to an analysis about the functions performed by them on the activity mentioned. The research revealed that the fishing females stand out on shrimp production at Curralinho because they have traditional knowledge about the locals, periods and the necessary instruments to fishing activity. Thus, they are very important to the artisanal fishing development at the city researched, as they participate of all production process, since the construction of instruments to the commercialization. In addition, they execute other tasks as farmers, house working, among others.

Keywords: Female. Work. Artisanal fishing. Riverside. Marajó.

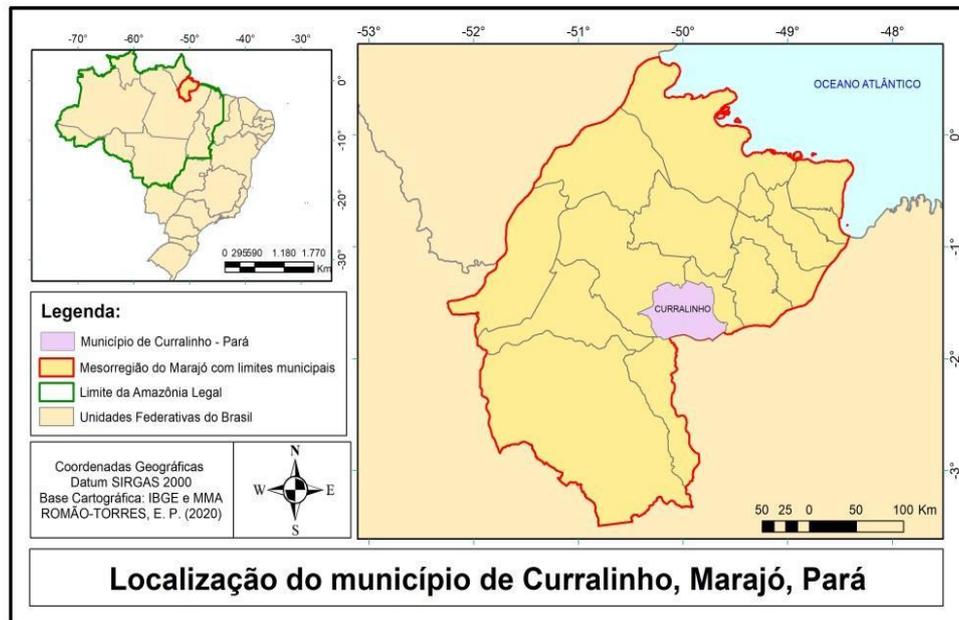
Introdução

Este artigo apresenta reflexões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa realizada com alunos(as) do curso técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Breves durante a disciplina Gênero, Raça e Etnia na Pesca e Aquicultura. A perspectiva aqui é refletir e discutir sobre o trabalho e as funções desempenhadas pelas mulheres na atividade pesqueira no contexto do município de Currealinho, no arquipélago do Marajó, sobretudo quanto às experiências e estratégias das pescadoras artesanais para capturar o camarão. Além disso, procura-se contribuir para destacar a importância da tradição oral para as pescadoras que vivem ao longo dos rios, furos e igarapés no que tange à transmissão dos conhecimentos e práticas que potencializam a atividade pesqueira no município, bem como demonstrar que a pesca está diretamente relacionada ao conhecimento, relações de produção e à relação que elas têm com a natureza.

O trabalho feminino no setor pesqueiro no território marajoara e as técnicas e estratégias desenvolvidas para capturar os peixes e camarões ainda são pouco estudadas se compararmos às pesquisas sobre essa temática acerca de outros territórios. Contudo, importantes trabalhos relacionados a tal objeto vêm sendo publicados principalmente nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do XXI. Na medida em que novas fontes como relatos orais passaram a ser estudadas, contribuíram para romper com o silenciamento e publicizar as narrativas das mulheres em diferentes setores da sociedade brasileira.

O município de Currealinho está localizado na parte ocidental do arquipélago do Marajó (Mapa 1). A região apresenta matas de igapó e vários rios, igarapés e furos (Miranda Neto, 2005). As mulheres que vivem nesse município desempenham diferentes funções e atividades relacionadas à pesca artesanal.

Figura 1: localização geográfica de Curralinho



Fonte: Essia de Paula Romão, 2020.

O Marajó é um dos maiores arquipélagos fluviomarítimos do mundo, e se localiza na foz do rio Amazonas, além disso, é uma região rica em recursos hídricos e sociobiodiversidade (Costa, 2016). O território marajoara é formado por várias ilhas cortadas por rios, furos e igarapés. Os relatos produzidos durante as entrevistas, como será visto, permitem afirmar que as mulheres marajoaras ocupam funções importantes no interior das relações de produção, assim como na criação e desenvolvimento de elementos das forças produtivas no contexto dessa região. Sendo assim, compõem uma posição nodal nas relações socioeconômicas dos(as) ribeirinho(as) do município de Curralinho.

A pesquisa utilizou como fio condutor os relatos de 5 (cinco) pescadoras artesanais de diferentes faixas etárias que vivem no município pesquisado, os quais foram coletados entre setembro de 2019 e janeiro de 2020¹. Neste artigo, a identidade das mulheres entrevistadas será mantida em sigilo, garantindo seu anonimato e confidencialidade das

¹ Esta pesquisa adotou procedimentos éticos em relação as sujeitas participantes, assim procurou-se obter o consentimento das pessoas que fizeram parte do estudo, bem como sua participação foi voluntária. Desse modo, as pescadoras artesanais que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual havia a solicitação formal de autorização para a realização da pesquisa.

informações. Utilizou-se como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a história oral. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coleta de dados.

Nesse sentido, a pesquisa se apoia na história oral, entendida aqui como uma metodologia investigativa que “[...] dá atenção especial aos “dominados” (mulheres, proletários, marginais, etc.), a história do cotidiano e da vida privada [...] suas abordagens, dão preferência a uma “história vista de baixo” [...]” (Françóis, 2006, p. 4). A história oral pode ser usada, de acordo com Alberti (2010), como uma fonte para pesquisar a história contemporânea, já que é um procedimento investigativo composto de entrevistas com sujeitos(as) sociais que viveram ou testemunharam acontecimentos que ocorreram no passado ou no presente. Além disso, é um caminho para investigar e compreender o cotidiano, trabalho e tradições de povos que não possuem registro escrito de sua história.

O texto está estruturado em três subtópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro foca aspectos conceituais relacionados à pesca artesanal, trabalho e invisibilidade. O segundo versa sobre os instrumentos e técnicas de pesca utilizados pelas pescadoras no Marajó. Por fim, no terceiro, é abordado o modo de vida, as funções e o trabalho desenvolvidos pelas mulheres na pesca artesanal.

Mulheres pescadoras: pesca artesanal, trabalho e invisibilidade

A pesca artesanal é uma atividade tradicional executada pelos povos que vivem na Amazônia desde o período pré-cabralino e corresponde a principal fonte de alimento de muitos(as) ribeirinhos(as) que vivem na região (Palheta et al., 2016). A atividade pesqueira envolve homens e mulheres que se dedicam parcialmente ou exclusivamente à pesca e que, na maioria das vezes, utilizam embarcações de pequeno porte (Isaac & Barthem, 1995).

Na Amazônia, a atividade pesqueira se intensificou a partir da introdução de instrumentos de captura com novas tecnologias, a exemplo dos motores a diesel e caixas de gelo nas embarcações dos(as) pescadores(as) (Mcgrath et al., 1993). Ao longo dos anos o Pará vem se destacando no setor pesqueiro entre os estados da região Amazônica, pois conta com um extenso litoral marinho com 562 km, correspondendo a 7% da costa brasileira (Palheta et al., 2016; Batista et al., 2004).

A participação das mulheres no setor pesqueiro é bastante antiga, principalmente na Amazônia Legal, o que tem sido objeto de estudo de acadêmicos das mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, na maioria das vezes, apenas os homens são identificados

como pescadores e as atividades realizadas pelas mulheres são identificadas como ajuda (Furtado, 1993). Tais abordagens não representam a realidade da região, principalmente do arquipélago do Marajó. Elas apenas revelam o imaginário social no qual as atividades produtivas são vistas como de domínio masculino.

Embora a participação feminina nas atividades de pesca representou e representa uma alternativa de subsistência para muitos povos tradicionais existentes na sociedade brasileira (Martins; Alvim, 2016), tal participação foi invisibilizada e desvalorizada tanto por pesquisadores(as) acadêmicos quanto pela sociedade em geral, muitas vezes compreendida com extensão das tarefas domésticas, negando, assim, a importância da sua participação ativa nas diferentes atividades econômicas relacionadas à pesca. Essa seletividade da abordagem que privilegia a ênfase na atividade produtiva masculina e marginaliza ou omite as atividades desempenhadas pelas mulheres prejudica uma análise mais rigorosa e fiel quanto à importância do trabalho feminino nas relações de produção desse e de outros contextos. Conseqüentemente, ao subestimar a importância do papel econômico desempenhado pelas mulheres ribeirinhas, prejudica-se a análise da dinâmica das relações econômicas no interior do setor pesqueiro da Amazônia paraense, com destaque para a região marajora.

Observa-se, que as pescadoras artesanais do município de Curalinho são invisibilizadas no contexto das lutas das mulheres da região marajoara, embora realizem várias atividades na pesca artesanal e na aquicultura, desde a produção dos instrumentos de captura de peixes e camarões até a sua comercialização (COSTA et al., 2020). Portanto, além de serem exercerem força de trabalho, são responsáveis por parte da produção de instrumentos de trabalho, elementos fundamentais das forças produtivas².

Os instrumentos e técnicas de pesca artesanal utilizados em Curalinho, Marajó

O(A) pescador(a) artesanal de subsistência é todo(a) aquele(a) que usa instrumentos (artes de pesca) e técnicas (modalidades) adequadas às condições ambientais, estes(as) pescam o ano todo sozinho(a) ou com seus familiares para suprir suas necessidades básicas alimentares (Nogueira, 2005). Trata-se de uma atividade direcionada ao autoconsumo ou

² Os instrumentos de trabalho, assim como a força de trabalho representam as forças produtivas. As relações de produção correspondem às formas como homens e mulheres desenvolvem suas relações de trabalho e distribuem o processo de produção e reprodução da vida material. (ALTHUSSER, 1999).

de parentes e amigos(as) com o uso de uma canoa simples e aparelhos tradicionais de pesca. (Nogueira, 2005).

Segundo os(as) moradores(as) de Currálinho, o pescado produzido no município, principalmente o camarão-da-Amazônia (*Macrobrachium amazonicum*), representa um dos principais produtos da atividade econômica dos povos ribeirinhos. Nesse sentido, a maioria dos povos que vivem ao longo dos rios como Canaticú, Piriá, Mutuacá, Guajará, entre outros existentes no município de Currálinho tem o pescado e a agricultura familiar como base econômica. Esses povos utilizam transportes simples construídos pelos(as) próprios(as) ribeirinhos(as). Entre os mais utilizados para captura do camarão destaca-se o casco movido a remo e a rabeta (Figura 1).

Figura 1: Rabeta, um dos meios de transporte utilizado pelos(as) ribeirinhos(as) no arquipélago do Marajó, Pará, Brasil



Fonte: Ana Célia Guedes (2019).

Embora de aparência rudimentar, tais transportes são produtos tecnológicos desenvolvidos pelos(as) ribeirinhos(as) para construção e melhoramento das embarcações de modo a conseguirem navegar pelos rios marajoaras ao longo dos séculos. Esses povos tiveram que adequar suas embarcações à largura, profundidade e comprimento dos rios, igarapés e furos existentes no arquipélago do Marajó, ao mesmo tempo em que buscaram desenvolver técnicas que lhes proporcionasse mais rapidez e conforto, a exemplo de motor a gasolina ou a diesel colocados nas canoas.

O matapi (Figura 2), uma armadilha utilizada pelas pescadoras para capturar o camarão-da-Amazônia, é feito de cipó e tala, elementos retirados da floresta próxima aos rios. Apresenta forma cilíndrica e suas extremidades são cones para os quais os camarões

são direcionados. Essas extremidades não apresentam abertura, assim os camarões acabam ficando sem saída.

Figura 2: Matapi



Fonte: Jose Maria Araújo

De acordo com as pescadoras do município de Currálinho, para a confecção do matapi é necessária a retirada de talas (fibras) de jupati, encontradas na floresta. Depois, estas fibras são cortadas em tamanhos diferentes e, em seguida, são amarradas com cipós até chegar ao formato desejado. Esses conhecimentos são transmitidos de geração a geração através da oralidade. Muitas vezes, eles são ressignificados de acordo com a necessidade do grupo social. Nesse sentido, esses povos precisaram inventar e reinventar tecnologias para melhorar a produção e assegurar sua subsistência. Para Freire (1987), tecnologia é uma maneira de afirmação de um determinado grupo social.

A durabilidade do matapi depende do material utilizado na fabricação. Os que são construídos com tala de jupati duram em média seis meses, mas os construídos com talas menos resistentes duram aproximadamente quatro meses (Simonian, 2006). Nesse sentido, a produção desses instrumentos de pesca é contínua, demanda tempo, técnica e habilidade.

No Marajó, a maior parte da captura do camarão-da-Amazônia (*Macrobrachium amazonicum*) é realizada de forma artesanal e envolve o extenso uso da força de trabalho das famílias que vivem ao longo dos rios. Assim, homens/mulheres adultos(as) e crianças participam dessa modalidade de pesca, mas a maioria das tarefas relacionadas à pesca daquele camarão são desempenhadas pelas mulheres.

Além de importância econômica, o camarão também tem importância cultural para esses povos, visto que é elemento frequente em pratos típicos da região como vatapá, caruru e como acompanhamento do açaí. Resultados semelhantes à presente pesquisa foram relatados por Simonian (2006), na ilha de Trambioca, no município de Barcarena, no estado do Pará. A autora descreve que nessa ilha o camarão serve de refeição aos(as) moradores(as) da ilha.

Para capturar os camarões, os(as) ribeirinhos(as) do município de Currálinho constroem as iscas (*poqueca*) que são feitas de farelo de coco babaçu ou de arroz e estes são embrulhados em folhas de cantã ou em sacolas de plástico e amarrados com fibra de miriti ou com as próprias sacolas plásticas, depois aquelas são colocadas dentro do matapi para atrair os camarões. O preparo dessas iscas é, geralmente, realizado pelas mulheres ribeirinhas.

Mulheres pescadoras: modo de vida, funções e trabalho na pesca artesanal

As pescadoras artesanais se encontram no território do município de Currálinho, sobretudo ao longo dos rios, igarapés e furo. A maioria vive da pesca e da agricultura familiar, possuem experiência sobre as técnicas de pesca e domínio da natureza, pois ao longo dos anos aprenderam a lidar com as marés e a navegar nas águas marajoaras. Assim, sabem os períodos em que podem pescar, plantar e colher como bem destacou a entrevistada 1:

Em abril, maio, junho, os três meses que mais tem camarão [...] olha com 120 matapis, eu pego 40 quilos por puxada no dia, então nesses três meses a gente tira duas vezes por dia. Também a gente precisa saber onde colocar eles porque se não a gente não consegue nada. (Entrevistada 1, Ilha do Sapateiro, Currálinho. Janeiro de 2020).

A pesca e a despesca são feitas diariamente e a quantidade capturada depende de quantos matapis ou redes são colocados nos rios e igarapés e quantas vezes essas mulheres despescam durante o dia. Aquela é realizada de acordo com a maré, assim, as pescadoras precisam compreender como ela funciona para poder capturar uma grande quantidade de camarões, principalmente no período relatado pela entrevistada 1.

As mulheres marajoaras, assim como a maioria das mulheres ribeirinhas que vivem no estado Pará, desde criança executam diferentes tarefas importantes à sua subsistência e de seu grupo social, a exemplo de trabalhos no extrativismo animal e vegetal, como ressaltou a entrevistada 3:

Olha, trabalho desde criança, com oito anos comecei com o matapi da minha mãe [...] comecei a fazer o matapi também, porque eu via ela fazer, eu tinha vontade, comecei a fazer também. Com dez anos, já tinha os meus 20 matapizinhos, aí foi só aumentando a minha idade e aumentando os matapis. (Entrevistada 3, Ilha do Sapateiro, Curralinho. Janeiro de 2020).

As meninas aprendem algumas funções observando suas mães, avós, irmãs e tias, assim, quando se dão conta, também estão desenvolvendo as mesmas atividades. Geralmente, as mulheres não trabalham apenas na pesca, pois desenvolvem outros trabalhos como na agricultura, domésticos, entre outros. Nesse sentido, elas acumulam várias funções, ao mesmo tempo em que adquiriram estratégias de lutas e resistências ao longo dos anos. Ou seja, além de ocuparem um papel econômico fundamental no âmbito das relações de produção, ocupam uma função política relevante no interior de sua respectiva comunidade.

O trabalho das mulheres na pesca artesanal em Curralinho alcança todas as etapas da produção, ou seja, preparo dos instrumentos de pesca, captura, beneficiamento e comercialização, conforme se observa no depoimento abaixo:

O matapi, ele é feito com cipó, com nilon e com a tala de jupati. A gente tira a tala do jupati, a gente alimpa [...] corta pra fazer a caixa, a gente chama de caixa. A caixa do matapi a gente chama de parí, né? É o parí, aí a gente corta o menor pra fazer a palheta que a gente talha, tem a talhadeira que a gente chama de funil, pra encaixar nessa caixa ainda tem a fibra que a gente usa e depois de fechado a gente põe o babaçu pra fazer a puqueca lá dentro do matapi e depois põe ele no rio (Entrevistada 1, Curralinho, setembro, 2019).

O relato acima evidencia que a maior parte dos instrumentos de pesca é produzido exclusivamente por essas mulheres, elementos fundamentais das forças produtivas na atividade pesqueira no interior das comunidades. Geralmente, os matapis são iscados com babaçu e depois são organizados na canoa, em seguida são colocados ao longo do rio ou

dos igarapés. Após a escolha do local, cada matapi é amarrado individualmente em estacas colocadas pelas próprias pescadoras ou em árvores, ou qualquer outro objeto que não deixe o matapi escapar durante o tempo que fica nas águas. Depois de algumas horas, as mulheres retornam aos locais onde instalaram seus matapis e os despescam.

Segundo as pescadoras, a despesca deve ocorrer na hora certa. Para tanto, elas precisam saber a hora das marés, das luas e os peixes que podem destruir seus matapis, visto que a quantidade de pescado capturado está diretamente ligada ao conhecimento sobre pesca adquirido ao longo dos anos.

Vale ressaltar que as múltiplas tarefas executadas pelas mulheres na pesca, muitas delas a partir dos conhecimentos tradicionais, permitem ampliar a percepção na utilização dos recursos naturais, pois na maioria das vezes em sociedades tradicionais, são elas que lidam com as dificuldades diárias de suas famílias (Palheta et al., 2016, p.611).

É possível destacar o processo que envolve a produção de instrumentos e de habilidades necessárias ao trabalho invade o processo de desenvolvimento de habilidades humanas. Através desse processo criativo, tais mulheres contribuem para interferir em aspectos naturais e sociais, além de desempenhar um fator importante no procedimento que envolve o conjunto de relações econômicas no interior das comunidades ribeirinhas. A forma de transformação do meio e dos sujeitos presentes nesse contexto por meio do trabalho e, conseqüentemente, a construção do processo ontológico dos envolvidos, depende, em grande medida, da habilidade e ação dessas mulheres nas relações de produção.

Utilizando de Lukács (2011) enquanto autor referência que desenvolve uma análise para pensar a relação entre trabalho e o desenvolvimento de potencialidades humanas, é possível afirmar que o trabalho dessas mulheres ocupa uma função ontológica importante no interior da sua comunidade. A construção das ferramentas de trabalho e de habilidades necessárias para as relações de produção é parte fundamental das forças produtivas, já que são importantes para a atividade econômica e de trabalho no contexto ribeirinho. As condições naturais de sobrevivência impõem sobre os(as) ribeirinhos(as) a necessidade de desenvolver meios para tanto. Tal condição faz com que os envolvidos(as) desenvolvam potencialidades técnicas, intelectuais e sociais que acabam por transformar e potencializar não só os meios de sobrevivência, mas também os próprios sujeitos envolvidos. Ou seja, a condição natural exerce uma mudança na constituição do ser e nas relações sociais dessas mulheres.

Ao modificar e ter domínio sobre determinados aspectos do trabalho, tais mulheres se apropriam do meio e dos recursos naturais transformando-o e, logo, modificam a si, pois passam a incorporar, através do desenvolvimento mediado pelo trabalho, potências técnicas, intelectuais e sociais. Esse acúmulo de conhecimento vai sendo acumulado e construindo novas condições e meios de existência. Eis aí uma relação dialética-ontológica em que tais mulheres desempenham um papel fundamental.

Além disso, o processo de potencializar capacidades humanas só pode ser herdado se houver uma relação entre o conhecimento acumulado e as novas gerações. O fato de essas mulheres serem peça importante no processo de construção e compartilhamento dessa memória acerca do trabalho e das habilidades nele empregadas, permite afirmar que tais trabalhadoras são fundamentais na dinâmica que permeia essa relação geracional presente no contínuo processo de transformação desse grupo³.

O processo de produção dos instrumentos de pesca requer bastante conhecimento, habilidade e técnicas e é um trabalho bastante minucioso, porém para as mulheres marajoaras que já desenvolvem essa atividade há muito tempo os julga como um trabalho fácil e rápido como bem destacou a entrevistada 2: *Olha, se eu sentar mesmo pra tecer, o pari eu teço 40, ai o matapi mesmo pra mim fazer, se eu sentar pra fazer, apronto 10 por dia.* (Entrevistada 2, Ilha do Sapateiro, Currálinho, 2020).

As mulheres marajoaras relataram que, além de pescarem, são as responsáveis pela manipulação e acondicionamento e comercialização dos peixes e camarões como bem destacou a entrevistada 2. *Olha, esse camarão aqui, quando tem comprador que compra frito, né? A gente vende, né? A gente frita e vende. Quando não, a gente descasca a gente aferventa, ai descasca e salga o camarão[...]* (Entrevistada 2, Currálinho, 2020). Uma parte do camarão capturado é consumida pelos(as) ribeirinhos(as), outra, é vendida na própria comunidade ou na feira do município, muitos camarões são comercializados na forma natural ou fritos/salgados. Algumas entrevistadas informaram que pescam e seus maridos realizam a comercialização, outras relataram que são elas mesmas que vendem os pescados tanto na comunidade onde vivem quanto na sede do município, completando assim o ciclo que começa desde a produção dos materiais para pescar até a venda do produto.

³ É importante lembrar que boa parte do conhecimento usado por essas mulheres são herança das populações tradicionais existentes em tal região nos séculos anteriores e que o processo ontológico que tem o trabalho como eixo central é histórico.

Uma grande parte dos camarões é descascada antes de serem fritos, atividade bastante complexa e requer paciência, concentração, dedicação e tempo, e são as mulheres as responsáveis em executá-las. Elas revelaram que no dia chegam a descascar cerca de 30 kg de camarões. O cozimento deste é por elas realizado, o que revela a desigualdade de gênero presente nas relações de trabalho relacionadas à pesca artesanal, pois elas acabam desempenhando mais tarefas que os homens, ainda que suas atividades não sejam reconhecidas como trabalho.

O relato a seguir revela que a maioria das mulheres marajoaras pesca sozinha e desenvolveu sua própria habilidade de pesca que muitas vezes se diferenciam dos homens.

Olha, muitas vezes eu pesco [...] meu pescado é de uma forma e do meu marido é de outra. Eu pesco com matapi para pegar o camarão, e ele pesca com rede de malha, né? Então não dá pra nós dois ir só num casco, ele vai no dele, eu vou no meu. Eu tenho o meu casco, ele tem o dele. Eu tenho meu material, ele tem os dele (Entrevistada 3, Ilha do Sapateiro. 2020).

A fala acima nos mostra que a pesca arsenal propriamente dita não é uma tarefa exclusiva dos homens, pois muitas mulheres também desempenham essa atividade, ao mesmo tempo revela que não são apenas as mulheres que não possuem esposos que executam essas atividades. Ao contrário, a atividade do marido não anula o seu trabalho delas na pesca.

Segundo as mulheres marajoaras, a pesca fica comprometida quando elas estão nos últimos meses da gravidez ou nos primeiros meses após o parto, mas isso não impede que continuem pescando, pois quarenta dias após o parto, elas voltam a pescar, como destacou a entrevistada 4: “*Eu deixava com minha mãe o bebê pequeno e levava quando já era maior de dois anos, eu levava comigo dentro do casco (Entrevistada 4, Comunidade Santa Isabel, Curralinho, janeiro, 2020).* Outras deixam o infante sob a responsabilidade dos(as) filhos(as) mais velhos(as), pois em comunidades rurais, os(as) filhos(as) começam a trabalhar desde cedo nas atividades agrícolas, domésticas, na pesca ou no cuidado dos(as) irmão(ãs) mais jovens. Essas mulheres não pescam apenas camarão, mas também peixes de diversas espécies como bem destacou a entrevistada 5:

Olha, pego vários tipos de peixe, né? Pescada, aracú, jacunda, traíra, piaba que chama de piramutaba, pego tainha, sardinha, [...] pego vários peixes, a gente pega aruanã. Porque numa

malhadeira, tudo que passa pega, né? O peixe que passa por lá vai ficando. (Entrevistada 5, Ilha do Sapateiro. 2020).

As mulheres ainda relataram que não fazem pesca de arrastão, visto que com tal prática os peixes muito pequenos são capturados e acabam morrendo sem se reproduzirem, o que pode causar problemas de escassez de peixes. Isto demonstra a preocupação com os recursos naturais existentes na região.

Diante de todas as habilidades e capacidades referidas que envolvem o processo de trabalho no setor de pesca na região mencionada, é possível assinalar a contribuição das mulheres na construção, manutenção e potencialização de um conjunto de conhecimentos e habilidades que foram e são desenvolvidos no interior dessas comunidades ribeirinhas através do trabalho por elas desempenhado. Afinal, envolve um número significativo de conhecimentos e técnicas, tais como: a observação das variações fluviais, clima, vegetação, comportamento animal, conhecimento sobre diversidade de espécies animais, técnicas beneficiamento e de conservação de alimentos, cálculos matemáticos, gerenciamento de recursos humanos e materiais, comercialização, negociação, sustentabilidade, adaptação geométrica das embarcações em relação à variabilidade das condições naturais, noções sobre diversidade de materiais empregados na construção de instrumentos de trabalho.

Considerações finais

No município de Currealinho, ficou evidente que, por meio da oralidade, as mulheres transmitem e ressignificam saberes e práticas relacionadas à pesca artesanal verificadas nos diferentes aspectos que compõem a atividade pesqueira da região. Assinala-se que as atividades que elas realizam não são apenas uma ajuda ou complemento da renda familiar, mas caracterizam-se como fundamentais para a estrutura socioeconômica do grupo do qual fazem parte. Ao contribuírem para o desenvolvimento e prática da pesca artesanal, as mulheres marajoaras desempenham várias atividades e habilidades, já que a pesca artesanal é uma atividade que requer vários conhecimentos. O constante desenvolvimento técnico e intelectual que atravessa o processo de trabalho contribuiu para o desenvolvimento ontológico não só dessas mulheres, mas da população da qual são parte. Dessa forma, compreender o trabalho das mulheres no setor pesqueiro no município pesquisado é fundamental para compreensão do papel da mulher na vida social

do município e dos respectivos desdobramentos sociais e econômicos das ações por elas realizadas.

O processo ontológico da relação sujeito-trabalho no município de Curralinho está diretamente ligado às condições naturais, assim como ao conjunto das relações sociais de produção que se desdobra a partir de relações econômicas familiares, pois todos membros participam de alguma atividade seja na pesca, na agricultura, no trabalho doméstico, entre outras.

A pesquisa revelou que o trabalho desenvolvido pelas mulheres marajoaras é fortemente marcado por saberes culturalmente herdados de seus antepassados e pelo conhecimento sobre a natureza. Tais saberes relacionam e integram a relação homem/mulher e natureza de forma que contribuem direta/indiretamente para conservação dos recursos naturais existentes na região, bem como para o desenvolvimento de estratégias e tecnologias que auxiliam na atividade pesqueira.

A maioria dos instrumentos de pesca como o matapi, a poqueca, entre outros, são construídos pelas mulheres. Desse modo, a construção das ferramentas de trabalho é parte fundamental das forças produtivas, já que são basilares para a atividade econômica e de trabalho no contexto social ribeirinho.

Em sincronia com a natureza, cada pescadora artesanal, à sua maneira, ao longo dos anos, construiu, em Curralinho, as marcas de suas memórias, histórias e identidades, as quais foram traçadas, agenciadas e alinhavadas a partir das relações estabelecidas com seus grupos sociais, com o ambiente natural, com, por exemplo, os rios e igarapés. Mulheres que desempenharam e desempenham todas as atividades relacionadas ao setor pesqueiro, ou seja, desde a produção dos instrumentos de pesca até a comercialização do produto. Além disso, executam outras atividades na agricultura familiar, no extrativismo vegetal para seu bem estar e de seu grupo social, além de contribuir para o contínuo desenvolvimento das relações de produção, forças produtivas e conhecimentos técnicos em torno das atividades que envolvem a pesca.

Referências

ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C.B. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- BATISTA, V.S.; ISAAC, V.J.; VIANA, J.P. Exploração e manejo dos recursos pesqueiros da Amazônia. In: RUFFINO, M. L. **A pesca e os recursos pesqueiros na Amazônia brasileira**. Manaus. 2004. p. 63-152.
- COSTA, E. M. Dos indígenas, os artefatos: a história dos povos indígenas do Arquipélago do Marajó, PA. **Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade**. Número Especial 18b – 03, p.144-154, 2016.
- COSTA, F. P.; SILVA, F. N. L.; GUEDES, A. C. B.; PASSOS, P. H. S.; MENDONÇA, R. C.; OLIVEIRA, L. C. Mulheres na aquicultura: um estudo de caso no arquipélago do Marajó, Brasil. In: **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURTADO, L. G. **Pescadores do rio Amazonas: estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica**. Belém: MPEG. 1993.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ISAAC, V.J.; BARTHEM, R.B. Os Recursos Pesqueiros da Amazônia Brasileira. In: **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi, Antropologia**, 1995. p.p 11: 295-339.
- MARTINS, M. L. S.; ALVIM, R. G. Perspectivas do trabalho feminino na pesca artesanal: particularidades da comunidade Ilha do Beto, Sergipe, Brasil. In: **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 11, n. 2, maio-ago. 2016.
- MCGRATH, D.; CASTRO, F.; FUTEMMA, C.; AMARAL, B.D.E CALABRIA, J. Fisheries and the evolution of resource management on the Lower Amazon floodplain. **Human Ecology**. 1993, pp .167-95.
- MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó: desafio da Amazônia – Aspectos da reação e modelos exógenos de desenvolvimento**. Belém: EDUFPA. 2005.
- PALHETA, M. K. S.; CAÑETEI, V. R.; CARDOSO, D. M. Mulher e mercado: participação e conhecimentos femininos na inserção de novas espécies de pescado no mercado e na dieta alimentar dos pescadores da RESEX Mãe Grande em Curuçá (PA). In: **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 11, n. 3, p. 601-619, set.-dez. 2016.
- SIMONIAN, L. T. L. Pescadoras de camarão: gênero, mobilização e sustentabilidade na ilha Trambioca, Barcarena, Pará. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas**. Belém, 2006.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Gêneros e sexualidades na formação docente entre dores e delícias: problematizações

Constantina Xavier Filha Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado em Educação pela FEUSP, mestrado em educação pela UFMS e dois pós-doutorados, um pela UNICAMP e outro pela UNIRIO. Desenvolve pesquisa nas áreas de gênero, sexualidade e direitos humanos. É líder-coordenadora do GEPSEX, tinaxav@gmail.com

Resumo: O artigo tem por objetivo descrever as discussões oriundas da prática profissional da pesquisadora em momentos de formação inicial docente no curso de Pedagogia. Nessa reflexão, busca-se também destacar e descrever o processo de inserção e permanência da disciplina Educação, Sexualidade e Gênero no curso de Pedagogia em uma universidade brasileira. Identifica-se, nesse processo, o campo de lutas e disputas do currículo para se estabelecer o que deve ser considerado como conteúdo e como área de conhecimento. O artigo parte de um outro, escrito há dez anos. Nessa reescrita, buscou-se observar algumas permanências e mudanças ocorridas nos últimos tempos, em especial em contextos de ofensivas antigênero, que afetam a construção de subjetividades docentes e as vivências de acadêmicas e acadêmicos na disciplina. Algumas problematizações teórico-metodológicas desenvolvidas na disciplina, e avaliadas pelas/os acadêmicos/as, são trazidas para pensar a construção da identidade docente diante das temáticas de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Pedagogia, Disciplina de sexualidade e gênero, Gênero, Sexualidade.

Gender and sexuality in teacher training between pain and pleasure: problematizations

Resumo: The objective of this paper is to describe discussions derived from the researcher's professional practice in stages of her early teacher training in the context of Pedagogy course. Such reflection seeks to highlight and describe the process of insertion and permanence of the the discipline Education, Sexuality, and Gender in the Pedagogy course in a Brazilian university. This process identifies the field of struggles and disputes in the curriculum to establish what should be considered as content and knowledge area. This paper originates from another, wirtten ten years ago. It is a rewriting process that sought to understand what has been preserved or changed over the past years, especially in the scope of anti-gender offenses, which influences the construction of teacher subjetivity and academic experiences in the context of the discipline. Some theoretical and methodological problematizations developed for the discipline and assessed by the academics are introduced aimed at thinking the construction of teacher identity regarding the themes of gender and sexuality.

Keywords: Pedagogy, Discipline of sexuality and gender, Gender, Sexuality.

Submissão: 2021-07-18. **Aprovação:** 2021-08-13. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

*Não me venha falar na malícia de toda mulher.
Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.
Dom de Iludir – Caetano Veloso*

A reflexão sobre minha prática pedagógica, em momentos de discussão na formação¹ docente sobre as temáticas gêneros, sexualidades, diferenças e direitos humanos, tem-se tornado constante nos últimos anos. Durante esse tempo, escrevi alguns artigos² problematizando as ações em que atuei como docente, seja em momentos de formação inicial, no curso de Pedagogia, seja na formação continuada, em projetos de extensão universitária. Nessa direção, tenho-me valido de alguns artefatos culturais; entre eles, o filme, a música, a poesia e os livros para a infância como instrumentos de reflexão e problematização para pensar sobre as ‘dores e delícias’ das vivências neste processo. Pretendo, no presente artigo, revisitar e reescrever em especial um dos textos,³ publicado há uma década. A escolha pelo artigo e pelo espaço de tempo histórico decorrido entre a escrita e a reescrita se deve ao desejo de pensar sobre a minha prática pedagógica e também refletir sobre as mudanças sociais e culturais ocorridas no Brasil e no mundo nesse período, que colocaram essas temáticas na berlinda e sob intenso ataque devido às constantes ofensivas antigênero e pelas proposições e votações de projetos de lei do tipo ‘Escola sem Partido’. Ao reelaborar o artigo, penso sobre minha trajetória como pesquisadora e alguém que se considera comprometida político-academicamente com essas temáticas e na defesa dos direitos humanos, outra temática tão atacada por setores de alas conservadoras e da extrema direita nos últimos anos. Não só penso, como repenso e

¹ Utilizo-me, neste texto, do termo ‘formação’ docente, ciente de que é conceito muito limitador, pois o colocar o outro em ‘fôrma’ pode denotar posturas hierárquicas e relações autoritárias. Acredito ser a linguagem um campo de conflito e de atribuição de sentidos que produz realidade a partir da enunciação; no entanto, os termos aqui utilizados pretendem provocar outras questões que não as comumente atribuídas. Pretendo pensar sobre os momentos de discussão, problematização, estudo, reflexão sobre sexualidades, gêneros e diferenças, como espaços para se pôr em xeque, para questionar socialmente os vários discursos naturalizados.

² XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: XAVIER FILHA, Constantina. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009; XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009.

³ XAVIER FILHA, Constantina. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In: SOUZA, L. L. de; ROCHA, S. A. da. (Orgs.). *Formação de educadores, gênero e diversidade*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 13 a 35.

problematizo. Ao repensar a escrita daquele artigo, coloco-me também a pensar nas mudanças que aconteceram de forma tão intensa e que atingem as nossas liberdades de cátedra para ensinar e propor momentos de discussão sobre gêneros e sexualidades nas escolas e universidades brasileiras. Nessa reflexão, eu me pergunto: o que ainda há de mim naquele texto? O que ainda permanece atualmente do meu trabalho docente? Que recuos e resistências foram/são possíveis diante dos contextos culturais? Questiono, nesse processo de revisitar o artigo, minha própria trajetória, constituída sobre um espaço volátil, inconstante, frágil... e ao mesmo tempo consistente, avassalador, arrebatador do conhecimento construído nos momentos de formação docente. Ao falar de minha experiência como docente na formação de professoras e professores, e sobre ela pensar, pretendo estabelecer um diálogo com o contexto social e cultural em que vivemos, o desta última década, porque, ao falar de mim, estou expressando questões da coletividade, das ‘dores e delícias’ de ser e de se trabalhar com temas e conceitos que visam a colaborar com novas subjetividades e, quiçá, com um mundo mais acolhedor e com um mínimo de dignidade para a vivência das pessoas.

A poesia da música de Caetano Veloso sobre as ‘dores e delícias de ser o que é’, que tomo emprestada no título deste artigo, também me parece pertinente para ampliar as discussões neste emaranhado de questionamentos em que estamos envolvidas/os. No caso de minha análise, as ‘dores e as delícias’ ocorrem no processo dos encontros e desencontros neste ato tão importante de formação de graduandas/os, e também na constante defesa de se ter um espaço no currículo para privilegiar as referidas temáticas. Discussões, questionamentos sobre verdades (in)discutíveis, desconstruções, reflexões sobre questões éticas na prática profissional, entre tantos outros temas e possibilidades, propiciados nestas oportunidades, caldeirão de sensações e sentimentos que não configuram maniqueísmo traduzido nalgum dos clássicos binarismos entre bem e mal; êxito e fracasso; possibilidades e impossibilidades; tristeza e alegria... mas de entrelaçamento em um processo contraditório, inconstante, que constantemente nos escapa... e que provoca ambivalências entre simpatia e antipatia; dores e delícias; engajamento e silenciamento/apatia... entre tantas outras possíveis e impossíveis combinações que ocorrem sobretudo nos processos formativos docentes.

1 Momentos de formação docente: trajetórias pessoais, acadêmicas e políticas

A minha trajetória de aproximação aos estudos sobre as temáticas das sexualidades e gêneros vêm se construindo há quase três décadas. Participei de projetos e ações de formação docente, ocupando vários lugares, desde cursista até o de assumir as funções de professora, coordenadora e mediadora em momentos de formação docente na graduação e em projetos de formação continuada. Paralelamente a estas ações, desenvolvi vários projetos com crianças e adolescentes, tanto na extensão universitária quanto em pesquisas. Nesta trajetória, sempre me preocupei com a formação docente. Uma das questões que me instigavam/instigam era, e é, pensar sobre a modalidade ou a situação possível ou mais apropriada à formação inicial. Deveria haver uma disciplina específica nos cursos de formação docente sobre as temáticas em pauta? Ou então, deveriam as temáticas de gênero e sexualidade estar presentes em todas as disciplinas curriculares dos cursos de formação, independentemente da especificidade da disciplina? O currículo acaso oferece alguma brecha, sabendo-se que é um campo de lutas e disputas para se legitimar algumas áreas de conhecimento?

A inclusão ou não de uma disciplina que aborde as temáticas em questão ocorre em meio a discussões entre as pessoas partidárias da inclusão e criação de uma disciplina específica, em especial no curso de Pedagogia, além das demais licenciaturas, e outro grupo que advoga em favor das temáticas a serem trabalhadas nas diversas disciplinas de seus currículos. Há outras discussões a respeito de práticas curriculares não calcadas nas disciplinas e que, para isso, demandariam repensar conceitos e conteúdos a partir do ensino por projeto, de estudos de caso, entre outras possibilidades curriculares e metodológicas, ou em projetos didático-pedagógicos diferentes dos das disciplinas estanques. Há, ainda, especialmente nos últimos anos, o caso de pessoas partidárias dessas temáticas serem vetadas nos cursos de formação.

Na atual estrutura curricular de boa parte dos cursos de formação docente, a organização do ensino ocorre por compartimentalização do currículo em disciplinas. Neste âmbito, as questões relativas à inclusão de uma disciplina obrigatória – que incluía as temáticas de sexualidades e gêneros – são muito pulsantes, mas bem longe de serem consensuais. No entanto, são necessárias intensas discussões e reflexões a respeito por parte da comunidade acadêmica, de professoras/es egressas/os dos cursos, dos movimentos sociais e demais pessoas interessadas em pensar a formação docente.

Ainda nos dias de hoje não são muitos os cursos de Pedagogia, no Brasil, que em suas estruturas curriculares apresentem disciplinas obrigatórias/optativas/eletivas sobre sexualidade e gênero.⁴ As existentes partem quase que exclusivamente do interesse, do engajamento de práticas políticas, acadêmicas e da militância de algumas pessoas que estudam e pesquisam essas causas e conceitos e por elas se interessam, e/ou de grupos de pesquisa que atuam contra o sexismo, a misoginia, a homofobia, a transfobia e demais formas de violência de gênero ou de sexualidade. Algumas disciplinas são oferecidas como optativas ou eletivas, tornando-se pontuais e, às vezes, descontínuas, algo que desfavorece uma reflexão mais aprofundada e duradoura sobre questões relativas a sexualidades e gêneros na formação para todas as pessoas matriculadas.

Neste campo tenso e provocador de reflexões, partilho de muitos dos questionamentos, especialmente o de repensar o currículo dos cursos de formação docente, que se constitui de forma fragmentada, com disciplinas que nem sempre dialogam entre si, como no momento se estrutura a maioria dos cursos no Brasil. Também penso que priorizar uma disciplina que trate das referidas temáticas seria assinalar que essas questões são importantes para a formação e, portanto, legítimas diante das demais que historicamente marcam a história da formação de profissionais do ensino.

Em meio a todos esses questionamentos e até ambivalências, defendi a inclusão de uma disciplina no curso de graduação em Pedagogia no então Departamento de Educação, hoje Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Considero que uma disciplina, sozinha, não é capaz de abarcar todos os conhecimentos para colaborar na construção de subjetividades docentes e de princípios éticos das/os futuras/os educadoras/es. Pondero, no entanto, ser um espaço privilegiado para discussão, estudo e reflexão sobre assuntos, conceitos e conteúdos que, sem a referida disciplina, sequer seriam estudados ao longo de toda a formação dessas/es futuras/os profissionais.

A construção da disciplina na universidade em que atuo como docente esteve e está entremeada com minha prática profissional em cursos de formação docente, assim como também com meus estudos sobre Sexualidade e Gênero, que resultaram na dissertação de mestrado intitulada ‘A educação sexual na escola, o dito e o não-dito na relação cotidiana’,

⁴ Sugiro a leitura da tese de RIZA, J. L. *A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras*. Rio Grande: FURG, 2015.

defendida em 1998, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Ingressei na carreira universitária em 1999, no então Departamento de Educação na UFMS, logo após defender a dissertação. Neste mesmo ano, participei da reformulação curricular do curso de Pedagogia. Naquele período, incluímos a disciplina ‘Gênero, Educação e Sexualidade’ como optativa. O currículo do curso visava a formar profissionais para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A referida disciplina compreendia uma carga horária total de 51 h/a e compunha o eixo da diversidade educacional no rol das disciplinas complementares optativas. Os conteúdos programáticos organizados na ementa eram os seguintes: a) conceito de relações sociais de gênero; b) conceituação de sexualidade; c) gênero e educação: relações e vivências na prática pedagógica; d) relações de gênero e sexualidade na escola.

A disciplina foi oferecida primeiramente no segundo semestre de 2000 a uma turma do primeiro ano do curso de Pedagogia. O foco da disciplina, naquela época, estava pensado na necessidade de conceituações e contextualização histórica da sexualidade e de gênero, além das discussões sobre a escola e o papel docente diante das expressões de sexualidade e de gênero de crianças. A perspectiva teórica era dos estudos de gênero, com aproximações na perspectiva crítica, contribuições de minha formação no mestrado em educação. Apesar do caráter optativo da disciplina, foi proposta como única opção, tornando-se, assim, obrigatória naquele ano.

Em 2001, afastei-me da instituição para fazer doutorado em educação pela Faculdade de Educação da USP (Feusp). O trabalho final resultou na tese intitulada ‘Discursos da Intimidade: imprensa feminina e narrativas de mulheres-professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX’, defendida em 2005. Com o referencial teórico dos Estudos de Gênero e pressupostos foucaultianos, o estudo constou da análise das narrativas de sete professoras (quatro brasileiras e três portuguesas) sobre suas constituições identitárias como mulheres-professoras-sexuadas. Discursos da imprensa feminina também foram analisados, compondo uma rede discursiva entre o que as professoras atribuíam à própria vida e o que circulava na época no Brasil, divulgado/produzido pelas revistas Nova e Capricho e, em Portugal, pela revista Modas e Bordados.

Em 2005, regressei a Campo Grande e à docência na UFMS e me deparei com uma nova estrutura curricular para o curso de Pedagogia. A mudança havia ocorrido em 2004,

época em que estava afastada para cursar o doutorado. Nesta nova composição, a então disciplina optativa ‘Gênero, Educação e Sexualidade’ havia sido banida do rol de disciplinas do curso.

Essa retirada é significativa em relação ao entrelaçamento entre a existência da disciplina e a presença de alguém que desenvolve acadêmico-politicamente estudos e defende a necessidade de sua inclusão na estrutura curricular do curso, mesmo que na modalidade optativa.

No final de 2007 (com efetivação em 2008), nova reestruturação do curso foi realizada pelo coletivo de professoras/es do então Departamento de Educação. A disciplina que havia sido retirada do curso, retornou com nome mudado, novos ementários e carga-horária. A disciplina passou a chamar-se ‘Educação, Sexualidade e Gênero’, com 60 h/a, agora obrigatória, tendo por objetivo discutir os seguintes conteúdos: Sexualidade como dispositivo histórico; Gênero como categoria analítica e como constituição identitária; Educação, sexualidade e gênero: relações e vivências nas práticas pedagógicas. O referencial teórico adotado na disciplina foi o dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais, com aproximações da perspectiva pós-estruturalista. A partir desse ano e de outras sucessivas reestruturações curriculares, a disciplina continua na estrutura curricular do curso de Pedagogia como de frequência obrigatória; no entanto, na última reestruturação do curso, voltou a ser posta em causa para sair do rol das obrigatórias, com a alegação de que o curso já teria um núcleo de aprofundamentos na área de diversidade, não se vendo, por isso, necessidade de sua obrigatoriedade. Mais uma vez, defendi com unhas e dentes a permanência da disciplina, especialmente naquele período em que estávamos lutando contra projeto de lei da ‘mordaza’, também conhecida por Escola sem Partido,⁵ na assembleia municipal, e contra os sucessivos ataques que vivíamos em nome da invenção da ideologia de gênero por grupos religiosos e reacionários.

A disciplina tem hoje 68 h/a no curso de Pedagogia. O propósito é pensar os conceitos de Sexualidade e Gênero no campo da Educação, especialmente para atuar junto

⁵ Sobre a temática da ‘escola sem partidos e ideologia de gênero’, sugiro a leitura: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017; PENNA, F. de A.; SALLES, D. da C. A dupla certidão de nascimento do ‘escola sem partido’: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. de C.; LEAL, T. B. (Org.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2017; MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017; REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017; JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. In: *Psicologia Política*. v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

a crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. A disciplina tem como ementa: Sexualidade como dispositivo histórico; Gênero como categoria analítica-histórica e como constituição identitária; Relações e vivências nas práticas pedagógicas: educação para as sexualidades, diversidade sexual e equidade de gênero; Educação sexual e de gênero como direito humano de crianças e adolescentes.

Neste breve histórico da proposição, efetivação e (im)permanência da disciplina, retomo as questões em torno da legitimação das referidas temáticas no currículo. Vários questionamentos são suscitados durante todo o processo, propiciando novas configurações à disciplina, que se reconstrói a cada ano. Também é interessante destacar que esta é uma disciplina que está sempre na berlinda, sem se saber ao certo de sua permanência na próxima reestruturação do curso. Urge perguntar o porquê justamente de ela ocupar esse lugar escorregadio, movediço e de intensa disputa no currículo do curso de formação docente. Seriam as temáticas que ela propicia discutir as causas de tal disciplina ser constantemente posta em causa?

Aqui cabe também pensar sobre o espaço tenso e em disputa, que é o currículo. Marlucy Paraíso (2019) nos alerta que as produções curriculares mostram que o currículo é um campo de luta em torno do conhecimento. O currículo não é um espaço neutro para se estabelecer um rol de conceitos a serem trabalhados ou de áreas de conhecimento que possam ser priorizadas. Nessa direção, Tomaz Tadeu da Silva alega que o currículo tem significados que vão muito além daquilo que nos fizeram crer. Para o autor, o currículo:

[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (2005, p. 150).

O autor conceitua o currículo como espaço de disputa nas relações de poder. Poder esse que não está na mão do Estado ou de uma única pessoa, mas se constitui como relação (FOUCAULT, 1997). O currículo, ainda segundo Silva, é vida; forja identidades e subjetividades; é discurso, trajetória. Essa visão mais ampliada do currículo nos faz pensar que nada está dado e nada foge às relações de poder. Também confere ao currículo um espaço importante de legitimação de conhecimentos e de áreas disciplinares que podem entrar ou não nessa disputa. Outra faceta importante do currículo é a de forjar subjetividades na medida em que o currículo-documento se torna ação, ou currículo-vida.

A disputa a respeito do currículo de Pedagogia para garantir até hoje a existência de uma disciplina que discuta sobre gêneros e sexualidades revelou ser esse um campo minado por conflitos, ambivalências e contradições na construção e composição da estrutura curricular. É importante frisar que o que ocorreu com a citada disciplina não é algo específico dessa faculdade, pois o currículo de qualquer outro curso de licenciatura, de qualquer outra universidade, terá processo semelhante e conflituoso para priorizar o que deve ser considerado digno de ser conceituado e ensinado. Essas discussões de inclusão, exclusão ou permanência dessa ou de outra disciplina certamente passam por discussões internas e também externas, à instituição, presentes no contexto histórico-cultural e de políticas públicas de formação que experienciamos na última década. Vivemos um período marcado por muitos retrocessos que puseram em causa direitos garantidos pelas mulheres e a população LGBTQIA+, que tentam calar as vozes de professoras/es relativamente às discussões de sexualidade e gênero nas escolas e universidades, a distorções conceituais do que signifique discussão e teoria de gênero, dentre outras que expressam a ascensão da extrema direita em várias partes do mundo, dificultando as discussões de gênero e sexualidade nas instituições educativas e a permanência de disciplinas que priorizam estudar e pensar essas questões na formação docente.

Os desafios para se trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade são permanentes. Também o são as dificuldades, cotidianas, impostas por entraves que as tentam desqualificar, dificultar, minar, principalmente de parte das/os que recorrem a vertentes religiosas e a setores conservadores de parte da sociedade e da política no Brasil, algo que também vem ocorrendo em outros países do mundo. Apesar disso, como tudo tem vários lados e perspectivas, minha trajetória, assim como a de tantas outras pessoas neste país, mostram que muitas coisas foram e são feitas nas resistências cotidianas a esta avalanche discursiva hegemônica e massiva exercida pelas ofensivas antigênero. Muitas conquistas foram e são vividas a cada dia. Muito ainda há que se lutar, apesar dos entraves, com base em princípios éticos para a construção de uma sociedade mais equânime, justa, acolhedora, respeitosa, inclusiva... para todas as pessoas.

É nesse espaço de resistência cotidiana que garantimos a existência da disciplina ‘Educação, Sexualidade e Gênero’ ao longo de mais de duas décadas na universidade, nem sempre de forma continuada, conforme já detalhado. A vivência na disciplina é campo de ‘dores e delícias’, especialmente nos últimos anos, quando vemos algumas acadêmicas dizerem que não gostariam de cursá-la por causa das suas filiações religiosas. Eis mais

uma questão a ser problematizada ao longo dos estudos para pensar que a formação docente deve perpassar por princípios éticos na construção da identidade docente. Aí está mais um super desafio!

A seguir, continuo descrevendo e problematizando as contingências históricas da última década, entremeadas aos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos nos momentos de formação na graduação no âmbito da disciplina.

2 Momentos de formação docente: problematizações possíveis

Uma acadêmica do curso de Pedagogia, que cursou a disciplina ‘Educação, sexualidade e gênero’ sob minha coordenação, fez a correlação da trajetória de sua aprendizagem com a saga do menino que protagoniza o livro infantil ‘O menino que aprendeu a ver’, de Ruth Rocha. Na história, antes de ir para a escola, o menino não decodificava as letras e por isso não conseguia ‘vê-las’ e atribuir-lhes significado. Ao passar pelo processo de alfabetização, passou a conseguir ‘ver’ o mundo letrado e a ele pertencer.

A acadêmica se utilizou da metáfora do ‘abrir os olhos’ para algo que estava próximo ao seu cotidiano, mas que não conseguia ver, ou seja, as questões relativas a sexualidade e gênero estavam tão incorporadas e naturalizadas que nem sequer eram visibilizadas. Outras tantas acadêmicas e acadêmicos constantemente utilizam esta mesma introspecção para se autoanalisar ao final da disciplina. Alegam que não ‘viam’, em seus cotidianos e em suas vidas, os vários discursos normalizadores de conduta e que acabaram por acreditar tratar-se de uma única e inquestionável verdade. Neste processo, é relevante pensar sobre a constituição da norma. Ela não é sequer questionada. O outro, o diferente, o que foge a ela, é que é constantemente questionado e exposto. Para Guacira Lopes Louro, “a norma não precisa dizer de si; ela é a identidade suposta, presumida, e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (2000, p. 99). Tudo o que foge à norma é que é visibilizado, estudado, esquadrinhado, corrigido.

Outra questão que nos remete ao estranhamento da norma é pensarmos sobre as múltiplas pedagogias de sexualidade e gênero que estão a nos dizer sobre o que é correto ou não em relação a nossas condutas, desejos, formas de nos constituir. Estas pedagogias, exercidas pelas mais diversas instâncias culturais, são sutis, discretas, contínuas e duradoras (LOURO, 2000). Estamos constantemente afetadas/os por redes discursivas, na

maioria das vezes sem oportunidade de as questionar e de colocar um necessário distanciamento, que pelo menos permita estranhar, problematizar estas certezas e minar ou implodir as ideias tão socialmente intocáveis, e até sacralizadas, sobre sexualidades, gêneros e diversidades sexuais.

É instigante pensar sobre a metáfora de ‘abrir os olhos’. Esta sensação, comumente utilizada, era muito mais comum e presente há dez anos do que nas experiências da disciplina nos últimos anos. Posso pensar que tal mudança decorreu da massificação de informações, sobretudo nas redes sociais, sobre as temáticas em causa, com profusão de termos e conceitos, mesmo que errôneos, sobre gênero e sexualidade, em especial da criança. Nas experiências das derradeiras disciplinas, percebi que o desafio imposto nas aulas é o de desconstruir os pânicos morais provocados pela avalanche de (des)informação que as/os acadêmicas/os receberam sobre os assuntos tratados. Em alguns casos, o grupo se torna muito resistente à discussão, em especial à de gênero, por causa de discursos binários, biologizantes, essencializantes e de cunho religioso recebidos anteriormente. É importante frisar que esses conhecimentos trazidos para a disciplina também produzem ‘vendas’ nos olhos das pessoas, impossibilitando o estranhamento tão necessário a qualquer discussão científica e acadêmica.

A prática da problematização e da desconfiança é instigada na disciplina, sugerida por Guacira Lopes Louro (1997). A autora alerta que uma tarefa urgente é ‘desconfiar do que é tomado como natural’. Quando as/os acadêmicas/os dizem que passaram a ver coisas que antes não conseguiam enxergar, inclusive revendo os conceitos equivocados que receberam, deve-se admitir que os momentos de formação propiciaram espaço para o estranhamento e a desconfiança a respeito de questões comuns que se impõem.

Por outro lado, o ato de ‘iluminação’ provocado pelos momentos de formação precisa ser relativizado. Também não devemos nos deixar levar por um maniqueísmo às avessas, como se fosse possível propor uma dicotomia iluminista contra o obscurantismo em termos de convicções antes e depois da realização da disciplina. As aulas devem ser entendidas como potentes oportunidades para discutir, reconhecer-lhes certa capacidade de “crítica” face ao “inquestionável”, e como possibilidades de alargamento de pretensões e objetivos. No entanto, não podemos pensar que a disciplina por si só possa mudar e transformar ideias recrudescidas e preconceituosas, especialmente de quem não conseguiu ser sensibilizado para a discussão e a desconstrução de pensamento.

É urgente a discussão sobre os conhecimentos cotidianos das acadêmicas e acadêmicos, em especial, buscando provocar questionamentos as (des)informações que se tornaram ‘pânicos morais’. O medo provocado por esses pânicos imobiliza o questionamento, porque provoca temor e a inércia, além do ‘fechamento total da visão’ e de novas formas de pensar. Nas aulas, tentamos tencionar ‘verdades inquestionáveis’, fazendo objeções, contestando, rebatendo, através de perguntas, destrinchando cada uma das informações para provocar novos pensamentos a partir de conceitos das ciências e calcados em direitos humanos.

A imagem de ‘tirar as vendas dos olhos’ me leva constantemente a pensar sobre os propósitos e objetivos dos momentos de formação. Esta já era a intenção no artigo produzido há uma década, sobretudo pensando nas possíveis resistências a esse processo de formação docente, algo que requer constante atenção teórico-metodológica para provocar novas formas de pensar o que está proposto e naturalizado.

Dentre as temáticas priorizadas na disciplina, venho tentando desconstruir as questões sobre gênero e sexualidade na infância.

A sexualidade na infância ainda continua sendo uma terra incógnita para muitas pessoas adultas. É-lhe atribuída uma série de discursos que tentam compreendê-la, estudá-la, esquadrinhá-la, visando sobretudo ao seu domínio e controle. Na maioria das vezes, as/os adultas/os não sabem lidar com as mais diversas expressões de sexualidade das crianças. Agem, na escola ou na família, das mais diversas formas, ora ocultando, ora fingindo não ver, ora repreendendo. Em geral, nas escolas chamam os pais/mães/familiares para dividir este pesado ‘fardo’, e com isso sugerir que a família tome as providências necessárias para ‘controlar’ as crianças. Outras vezes, desenvolvem estratégias para vigiar a família a fim de ver se a criança não está presenciando atos íntimos dos pais/mães ou, em casos mais extremos, para saber se a criança estaria sendo vítima de violência sexual intrafamiliar.

O que parece importante ressaltar é que nem sempre a expressão de sexualidade da criança é interpretada como vontade de saber e desejo de conhecer a si e ao outro. Ela necessita vir acompanhada de rótulos e de uma explicação pronta das/os adultas/os. Se, por exemplo, uma menina puxa a calça do menino para ver seu órgão genital, esta ação não seria interpretada como desejo de conhecer o outro corpo, mas transgressão de um comportamento dela esperado, mais submisso, quieto e comportado. A partir dessa

interpretação, as pessoas adultas constroem hipóteses/teorias sobre como controlar e disciplinar a menina.

Admite-se que ela possa ter sido ‘influenciada’ pela mídia, abusada/violada sexualmente... entre outras tantas hipóteses. Utiliza-se do conceito de sexualidade como ato sexual na perspectiva adulta para interpretar a ação da criança. No caso em análise, a aluna seria vigiada e, a partir daí, receberia uma série de ensinamentos sobre como deve ser a conduta que dela se espera, sobre como deve controlar seu corpo e sua curiosidade de saber.

Quando se propõem estratégias educativas às crianças para discutir as curiosidades sobre seus corpos e os de outros, com livros infantis, por exemplo, há outro temor, o de que as possam ‘incentivar’ ao ato sexual. Vem novamente à tona o medo da desaprovação da família, de interferir em suas convicções religiosas, especialmente em tempos vividos de ofensivas antigênero. Esse medo de parte do professorado é reforçado por grupos de negam que a escola seja o espaço importante de se discutir sexualidades e gêneros. Usam o termo ‘ideologia de gênero’ para afirmar que, ao se discutir tais temas na escola, a criança possa tornar-se homossexual. Este tipo de descalabro é amplamente divulgado nas redes sociais e revela um total desconhecimento sobre o que sejam estudos/teoria de gênero, gênero e orientação sexual, aspectos que discuto na disciplina, e que passo a descrever. Marlucy Paraíso analisa a primeira questão, que é a tentativa de desqualificar os estudos de gênero:

É importante registrar que existe um conflito claro quando esses grupos, que atacam a ciência e o conhecimento, falam sobre gênero. Se o conhecimento para esses grupos não vale mais do que opinião, quando se refere a gênero, a estratégia é outra. Esses grupos argumentam que gênero não é *conhecimento*, mas, sim, uma *ideologia* e, nessa argumentação, atribui-se grande importância ao conhecimento. Assim, nessa luta discursiva para desqualificar as *teorias de gênero*, opõe-se conhecimento – apresentado, nesse caso, como verdade – e ideologia – apresentada como falsa –, reconhecem que a ciência tem prestígio na sociedade e cunham o termo/*slogan* “ideologia de gênero” para defender que gênero não é conhecimento científico; é ideologia; e, por isso, precisa ser eliminado. Em relação a todos os demais temas, o conhecimento científico é, em alguns momentos, colocado sob suspeita e, em outros, atacado (2019, p. 1.417, grifos da autora).

Paraíso analisa a tática empregada por grupos que difundem o termo ‘ideologia de gênero’ com o intuito de dizer que o conceito que utilizamos nos estudos de gênero não é conhecimento, mas opinião, com o alto poder de inculcar ideias nas cabeças das crianças a

ponto de elas mudarem suas identidades. Nos nossos estudos, nas ciências sociais, não utilizamos o termo ‘ideologia de gênero’, e sim gênero, como conceito que expressa uma categoria analítica e de constituição de subjetividades. O conceito de gênero tem origem nos movimentos feministas, tendo sido posteriormente incorporado pela academia para se tornar um conceito relacional e histórico (SCOTT, 1995). Guacira Lopes Louro nos ajuda a pensar sobre esse conceito, que é profundamente cultural, quando analisa que:

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

O que ocorre é que nos tornamos seres generificados a partir dos significados atribuídos ao corpo em meio à cultura e às relações de poder. Larissa Pelúcio assegura que “gênero é um conceito que permeia e organiza a vida de todo mundo; é tão presente que já naturalizamos seus efeitos” (2014, p. 97). Nem sempre percebemos que nos constituímos como seres de gênero, que pouco ou nada tem de natureza biológica, mas perpassados por perspectivas políticas, sociais e culturais. A construção das identidades de gênero se dá por um processo pessoal, profundamente marcado pelo social, cultural e histórico. É, portanto, um processo complexo, que não ocorre tão somente com a indicação de uma/um adulta/o ao dizer o que uma criança vai ou não ser em relação à sua identidade, como parecem supor as/os que advogam que esse tema não deva ser trabalhado nas escolas.

Gênero não é o mesmo que orientação sexual. Orientação sexual é como direcionamos nosso desejo, que pode ocorrer de diversas formas, assim como há diversidade e diferença entre as pessoas. Escreve Louro:

As “[...] *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as.⁶ Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*” (1997, p. 26, grifos meus).

Para o grupo que apoia a ‘ideologia de gênero’, há uma clara confusão entre gênero e orientação sexual. Dizem que discutir sobre gênero na escola vai mudar a orientação sexual das crianças. Vimos, na citação de Louro, que gênero se refere à construção da masculinidade e da feminilidade e que a identidade sexual (ou orientação sexual) é a forma de viver o desejo afetivo-sexual. É importante frisar que identidade de gênero tem relação

⁶ Há outras possibilidades de orientação sexual; dentre elas, a assexualidade, a pansexualidade, entre outras.

com a construção de feminilidades e masculinidades, no plural, já que não há somente uma forma de ser homem ou de ser mulher. Hoje, o conceito de gênero é mais alargado, havendo questionamentos quanto aos binarismos masculino/feminino, ampliando para novas formas de os sujeitos se identificarem e construírem outros tipos de gênero, como: gênero fluido, gênero neutro, *gender-queer*, bigênero, não-binário. Há pessoas que negam a identificação de gênero preferindo ser considerados como sem-gênero, outras de viver na fronteira ou sem identificação específica.

Isso tudo demonstra as múltiplas formas de ser um sujeito de gênero, de ser na fronteira ou mesmo de se negar algum pertencimento, questionando sobretudo a perspectiva de também relacionar gênero a heteronormatividade, entendida como um “conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual” (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

As/os acadêmicas/as, quando chegam à disciplina, tendem a repetir essa confusão, que é amplamente divulgada especialmente pelas redes sociais. Muitas/os educadoras/es também têm esse tipo de desinformação e se sentem amedrontadas/os pelos discursos que acabam por implantar ideias errôneas no campo educacional.

Na disciplina da graduação, proponho também a reflexão de estudos de casos oriundos de práticas cotidianas de modo a instigar as/os acadêmicas/os a irem, aos poucos, construindo repertórios teórico-metodológicos diante de expressões de gênero e sexualidades das crianças. Nesse processo, percebem que as crianças estão constantemente interagindo com discursos sobre sexualidade, sobre gênero, sobre diversidade sexual, sobre diferenças, sobre formas idealizadas de ser masculino e feminino... entre tantas outras questões em circulação no meio social e que nos constituem, embora nem sempre se questionem. Há que repensar as práticas pedagógicas, dentre elas as brincadeiras separadas por gênero; os cantos da fantasia na educação infantil e os brinquedos que podem ser repensados para que novas formas de existência possam ser desenvolvidas.

Esta é a tentativa teórico-metodológica que fazemos nas discussões da disciplina para se pensarem novas práticas pedagógicas calcadas no conhecimento científico com o objetivo de se saber ou aprender a diferenciar gênero de sexualidade e entender o alcance pedagógico na discussão com as crianças para se promoverem novas formas de ser menina e menino.

Considerações finais

Ao longo do texto pretendi trazer um pouco das minhas preocupações, angústias, dúvidas, alegrias, avanços, limites, possibilidades... pulsantes em minha prática pedagógica nos momentos de formação docente na graduação, sobretudo ao longo desta última década. Acredito ser possível construir práticas pedagógicas sobre outras bases, apostando no aprendizado constante com as crianças, com a prática da curiosidade, com a possibilidade de construir e questionar saberes-poderes que possam produzir práticas mais éticas e que venham a propiciar espaços escolares mais acolhedores, respeitosos, comprometidos com o novo, com as mudanças e com espaços mais livres e inclusivos para todas as pessoas. Ao mesmo tempo, penso que os momentos de formação não são os únicos responsáveis por todas as novas condutas que tentamos construir, embora se trate de espaços importantes para abrir caminhos e possibilidades de construção de novas práticas, de construir repertórios teórico-metodológicos sobre as temáticas estudadas para quem será as/os futuras/as docentes e novas subjetividades, mesmo em tempos bichudos de ofensivas aos direitos humanos em que vivemos.

Referências

- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414-1435 out./dez. 2019.
- PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: Miskolci, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos, SP: EdUSCAR, 2014.

- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- XAVIER FILHA, Constantina. As dores e delícias de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidades e diversidades na formação docente. In SOUZA, Leonardo Lemos de; ROCHA, Simone Albuquerque da. (Orgs.). **Formação de educadores, gênero e diversidade**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In _____. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.
- XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2009.
- XAVIER FILHA, Constantina. **Educação sexual na escola**: o dito e o não-dito na relação cotidiana. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2000.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Concepções de corpo, gênero e currículo na Educação Física do Ensino Médio

Phillip Vilanova Ilha, Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Unipampa, campus Uruguaiana, Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), phillipilha@unipampa.edu.br

Alinne de Lima Bonetti, Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Núcleo de Identidade de gênero e Subjetividade (NIGS) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG), Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), alinne.bonetti@gmail.com

Vinicius Gonçalves Mariano, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana. Professor de Educação Física pela Unipampa, campus Uruguaiana, Membro e pesquisador do grupo de pesquisa Tuna - Gênero, educação e diferença - Unipampa, campus Uruguaiana e Residente Multiprofissional em Saúde Coletiva Unipampa, campus Uruguaiana, Rio Grande do Sul, viniciusmarianno.unipampa@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa em torno das concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física de escolas da rede pública estadual de ensino de uma cidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Tal estudo tem como objetivo principal compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física. A abordagem metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa foi de caráter qualitativo e delineou-se, quanto aos seus objetivos, como descritiva e explicativa. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada; e, como principal aporte metodológico para a análise dessas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo. Diante disso, podemos afirmar que as experiências e vivências pregressas dos participantes desta investigação influenciam na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina e, sobretudo, na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Palavras-chave: corpo, gênero, docência, currículo.

Conceptions of body, gender and curriculum of physical training classes in high school

Abstract: This article presents results of qualitative research around the conceptions of body, gender and curriculum among Physical Education teachers and professors from public schools in a city on the western border of Rio Grande do Sul. This study has as main objective understand the influence of the conceptions of body and gender among High School Physical Education teachers

and teachers in the organization of the Physical Education discipline curriculum. The methodological approach to the development of this research was of a qualitative character and was outlined, as to its objectives, as an explanatory descriptive. A semi-structured interview was used as an instrument of data collection and as the main methodological contribution for the analysis of these interviews, content analysis was used. Therefore, we can affirm that the past experiences and experiences of and of the participants in this investigation influence the choice of content to be worked on in the discipline's classes, and above all in the organization of the curriculum, given the recurrence of the teaching of team sports.

Key-words: body, gender, teaching, curriculum.

Submissão: 2021-06-19. **Aprovação:** 2021-06-28. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

Para um dos autores deste artigo, a sua experiência com a Educação Física foi marcadamente excludente e generificadora por boa parte do período escolar. Nesse sentido, oprimindo e normatizando o corpo e a identidade de gênero por meio de padrões de gênero restritos; as práticas de Educação Física, recorrentemente separadas por sexo, possibilitavam atos discriminatórios e discursos preconceituosos em torno de expressões de gênero e de sexualidade dissidentes, assim, fazendo com que houvesse um distanciamento das aulas. Tal trajetória impulsiona esta pesquisa e reforça a relevância de uma Educação Física que seja capaz de atender às diferenças e às pluralidades mediante um currículo diversificado e, sobretudo, sem padrões e concepções normatizadoras de corpo e de gênero.

Nessa perspectiva, a escola deve ser considerada um microuniverso social onde as manifestações corporais também estão presentes e acontecem de diferentes formas e a todo o momento. Para desenvolver as potencialidades que tal pluralidade de manifestações corporais aporta para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes da cultura corporal de movimento, faz-se necessário que professoras e professores de Educação Física desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem a partir do corpo em movimento e das suas mais distintas manifestações.

Com isso, a Educação Física Escolar deve possibilitar às alunas e aos alunos, o ensino das práticas consideradas como conteúdos da disciplina, ou seja: os esportes, os jogos, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades físicas de aventura, as lutas, as práticas circenses e as práticas corporais alternativas (DARIDO, 2012). Desse

modo, a Educação Física assume como objeto direto de estudo e foco das práticas supracitadas o corpo humano, este compreendido de maneira complexificada para além da perspectiva biológica:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2003, p. 29)

Em vista esta complexidade, uma dimensão significativa deste corpo diz respeito às expressões de gênero e de sexualidade. E, nesse sentido, para fins desta investigação, é relevante tomar gênero como categoria analítica, entendido como "[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Contribuindo para desconstruir o determinismo biológico, “o gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89).

Frente a esse quadro, revela-se a relevância de se conhecer como essas concepções de corpo e gênero de professoras e professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio incidem sobre o currículo e, a partir disso, (re)produzem sentidos de gênero que normatizam corpos e seus movimentos. Com essa problemática, o objetivo central deste estudo foi o de compreender a influência das concepções de corpo e gênero entre professoras e professores de Educação Física do Ensino Médio na organização do currículo da disciplina de Educação Física.

Por meio de tais problematizações, este estudo visa contribuir para o processo de formação de professoras e professores por meio da leitura, reflexão e problematização. A partir da análise apresentada a seguir, é possível refletir sobre a organização dos conteúdos, possibilitando produzi-la para além de concepções estereotipadas e padrões normatizadores sobre corpo e gênero. Pretendemos que esta análise seja refletida de forma positiva no meio escolar a partir da prática pedagógica de professoras e de professores e na aprendizagem de alunas e alunos; bem como, sem dúvidas, na prática de ensino da Educação Física propriamente dita.

Metodologia

A presente pesquisa está de acordo com os princípios éticos e em conformidade com a Resolução n.º 510, de 2016, do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil; também, foi submetida à avaliação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 39860020.4.0000.5323. O estudo caracterizou-se como uma abordagem metodológica de caráter qualitativo e delineou-se, quanto aos seus objetivos, como descritivo e explicativo, por se tratar da descrição de características e fenômenos que envolvem as concepções dos sujeitos desta pesquisa, procurando determinar a natureza das relações encontradas (GIL, 2012).

Este estudo deu-se em uma cidade de médio porte, situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. O universo desta investigação foi composto por oito participantes, sendo quatro mulheres e quatro homens, com formação em Educação Física e que lecionam em escolas da rede pública estadual de Ensino Médio (seis representam escolas do perímetro urbano e dois, as escolas do meio rural). Desse modo, 14 escolas foram contatadas e convidadas, via *e-mail*, mas apenas oito aceitaram a participar do estudo, o que tornou esta pesquisa representativa.

Para garantir uma representatividade de gênero, escolhemos uma professora ou um professor de cada escola de modo a garantir um número equitativo. A escolha intencional se justifica pela exequibilidade da pesquisa, pois procurávamos conhecer uma situação complexa, suas variáveis e as interrelações existentes, demandando uma imersão no contexto analisado (fragilizado devido ao contexto pandêmico); e exigindo abertura e comprometimento das professoras e dos professores.

Quanto ao percurso metodológico, inicialmente, o contato deu-se via *e-mail* com a 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para onde foi enviada uma cópia do projeto e o documento de sua anuência com a realização da pesquisa. A partir do aceite da 10ª CRE, o contato (via *e-mail*) com a equipe diretiva de cada escola foi efetivado, convidando-a para participar do estudo; posteriormente ao aceite, contatamos (via *e-mail* e WhatsApp) os sujeitos selecionados, que foram convidados a participar do estudo e a realizar a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); após a apreciação do TCLE, a anuência da participação dos sujeitos também se deu por *e-mail*. Na última etapa, devido ao contexto de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19,

tornou-se necessário realizar a entrevista de forma remota por meio do *software* Google Meet, em dia e horário previamente agendados, a partir de roteiro específico. Foi imprescindível, para esta etapa, a captura de áudio, sendo optativo, além do áudio, a captura de vídeo, que foi gravado com recurso do próprio *software*.

Para análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial com desmembramento das transcrições das respostas em categorias, segundo a frequência de presença ou ausência dos núcleos de sentido que emergem delas, assim, as interpretações foram sistematizadas a partir dessas categorizações oriundas das entrevistas. De modo a preservar as escolas e as identidades dos sujeitos participantes, pseudônimos foram utilizados para se referir às professoras (F 02, F 04, F 06 e F 08); e aos professores (M 01, M 03, M 05 e M 07) desta pesquisa.

Resultados e discussões

Caracterização dos sujeitos da pesquisa: perfil profissional e formação acadêmica

Para fins desta pesquisa, destacamos que diferentes contextos, idades, tempo de formação, raça e religião dos sujeitos aqui envolvidos, possibilitaram-nos analisar as concepções sob diferentes perspectivas, além do que essas pessoas representam tempos, espaços, construções culturais e subjetividades diferentes entre si. Assim, o grupo de participantes se caracterizou pela heterogeneidade, pois eles apresentavam idades distintas, variando de 26 a 57 anos. Quanto à autodeclaração étnico-racial dos quatro participantes, três se autodeclararam pardos (M 01, M 03 e M 07) e um, branco (M 05); e das quatro participantes, todas se autodeclararam brancas. No que se refere à religião, seis participantes se revelaram católicos e católicas (F 02, F 04, F 06, F 08, M 05 e M 07), sendo apenas dois evangélicos (M 01 e M 03).

Sobre a carga horária total no magistério, percebemos que as mulheres trabalhavam mais que os homens, variando entre 40 e 60 horas semanais, enquanto os homens trabalhavam de 20 a 60 horas. Para o Ensino Médio, a carga horária total também é expressiva, as mulheres trabalhavam mais que os homens na mesma etapa de ensino, perfazendo um total de 10 a 40 horas semanais, enquanto os homens, de seis a 20 horas por semana.

No que tange aos anos escolares que as e os participantes lecionavam no Ensino Médio, constatamos que cinco lecionavam em turmas do primeiro ao terceiro ano (F 02, F 04, M 01, M 05 e M 07), dois do primeiro e terceiro (F 06 e F 08) e um do primeiro ao segundo ano (M 03). O tempo de atuação profissional variava, sendo o menor período correspondente a sete meses de atuação (M 01), enquanto o maior, a 27 anos de experiência na área profissional de Educação Física (M 03).

A totalidade de participantes apresentava relação direta com a área de formação em Educação Física, sendo sete participantes com Licenciatura Plena, enquanto apenas um era formado em Licenciatura (M 01), mas encontrava-se em processo de conclusão de curso de Bacharelado em Educação Física. O ano de conclusão de curso de graduação em Educação Física variou entre 1986 a 2018, tendo uma forte recorrência da formação de Bacharelado em Educação Física, e isso nos evidenciou que essas professoras e esses professores, além de poderem atuar no âmbito escolar, também, poderiam atuar em academias e clubes, o que aumenta o repertório de conteúdo e conhecimento da área.

No quesito pós-graduação, todas as mulheres eram pós-graduadas em nível de especialização, sendo que uma delas tinha mestrado e doutorado em Educação em Ciências. Dos homens, apenas um declarou especialização em “*Coach* Liderança e Gestão de Pessoas”, mas não era relacionado à área educacional; e um deles encontrava-se na condição de mestrando em Educação em Ciências. Com isso, notamos uma grande diferença entre o ano de formação e pós-graduação entre as mulheres e os homens; elas, além de trabalhar mais, estudam e qualificam-se mais em áreas diretamente relacionadas à educação.

Além da apresentação do perfil sociobiográfico, do perfil profissional e acadêmico dos participantes, é necessário, também, que se apresente, a seguir, a trajetória escolar e acadêmica que antecedeu o exercício profissional. Esses dados nos ajudaram a compreender a influência das experiências progressas na atuação profissional, na escolha dos conteúdos para a disciplina e, inclusive, revelaram traços das construções de suas concepções sobre corpo, gênero e currículo.

Trajetória escolar e acadêmica dos participantes: da educação básica à graduação

Durante a nossa passagem pela escola e pela universidade, vivenciamos muitos momentos de aprendizado, compartilhamento de saberes, provas, trabalhos, aulas teóricas e

práticas, tivemos várias professoras e vários professores, estudamos em diferentes instituições de ensino, tivemos diversos colegas de aula, ou seja, cada uma e cada um de nós apresenta sua própria história e trajetória. Além disso, nossos corpos foram constantemente marcados por esses espaços regulatórios, pela cultura e pelas vivências práticas nas aulas de Educação Física.

Alguns estudos apontam que as vivências anteriores ao período escolar e à formação acadêmica corroboram a continuação dessas práticas, seja na perspectiva do ensino ou da prática por interesse pessoal (COUTINHO; SILVA, 2009; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006).

Ao voltar no tempo, à época em que eram alunas e alunos, as preferências no que tange a práticas na Educação Física Escolar, para os participantes desta pesquisa, eram os esportes coletivos (futebol, futsal, basquetebol, voleibol e handebol), o atletismo e a ginástica; sendo que tais práticas eram experimentadas a partir da separação por gênero. Segundo apontaram, essas práticas acompanharam quase toda a Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Destacaram, ainda, que tais preferências estavam associadas ao gosto pessoal e ao dever em representar a escola nas competições esportivas. Há, ainda, um outro aspecto relevante que marca essas trajetórias nas práticas de Educação Física Escolar: a oferta restrita de algumas modalidades, conforme afirmou uma participante “[...] a ginástica e o basquetebol, porque se tinha mais espaço nessas práticas” (F 04). Essa memória denota que ela tinha mais abertura para participar dessas atividades, dando a entender que apenas essas práticas lhes eram permitidas.

Se na Educação Básica as atividades eram praticamente restritas aos esportes coletivos e ao atletismo, na universidade, essas práticas eram reforçadas por meio do ensino, embora com uma ampliação do repertório dos conteúdos. No período de graduação, os participantes apontaram como disciplinas preferidas os esportes coletivos, adaptados e de aventura, atletismo, anatomia e fisiologia humana, recreação, lutas, ginástica e natação. O fato de ter afinidade com essas disciplinas, principalmente os esportes coletivos, fez com que os sujeitos desta pesquisa tivessem-nas como preferidas, assim como por, em precedência à graduação, ter envolvimento em competições escolares. Com isso, percebemos uma hegemonia esportiva que perpassa toda a trajetória escolar e acadêmica desses sujeitos, corroborando a reprodução exaustiva das mesmas práticas nas aulas de Educação Física ministradas.

Conquanto tenham tido aulas separadas por gênero durante a Educação Básica, na graduação, parece ter mudado a forma de organização das turmas. Segundo seus relatos, as aulas aconteciam de forma mista em quase todos os momentos; a exceção dava-se no tocante à prática de judô, quando havia a necessidade de separação por gênero, sob a justificativa de que se devia ter mais cuidado com o uso excessivo da força física por parte dos rapazes. Nesse sentido, a Educação Física acaba por (re)produzir padrões de masculinidades e feminilidades a partir de convenções de gênero (BONETTI, 2016), que são pautadas pelo biodeterminismo (SCAVONE, 2011) acerca das aptidões físicas ao considerar: “as meninas ‘naturalmente’ mais frágeis do que os meninos, justificando, assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da ‘brutalidade’ inerente aos meninos (FRAGA, 2000, p. 117).

No que tange à formação continuada sobre temáticas voltadas para as questões de corpo e gênero, três, das quatro professoras, disseram já ter realizado algum tipo de formação. Para a professora (F 08), as formações aconteceram mais no formato de encontro de formação pedagógica de uma escola da rede privada na qual também atua, em que foram abordadas as questões sobre corpo, gênero e identidade na Educação Infantil. Já a participante (F 04) relata ter participado de um curso oferecido por uma universidade, intitulado: “corpos, gêneros e sexualidades, questões possíveis para o currículo escolar”; e a interlocutora (F 06) participou de um curso *on-line* sobre corpos, gêneros e sexualidades. Foi causa de espanto que apenas um dos professores (M 07) tenha relatado já ter participado, embora se tratasse de um encontro de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as questões de corpo e gênero foram pouco exploradas. Já o restante dos sujeitos nunca participou de formações que abordassem essas temáticas em específico. A exemplo da F 08, a formação da qual participou pode qualificar sua prática pedagógica, significando seus alunos e suas alunas, uma Educação Física diversificada, pois:

Buscar uma equidade nas experiências regidas por questões de gênero nas escolhas curriculares desde o início da educação infantil pode ser um caminho para que meninos e meninas possam construir, gradativamente, seus próprios modelos e significados de masculinidades e feminilidades, cruzando a própria vivência com conhecimentos adquiridos na escola. (SOTERO, 2010, p. 116)

Dada a trajetória escolar e acadêmica dos sujeitos, no próximo tópico, passamos a abordar as concepções sobre corpo e gênero entre professoras e professores.

Concepções sobre corpo e gênero entre os sujeitos

Para as professoras e os professores desta pesquisa, o entendimento sobre corpo centra-se "no modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e fisiologia da incomensurabilidade" (LAQUEUR, 2001, p. 17). Nesse sentido, os participantes (F 02 a F 08 e M 01 a M 07) demarcam as distinções entre os corpos: o masculino é aquele que dispõe de "*pênis, ombros largos, peitoral maior, maior força física e maior presença de pelos no corpo*". O corpo feminino, por sua vez, é considerado "*mais bonito e delicado, com estrutura menor e formas mais arredondadas; cabelo comprido e presença de seios e vagina*". Tal forma de perceber o corpo é historicamente situada e marca nossas convenções de gênero e de sexualidade:

A visão dominante desde século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses "fatos". A biologia - corpo estável, não histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social. (LAQUEUR, 2001 p. 18)

Assim, a perspectiva desconstrucionista de Laqueur possibilita pensar o corpo além do biológico, anatômico, fisiológico e funcional. Antes, "o corpo, inserido numa rede de relações sociais, é uma construção cultural, um conjunto de signos e marcas, produto de discursos e representações que buscam fixar sobre ele identidades" (SANTOS, 2010, p. 841).

Nesse sentido, é necessário assumir que:

O corpo funciona, ao mesmo tempo, como território de inscrição de identidades de gênero (que se intersectam, modificando-se com outras identidades, como sexualidade, geração e classe, por exemplo) e como operador de sistemas de classificação e hierarquização social (na medida em que seus atributos são elevados a critérios que posicionam e valoram, diferentemente, estilos de vida e sujeitos na cultura contemporânea). (MEYER, 2009, p. 220)

Consonantes ao modelo da anatomofisiologia da incomensurabilidade dos corpos, as concepções de gênero dos participantes desta pesquisa reiteram e reproduzem concepções hierarquizantes entre masculinidade e feminilidade. Assim, gênero pode ser considerado uma "*opção sexual*" (F 02); "*a forma com que uma pessoa se expressa,*

características com que a pessoa se identifica, distinção do masculino para o feminino ou até mesmo a ideia de que o gênero não define a sexualidade de uma pessoa" (M 01 à F 08); ou ainda, "[...] há vários gêneros, mas Deus criou o homem e a mulher; homem deve ser masculino e mulher deve ser feminina" (M 07).

No que tange aos modelos de masculinidade e de feminilidade, a perspectiva do dimorfismo sexual e seus desdobramentos ideológicos e morais apresentam-se; e nesse sentido, ser homem, para M 07, F 06 e F 02, é "*ser responsável, pai de família, corajoso, protetor, não ser uma mulher e nem de outra "opção sexual" e ter uma masculinidade perceptível*". E, ainda, segundo o professor M 03, "*[...] o homem pode ser homossexual e ainda assim, ser homem*". Sobre ser mulher, o participante M 07 apontou características relacionadas à capacidade reprodutiva das mulheres, isto é, a possibilidade da maternidade como um dado natural das fêmeas foi exaltada como dádiva e como identidade para as mulheres. Além disso, revelaram-se ideias como "*é ser feminista, com participação ativa na sociedade, que saiba se defender e argumentar em relação à violência dos homens*" (M 03). E isso, também, implica na "*difícil tarefa de enfrentar as cobranças, os padrões e as normas impostas pela sociedade*" (F 06).

Essas concepções sobre ser mulher e ser homem, na sociedade, são dadas "com base em definições essencialistas do que é ser homem e/ou mulher edifica-se um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos, [...] e a dicotomia daí decorrente cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas" (VIANNA, 2003, p. 47). Ao encontro dessas narrativas, para Goellner (2009), tem-se que gênero desfaz a noção de um determinismo biológico que se centra na ideia de que as mulheres se constroem femininas e homens masculinos pelas diferenças corporais, por conseguinte, essas diferenças acabam reforçando desigualdades entre os gêneros, atribuindo e determinando papéis, ditando a função social que cada uma e cada um deve desempenhar. Tais convenções de gênero, que informam modelos de masculinidade e de feminilidade, e de corpo, influenciam no planejamento das aulas.

Concepções de corpo e de gênero no planejamento das aulas

O determinismo biológico é muitas vezes reforçado nas aulas de Educação Física, com práticas generificadoras. Deive *et al.* (2011) argumentam que os esportes coletivos passam por esse processo de generificação, assim, conferindo uma identidade ao ditar o

que são modalidades consideradas femininas, como, por exemplo, a ginástica, e o futebol como masculinos.

Sobre a generificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física, por unanimidade, as professoras e os professores inferiram não haver conteúdos específicos ou apropriados para um gênero ou outro, e que todos os conteúdos são planejados sem distinções de gênero. Conforme relataram, haveria, na verdade, certa rejeição ou aceitação de determinados conteúdos por parte das meninas e dos meninos. A professora F 04 asseverou que: *“Há conteúdos que os meninos acabam aceitando muito melhor; há conteúdos que consigo desenvolver melhor com meninos, outros com as meninas; dá pra trabalhar com todos e todas”*. Já o professor M 07 apontou que *“os meninos acham que futebol é para meninos e handebol é para as meninas”*; M 05 declarou achar que *“meninos preferem algumas práticas e meninas outras”*. E F 02 disse que: *“Os conteúdos abrangem meninos e meninas”*. Há de se considerar uma ambivalência no relato da professora F 02, em que relata: *“[...] a ginástica é mais para as meninas, não que os meninos não possam fazer”*, na verdade, tal fala assume, mesmo que de forma velada, que alguns conteúdos são tidos como masculinos e outros como femininos, corroborando o processo de generificação dos conteúdos e, conseqüentemente, dos corpos de alunas e alunos.

Diferenças entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física são focalizadas na perspectiva do interesse em participar das aulas; nota-se que os meninos são mais engajados, enquanto, para as meninas, percebe-se um desinteresse nas atividades, além disso, costumam dar mais desculpas para não participar. Em um estudo realizado pelas pesquisadoras Altmann, Ayoub e Amaral (2011), em análise de como o gênero perpassa a prática docente, constataram, nas falas de professoras e professores de Educação Física, a concepção de que *“meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas, pois não desejam suar e querem manter-se arrumadas”* (p. 491-492). Tal disposição foi, também, partilhada pelos sujeitos desta investigação: *“Os alunos e as alunas, vem do Ensino Fundamental e precisam se adaptar às aulas mistas; os meninos não aceitam as meninas em quadra e as meninas ficam envergonhadas”* (F 04); ou ainda, *“As meninas têm pouco interesse no futebol, os meninos têm muito interesse no futebol. Os próprios alunos e alunas fazem diferenciação entre as práticas”* (M 01). Variações dessa mesma perspectiva que investe numa hierarquização e assimetria de gênero foram também articuladas por outra professora: *“Há diferença de força; de vontade; os meninos são mais*

dispostos devido à fisiologia; as meninas passam pelo período menstrual em que não ficam muito bem; os meninos são mais receptivos; as meninas são mais vaidosas; na recreação as meninas são mais receptivas” (F 08).

A partir disso, precisamos assumir que a motivação não se dá na mesma intensidade em todas as pessoas, pois temos de considerar que as pessoas possuem interesses distintos. Por isso, a professora ou o professor deve ter consciência ao buscar conteúdos diversificados e motivantes para que possa atingir as alunas e os alunos, despertando o interesse nas aulas e nas atividades (CHICATI, 2000).

As questões de gênero não são trabalhadas por parte dos sujeitos desta pesquisa (F 02, M 03 e M 07), do restante, levantamos que o trabalho coeducativo se centra em temas relacionados ao cuidado e respeito, questões históricas sobre gênero e futebol, do respeito a quem se identifica com outro gênero, rodas de conversa sobre a divisão de gênero nas aulas, sexualidade e a presença das mulheres no futebol. É interessante evidenciar que, em seu relato, o interlocutor M 05, que trabalha apenas com meninos, refere que busca, por meio do diálogo, desconstruir as falas machistas que surgem durante as suas aulas. Nos discursos dos sujeitos, percebemos que há um esforço em desconstruir os estereótipos lançados aos gêneros e aos corpos de alunas e alunos relacionados às atividades nas aulas. Em relação a isso, o objetivo das aulas mistas na Educação Física é a oferta de atividades para ambos os gêneros, mas nem sempre as aulas mistas recebem caráter coeducativo, pois a coeducação objetiva “levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças” (DUARTE; OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Ao analisar as influências das concepções de corpo e gênero no planejamento, deu-se o momento de verificarmos a forma com a qual os sujeitos desta pesquisa organizavam a disciplina.

Organização da educação física no Ensino Médio

Ao focalizar a Educação Física, podemos perceber que, ao longo de seu desenvolvimento, estabeleceu-se uma segregação das práticas entre os gêneros por parte das professoras e professores, bem como de educandas e educandos. Para Kunz (1998, p. 27), “quando uma diferença entre sexos justifica a (não) participação/vivência de um ou outro sexo em vivências de movimento que lhes proporcionariam descoberta de potencial, estabelece-se a discriminação e não o atendimento à individualidade/singularidade”.

A Educação Física para o Ensino Médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 483), deve possibilitar aos estudantes “o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção”.

Os conteúdos e as práticas trabalhados nas aulas de Educação Física foram definidos, pelas professoras e pelos professores participantes, conforme os eixos temáticos da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio; conforme a realidade da escola e das alunas e dos alunos, fazendo uma mediação entre o que querem e o que precisam aprender.

Nessa perspectiva, as práticas mais exploradas nas aulas são divididas em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito às atividades teóricas, em que são abordados os temas referentes à alimentação saudável, aos esportes e às noções de higiene; e o segundo grupo refere-se às práticas propriamente ditas, em que são abordadas as modalidades de ginástica, dança, recreação, capoeira, jogos de tabuleiro, atividade física e os esportes coletivos (basquetebol, futsal, futebol, voleibol e handebol), sendo essa última modalidade a prática mais recorrentemente utilizada entre as professoras e os professores nas aulas. Em estudo, Pereira (2006) também constatou o predomínio dos conteúdos esportivos no contexto escolar do Ensino Médio.

Logo, os objetivos das práticas são despertar nas alunas e nos alunos o interesse pela Educação Física, pelo cuidado com o corpo e a saúde; pela vivência da prática corporal e pela importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida. Para Coutinho e Silva (2009), o método tradicional tecnicista de ensino dos esportes coletivos foi incorporado em cursos de formação em Educação Física, marcando uma tradição no ensino destas práticas tanto nas escolas de Educação Básica quanto nas universidades.

Quando questionadas e questionados se trabalhavam ou trabalham com turmas mistas no Ensino Médio, apenas um professor relatou não ter a vivência com turmas mistas (M 05), composta por meninas e meninos, pois ele atua em uma escola em que o público discente é apenas meninos. O restante dos participantes revelou trabalhar na perspectiva de turmas mistas. Assim, as razões para essa forma de organização foram assim enfatizadas: *“Porque é assim na escola”* (M 01); *“Por causa do tempo para as aulas de Educação Física que agora é de 1 hora semanal e porque é o mesmo conteúdo para ambos os*

gêneros” (F 06); “Para que todos e todas participem das aulas” (F 08); “Porque a escola sempre trabalhou nesse formato, desde sua fundação” (F 04).

Corroborando os excertos supracitados, foi baseado no contexto das aulas mistas e suas tensões advindas deste formato, quanto ao processo de ensino-aprendizagem, que, no decurso da década de 1990, iniciam-se diversas pesquisas que se utilizam da categoria de gênero e suas interfaces com a Educação Física (GOELLNER, 2003; DEVIDE, *et al.*, 2011). Com isso, desde aquela época, novas pesquisas começaram a ser desenvolvidas a fim de compreender os distintos modos que meninas e meninos participam e envolvem-se nas aulas de Educação Física, pois, quando a aula é mista, as diferenças no que diz respeito aos interesses, modos de participação, preferências e comportamentos de meninas e meninos ficam evidentes no decorrer das atividades.

Ao levar em consideração, por exemplo, que o professor M 05 nunca teve a vivência de turmas mistas e trabalha apenas com as aulas separadas por gênero, segundo Jaco (2012), essa situação de aulas separadas por gênero acaba por fazer com que professoras e professores não tenham a vivência das situações que decorram das aulas mistas, levando à não problematização das diferenças entre os gêneros.

Considerações Finais

A partir deste estudo, deparamo-nos com análises sobre concepções de corpo, gênero e currículo entre professoras e professores de Educação Física no Ensino Médio. Diante disso, podemos afirmar que as experiências e vivências pregressas dos participantes desta investigação influenciaram na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas da disciplina e, sobretudo, na organização do currículo, haja vista a recorrência do ensino dos esportes coletivos.

Constatamos, também, que uma das formas com a qual relacionam essas concepções sobre corpo e gênero frente à organização dos conteúdos para a disciplina está centrada na perspectiva biológica. Há, a respeito disso, de se destacar a dificuldade em compreender corpo e gênero sob outras perspectivas, para além da tradicional e conservadora. No entanto entendemos que mudanças na prática pedagógica podem levar tempo e ter consciência do que é preciso e por que mudar já é o primeiro passo rumo a modificações pedagógicas. Portanto, sugerimos que professoras e professores busquem conhecimento e aperfeiçoamento, sobretudo, que sejam capazes de incluir, em suas aulas,

discussões sobre as questões que envolvem corpo e gênero, seja por meio dos discursos produzidos nos espaços institucionais ou de cursos de formação continuada, encontros de formação pedagógica a fim de modificar ou refinar suas concepções de corpo e gênero frente à organização do currículo para a disciplina de Educação Física.

Podemos inferir, também, que a forma como as professoras e os professores desta pesquisa organizam suas turmas, de maneira mista, ocorre assim porque a escola orienta e demanda esse formato de organização, e não porque é uma escolha que parte do interesse pessoal desses docentes, todavia já é um bom indicativo de que a cultura das aulas separadas por gênero está, aos poucos, sendo deixada para trás.

Por fim, como limitações deste estudo, destacamos que se todas as etapas desta pesquisa fossem realizadas de forma presencial, seria interessante, para além da entrevista, realizar, também, a observação participante das práticas pedagógicas e do contexto escolar para fins de complementação de dados e para melhor compreensão do objeto de estudo proposto.

Referências

- ALTMANN, H. AYOUB, E. AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar de suar, meninos são habilidosos”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 491-501.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONETTI, A. Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais: reflexões sobre a polêmica em torno da “ideologia de gênero”. In: SILVA, F. F.; BONETTI, A.L.(Org.). Gênero, interseccionalidades e feminismos: Desafios contemporâneos para a educação. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 47-62.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 18 de abril de 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2017.
- CHICAT, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 11, n. 1, 2000, p. 97-105.

- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. **Movimento**, v. 15, n. 1, 2009, p. 117-144.
- DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, 2012, p. 34-50.
- DEVIDE, F. P; et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, n. 1, 2011, p. 93-103.
- DUARTE, C. P.; OLIVEIRA, F. F. Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. In: **Simpósio Temático Gênero e sexualidade nas práticas escolares**, Florianópolis, 2006.
- FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-Mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOELLNER, S. V. Gênero. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G; NECKEL, J. F. L; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.
- JACO, J. F. **Educação Física escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar da aula**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2012.
- KUNZ, M. C. S; *et al.* **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.
- LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- MEYER, D. E. E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009, p. 213-33.
- PEREIRA, M. G. R. **A Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.
- RAMOS, V; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, 2006, p. 37-49.

- SANTOS, V. C. D. Índicios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 4, 2010, p. 841-852.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.
- SCAVONE, L. Das diferenças às desigualdades: reflexões sobre o conceito de saúde reprodutiva nas ciências sociais. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. e GOMES, M. H. (org). O clássico e o novo – tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 187-195.
- SOTERO, M. A. **Questões de gênero e desconstrução de estereótipos: um plano lúdico para ensino da dança na educação física escolar**. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- VIANNA, C. P. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In **Gênero e Educação**: caderno para professores. Autores diversos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

“Cachoeirinha, lago, onda, gota, chuva miúda, fonte, neve e mar”: as águas possibilitando infiltrar na formação docente em gênero e sexualidade

Cláudia Maria Ribeiro, Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Integrante do Colegiado do Fórum Mineiro de Educação Infantil e coordenadora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Integrante do grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), ribeiroclaudiamaria1@gmail.com

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Professor Associado II do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras (Ufla) e integrante do grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), fabioreis@ufla.br

Resumo: O artigo entretela as imagens simbólicas do imaginário das águas que brotam na letra da música “Eu e Água” de autoria do compositor Caetano Veloso e as temáticas de gênero e sexualidade nos processos de formação docente. Apresenta aspectos do projeto de extensão universitária aprovado pelo Proext/MEC/2015 intitulado “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”, coordenado pelo grupo de pesquisa Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente. Problematisa também o depoimento de uma pedagoga integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Apresenta concepções de extensão universitária infiltradas nas experiências, nos dilemas, nos desafios e no desenvolvimento de ações formativas realizadas pelo grupo de pesquisa imerso nos estudos das teorizações pós-críticas, assumindo o compromisso ético político com a concepção de extensão universitária baseada nas metodologias pós-críticas ao fazer interface com pesquisas de intervenção social mais ampla, sobretudo, as que se correlacionam com a formação de professores/as quando as temáticas são afetadas aos marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, geração e tantas outras diferenças.

Palavras-chave: Formação docente. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Gênero. Sexualidade.

“Cachoeirinha, lake, wave, drop, light rain, fountain, snow and sea”: the waters allowing to infiltrate in teacher training in gender and sexuality

Abstract: The article interweaves the symbolic images of the imaginary of the waters that sprout in the lyrics of the song “Eu e Água” by composer Caetano Veloso and the themes of gender and sexuality in the processes of teacher education. It presents aspects of the university extension project approved by Proext/MEC/2015 entitled “Bubbling confrontations to sexual violence in childhood in southern Minas Gerais”, coordinated by the research group Relations between philosophy and education for sexuality in contemporary times: the problem of teacher education. It also problematizes the testimony of a pedagogue member of the Sul Mineiro Forum for Children's

Education. It presents conceptions of university extension infiltrated in the experiences, dilemmas, challenges and development of formative actions carried out by the research group immersed in the studies of post-critical theorizations, assuming a political ethical commitment to the concept of university extension based on post-critical methodologies. criticism when interfacing with broader social intervention research, especially those that correlate with teacher education when the themes are affected by social markers of gender, sexuality, race, ethnicity, religiosity, generation and many other differences.

Keywords: Teacher education. Inseparable teaching, research and extension. Gender. Sexuality.

Submissão: 2021-06-28. **Aprovação:** 2021-06-30. **Publicação:** 2021-08-31

Nascente: concepções

As muitas águas do título deste artigo são um presente de Caetano Veloso para a voz de Maria Bethânia e borbulham na letra da música “Eu e Água”¹. A água inspira a imaginação e brota como símbolo também de contradições. O imaginário das águas² instiga-nos a pesquisar; a entrelaçar as imagens simbólicas e os comportamentos sociais especialmente para problematizar as relações de gênero e as sexualidades. A imaginação irrigou nossas formas de sociedade, nossos modos de sonhar, que dizem mais sobre nosso próprio segredo do que as vezes queremos admitir (VEIGA-NETO, 2012). Assim, a quatro mãos, compusemos este texto – nós e água – para infiltrar nos questionamentos possíveis das formações docentes. Primeiro deles: por que imaginário das águas?

Haja potencialidades nos mergulhos no imaginário, ou seja, estudar nossos modos de viver juntos; o mundo é um vastíssimo campo para pesquisas. Concebemos imaginário não como fuga da realidade. Monique Augras (2009, p. 10) diz do conceito de imaginário articulando-o à realidade: “Faz parte dela, quanto mais que a realidade social é também uma construção”.

Esta concepção advém de Bachelard (1985, 1988, 1990, 1991, 1994, 1989, 1999), que valoriza a criação poética e de seu discípulo Gilbert Durand (1997). Este define imaginário como capital antropológico sem antagonismos entre razão e imaginação. O professor Alberto Filipe Araújo (2013) em conferência realizada na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, disse que “o imaginário é como a água que se infiltra nas estruturas mais

¹ Eu e Água de autoria de Caetano Veloso.

² Cf. Museu Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade <http://imaginariodasaguas.com.br>.

compactas e rígidas – sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – deixando indubitavelmente a sua marca, que pode ser da mais discreta à mais penetrante”. Acrescentamos a esta afirmação: gênero e sexualidade também – penetram, infiltram, atravessam, constituem, estruturam o social.

“A água e seu rugido”: gênero e sexualidade

Pesquisar gênero e sexualidade tem-se constituído em muitos bramidos, frêmitos e rugidos para fazer penetrar, embeber, impregnar nos processos de formação docente temas tão vitais para as subjetivações libertárias, singulares, “que não vão confinar as diferentes categorias sociais (minorias sexuais, raciais, culturais etc.) no esquadramento dominante do poder” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 22). Esta é a opção do Grupo de pesquisa relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex), que tem em sua logo um barco. Michel Foucault (2001, p. 422), diz que “nas civilizações sem barcos os sonhos naufragam, a espionagem substitui a aventura e a polícia os corsários”. Que desafio atuar na academia e tentar potencializar a extensão universitária sem fragmentar o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Fazer borbulhar, germinar, ferver, agitar processos educativos na universidade e fora dela navegando pelas resistências contra o “processo geral de serialização da subjetividade, mas também a tentativa de produzir modos de subjetividade originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 45).

Na contemporaneidade – que consta do nome do nosso grupo de pesquisa – as dificuldades para os rugidos têm sido incomensuráveis na vigilância e cerceamento das temáticas de gênero e sexualidade. Ribeiro e Xavier Filha (2020) problematizam a falácia da “ideologia de gênero” redundando em pânico moral (MISKOLCI, 2007). Essas tentativas de impedimento não têm cerceado nossas ações. “A água trouxe e levou meus medos” – esse movimento das águas faz-nos pensar. “Os pontos de singularidade, os processos de singularização são as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 52). Os medos são proporcionais ao desconhecimento. Há segredos? “A água me contou muitos segredos, guardou os meus segredos, refez os meus desenhos”. Diante dos medos que brotam nesses processos de formação docente, os grupos de pesquisa que assumem as temáticas de gênero e sexualidade e produzem eventos, dossiês,

teses, dissertações, dentre outras produções, assumem resistências partilhadas³. Este é um segredo! Chevalier e Gheerbrant, (1998, p. 808) dizem que “o segredo é um privilégio do poder e um sinal de participação no poder. É igualmente ligado à ideia de tesouro e tem os seus guardiães”. Nosso tesouro é este: exercer o poder e agenciar coletivamente as resistências. Kuniichi Uno (2016, p. 39) na apresentação da conversa com Guattari diz que:

O poder está em toda parte, não apenas em todas as instituições, mas na família, no inconsciente, no desejo, na língua que, juntos, compõem uma grande máquina de máquinas por onde passam todos os aspectos correspondentes aos conceitos, como máquina desejante, rizoma, linha de fuga, desterritorialização, corpo-sem-órgãos, espaço liso, que podem certamente funcionar como dispositivos liberadores afirmativos, mas que também podem se realizar como máquina infernal de poder e de controle constantemente renovada.

Esses conceitos potencializam nossos saberes e fazeres. Nos processos de formação docente “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23) embasando a atuação no ensino, pesquisa e extensão. Multiplicidades rizomáticas que fazem o desejo se mover; produzir. “A água arrepiada pelo vento”. E os ventos também são múltiplos. “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes” (Idem, p. 43). Isso nos faz pensar na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Como é difícil atuar com múltiplas entradas e saídas.

“A água e seu silêncio”

³ I Seminário Integrador: Tecituras em redes de discussões e afetos: interfaces com as questões de gênero e sexualidade ocorrido entre 23 e 25 de novembro de 2020 e congregando os seguintes grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - Gese/FURG; Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente - Fesex/UFLA; Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero - GEPSEX/UFMS; Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade - GESED/UFJF; Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica/UFPA; Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação - GPECS/FACED/UFU; Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e educação - Gepege/UFPA; IMPRESSÕES – Grupo de estudo em pesquisa em Desenvolvimento Profissional de professores – trabalho, narrativa e memória afetiva (linha de Vida de Mulheres e Docência Universitária nas ciências)/UESB; Grupo de Estudos das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade -Gepecos/UEM; Laboratório de Estudos Queer – ConQueer/UFS; Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade/UESB.

Quando acionamos o verbete “silêncio” no Dicionário de Símbolos de Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 833-834) encontramos que “o silêncio e o mutismo têm uma significação muito diferente. O silêncio é um prelúdio de abertura à revelação, o mutismo o impedimento à revelação”. Os muitos e diferentes grupos de pesquisa pelo Brasil afora abrem passagem diante das tentativas de repressão. Não nos deixamos paralisar pelo mutismo que obstrui. “O silêncio envolve os grandes acontecimentos, o mutismo os oculta” (Idem, p. 834). Outra pergunta insiste em brotar! Qual o significado da produção deste Dossiê “Gênero, Sexualidade e Formação Docente”? Compromisso social com as revelações. “É através das palavras, entre as palavras, que “se vê e se ouve”. Beckett falava em “perfurar buracos” na linguagem para ver ou ouvir “o que está escondido atrás” (DELEUZE, 1997, p. 9). Mergulhamos nas palavras de Dulcinéia Aparecida Ferraz Ribeiro⁴ que atua como Pedagoga na instituição educativa não formal, chamada Núcleo Educacional Curumim, em Nepomuceno-MG, que atende crianças e adolescentes no contraturno da escola regular. É integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil desde 1999⁵:

[...] recorri a vários referenciais teóricos que ao longo desses anos tive oportunidade de estudar, dialogar e problematizar de forma rizomática, ou seja, fazendo várias conexões que me ajudaram na construção de conhecimento sobre as questões de gênero e das violências sexuais.

A pedagoga refere-se aos muitos cursos de extensão, às discussões técnicas e políticas nas reuniões dos fóruns de Educação Infantil, que teve oportunidade de participar e, especialmente, nas temáticas de gênero e sexualidade. Afirma, em seu depoimento, as conexões realizadas. “Todo rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Os processos educativos vividos potencializam seu olhar para o cotidiano:

⁴ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Dissertação: Por uma Pedagogia Latino-Americana: pressupostos antropológicos da educação na Pedagogia do Oprimido. Integrante do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil.

⁵ Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil é um movimento social que iniciou sua trajetória no ano de 1999 constituindo-se em projeto de extensão do Departamento de Educação/Ufla. Os encontros são realizados mensalmente de maneira itinerante, contando com a organização das cidades envolvidas, onde são abordadas temáticas a serem discutidas mediante as políticas públicas para que ocorra a melhoria da qualidade de ensino voltada para crianças da Educação Infantil. Destaca-se que este “é um espaço suprapartidário articulado por diversas instituições, órgãos e entidades” (Carta de Princípios). Atualmente as reuniões mensais são realizadas virtualmente devido a Pandemia da Covid-19.

[...] ao fazer o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual contra crianças e adolescentes, com base em diálogos e observações junto as docentes, me deparei com discursos machistas e discriminatórios sobre a mulher.

Especialmente os textos veiculados no livro “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”⁶ (RIBEIRO; ALVARENGA, 2016) advém de “um percurso que resulta das ações do projeto Borbulhando..., aprovado pelo Proext/MEC/2015 e articulou ensino, pesquisa e extensão produzindo conhecimentos na área de Direitos Humanos” (p. 18). O prefácio de Sílvio Gallo, professor que atua na Faculdade de Educação da Unicamp inicia-se assim:

Este livro reúne duas coisas que, juntas, possuem a potência de uma explosão de vários megatons. Infâncias de um lado, sexualidade de outro. E, no meio delas, a violência sexual contra crianças e jovens. Projeto corajoso, ao colocar o dedo numa ferida social da qual poucos querem cuidar. Mas sobre isso os textos aqui presentes, cujo enquadramento é feito por desenhos fantásticos de estudantes de escolas do Sul de Minas Gerais, falam muito melhor do que eu teria capacidade.

Essa explosão de vários megatons faz parte de nosso compromisso com as infâncias, as sexualidades e as relações de gênero. “Depois o rio passa” – “o simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da *possibilidade universal* e o da *fluidéz das formas* (F. Schuon), o da fertilidade, da morte e da renovação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 780). Desde a nascente do rio, seu encontro com afluentes – nomeando-os aqui como os projetos de extensão aprovados e que também desaguaram na produção de livros, nas transversalidades das disciplinas ministradas, nos eventos em que o grupo de pesquisa participou e que também organizou e na produção das pesquisas individuais que inundaram o coletivo – “Voz de muitas águas”. “É sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32).

Puxando o fio do rizoma a que Sílvio Gallo se refere, ou seja, “os desenhos fantásticos de estudantes de escolas do Sul de Minas Gerais”. Uma das atividades realizadas no processo de formação docente do projeto Borbulhando... que objetivou realizar a formação técnica e política na temática das violências sexuais de profissionais da Educação Infantil integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, profissionais do Conselho Tutelar, do Centro de Referência em Assistência Social (Cras), do Centro de Referência

⁶ Acessar o pdf do livro: <https://fesexufla.wixsite.com/fesex/livros>.

Especializado em Assistência Social (Creas) dos respectivos municípios. Esse processo formativo aconteceu em 80 horas de curso presencial. Outra ação do projeto foi a publicação do já referido livro para estudo em 14 cidades da região. O projeto contemplou a construção de jogos para desencadear a fala das crianças sobre as violências sexuais; produção de cinco edições de um jornal. Realizamos também a I Mostra Cultural 18 de Maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Inserimos aqui apenas dois dos desenhos que separam os capítulos do livro Borbulhando...



Figura 1. 1º. Lugar na categoria Desenho Ensino Médio. Jaine Aparecida Teixeira de Moraes E.E. Cinira de Carvalho (Lavras).



Figura 2: 1º. Lugar na Categoria Desenho – Anos iniciais do Ensino Fundamental – 4º. E 5º. Anos – Mirela Dayane Jesuino – E.M. Maria Goulart (Carmo do Rio Claro).

“O mar total e eu dentro do eterno ventre”

Esta frase da música de Caetano Veloso nos inspira a articular a simbologia do mar e os processos de formação docente. O mar é “símbolo da dinâmica da vida” (CHEVALIER;

GHEERBRANT, 1998, p. 592). Desafiador atuar com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, o que requer mergulhos nessa dinâmica. Vejamos na continuidade do depoimento da pedagoga Dulcinéia para a realização dos estudos sobre violências sexuais na instituição que coordena e os mergulhos nos referenciais estudados em projetos de extensão:

O artigo escrito por Constantina Xavier Filha intitulado: “Violências contra Crianças e Adolescentes em Anjos do Sol” que se encontra no livro *Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema (2014)*, que foi organizado por ela, articulou as discussões sobre a problemática das questões de gênero e poder, além de nos sugerir o filme “Anjos do Sol” (2006)⁷ dirigido por Rudi Legemman, como estratégia para iniciarmos nosso processo de reflexão.

A pedagoga diz sobre o levantamento das violências contra as mulheres. O que mais chamou a atenção foi sobre “a cultura do estupro, em que as mulheres ainda são julgadas e culpabilizadas pelas roupas que vestem e por comportamentos, que dizem ser “inadequados””. A equipe iniciou com a proposta de assistir ao filme “Anjos do Sol”. A depoente informa que, “para as docentes não foi fácil ir além dos discursos moralizantes, deterministas e maniqueístas como menciona Xavier Filha (2014) ”:

Uma das ações do projeto para instigar a reflexão com as docentes para que fossem além dos discursos discriminatórios e machistas, foi sugerido que utilizassem o recurso das artes cênicas para reproduzir as cenas do filme “*Anjos do Sol*”. O filme apresenta cenas com prostitutas. E quem faria a personagem prostituta? (percebi resistências). (Dulcineia Ribeiro).

Águas em movimento! Dia 18 de maio – enfrentamento às violências sexuais; leitura de artigo produzido pela pesquisadora Tina Xavier Filha; filme “Anjos de Sol”; debates; criação de peça de teatro. “O projeto proporcionou reflexões sobre as condutas e os discursos sociais prontos que são repetidos pelas docentes nas práticas educativas sem um diálogo problematizador sobre as questões de gênero e poder” (Dulcineia Ribeiro).

As relações de poder também na reprodução das cenas do filme “Anjos do Sol”, nas águas em movimento, na montagem da peça de teatro, na montagem das cenas, nas

⁷ ‘ANJOS DO SOL’ (Brasil, 92 min, 2006). Roteiro de Rudi Lagemann. Produção de Rudi Lagemann e Luiz Leitão. Direção de Rudi Lagemann.

vestimentas, na escolha das personagens. Muita polêmica para a escolha da personagem da prostituta. Uma professora diz, segundo o depoimento de Dulcinéia Ribeiro: “desde criança não uso saia”. E a partir daí vieram outras falas: “Batom vermelho e esmalte vermelho, também não uso, pois eram usados por prostitutas que antigamente moravam numa casa de luz vermelha e as mães diziam que não podiam passar na frente, pois era perigoso”.

“A grande mãe me viu num quarto cheio d’água e eu nunca me afogava”: bússolas e cartas de navegação que orientam atividades de extensão nas Universidades

O grupo de pesquisa Fesex mergulhou em águas abissais estudando muito; pesquisando muito, produzindo experiências e assumindo o compromisso ético-político com a concepção de extensão universitária baseada nas metodologias pós-críticas ao fazer interface com pesquisas de intervenção social mais ampla, sobretudo, as que se correlacionam com a formação de professores/as quando as temáticas são afetadas pelos marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, geração e tantas outras diferenças.

Cabe aqui uma leitura das cartas de navegação que orientam as atividades de extensão nas Universidades. Compreende-se que a atividade de extensão é uma responsabilidade muito importante da Universidade, principalmente neste momento em que tal instituição se insere na sociedade como uma organização educativa, muitas vezes, subsidiada pela lógica produtivista que concebe o conhecimento como um produto, interessando mais a quantidade do que a sua qualidade. Pelas cobranças dos órgãos de fomento, grande parcela dos docentes do Ensino Superior não percebe a extensão como espaço de investigação, o que reflete no seu isolamento, conseqüentemente na sua desvalorização política.

Nesse sentido, Schmitz (1984) assinala que as instituições deveriam realizar um trabalho crítico no sentido de problematizar, indagar e ressignificar os códigos culturais normativos, homogeneizadores e padronizantes, veiculando o presente ao passado e projetando o futuro, a fim de analisar, avaliar e politizar as diferenças. Conforme salienta o autor, para atuar com ética e responsabilidade em qualquer território ou projeto universitário, é necessário reconhecer os dispositivos culturais e interpretá-los sob a égide das relações de poder e dos jogos de verdade. Acontece que, segundo Schmitz (1984), é por intermédio da pesquisa, entrelaçada ao ensino e a extensão, que a Universidade tem a oportunidade de desconstruir a teia social e cumprir o seu papel crítico e criativo, integrando-se aos problemas

concretos da vida em comunidade. De forma complementar, o autor diz que é pela convivência, persistência, engajamento, apoio mútuo, projetos colaborativos que a extensão se consolida como esteio ao desenvolvimento de pesquisas, seminários, encontros, atividades culturais, sociais, assessorias, dentre outras. Em última análise, pode-se concluir que a função da Universidade é o contínuo exercício da crítica na busca de uma sociedade menos desigual e, para tanto, sustenta-se na pesquisa, no ensino e na extensão. Isso significa que as instituições caucionam-se na produção científica decorrente da problematização dos conhecimentos historicamente situados, com a finalidade de potencializar as transformações sociais.

Especificamente em relação às atividades de extensão, Silva (2000) ressalta que existem três abordagens que imperam nas instituições superiores brasileiras, quais sejam: a funcionalista, a crítica e a processual. No que tange à perspectiva funcionalista de extensão universitária, o autor revela que há uma centralização das ações na realização de cursos e prestação de serviços assistenciais. Por outras palavras, a extensão é tomada como condição redentora e salvacionista da instituição em relação aos alijados do sistema social e atrelada ao governo, ou seja, prevalece uma espécie de terceiro setor no interior das práticas em questão.

No que se refere à abordagem crítica, há a necessidade de que a Universidade repense alguns de seus pressupostos, tais como o entrelaçamento das três responsabilidades, concebendo a extensão em diálogo com o ensino, sendo a pesquisa uma espécie de retroalimentação de todas essas ações. Isso significa que para tal perspectiva, a extensão representa uma etapa dependente, inerente, implícita na produção e disseminação do conhecimento (SILVA, 2000).

Já a processual, por sua vez, declara a independência da extensão na medida em que assume uma tarefa institucional específica e um espaço próprio de organização política e estrutural da Universidade. Entretanto, em algumas situações envolvendo a interdisciplinaridade pode, dentro da sua especificidade, retroalimentar o ensino e a pesquisa com os dados da realidade (SCHMITZ, 1984).

Como se pode notar, apesar de termos apresentado as respectivas abordagens vigentes que circulam e dão alicerce teórico aos grupos de trabalho e iniciativas docentes individuais, o Fesex optou por construir outras rotas de extensão a partir das teorizações pós-críticas. Tendo em vista a defesa de uma abordagem pós-crítica de extensão universitária, inicialmente é necessário compreender que as mencionadas teorias ampliaram as análises

realizadas pelas teorias críticas, “indagando as pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas nas divisões de classe” (NEIRA, 2016, p. 82). Assim, as abordagens pós-críticas realizaram um deslocamento na maneira de “conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação” (idem).

Entretanto, quais os fatores interferiram no surgimento das teorias pós-críticas? Para Neira (2016), os desafios de compreender o cenário social que se constituiu no final do século XX evidenciaram a inconsistência das explicações existentes à época e, inevitavelmente, contribuíram com a eclosão do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo e Estudos Culturais, dentre outros. Ou seja, as temáticas que afligem os sujeitos contemporâneos: diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade e inclusão “tornaram necessárias novas categorias de análise que permitissem descortinar as relações travadas entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna” (NEIRA, 2016, p. 83).

“A água e seu cochicho”: Considerações finais

Compusemos este texto, a quatro mãos, concordando com Deleuze (1997, p. 9) “de cada escritor é preciso dizer: é um vidente, um ouvidor, “mal visto mal dito”, é um colorista, um músico”. A música que nos inspirou foi, conforme já dissemos, “Eu e água” de Caetano Veloso. Encharcou nossas palavras e, o referencial teórico potencializou a abordagem de Neira (2016) sobre a função da ‘carta de navegação’:

A carta de navegação é um recurso imprescindível para quem tem que percorrer longos trajetos, quer sejam aéreos ou marítimos. Enquanto a bússola e o GPS indicam a direção, a carta sinaliza o relevo, distâncias, profundidades, perigos e pontos de referência que serão, ou não, considerados pelo navegante no momento em que traça a rota. Circunstâncias inesperadas obrigam-no a mobilizar conhecimentos, refazer os cálculos e replanejar o percurso, aprendendo com cada experiência (NEIRA, 2016, p. 81).

Partilhamos, portanto, com a leitora e o leitor elementos que orientaram e problematizaram cartograficamente a trajetória, as experiências, os dilemas, os desafios e o

desenvolvimento de ações formativas realizadas pelo grupo de pesquisa “Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente” (Fesex). Nesse sentido, a mencionada comunidade investigativa tem (teve) como objetivo promover reflexões teóricas sobre as temáticas relativas à filosofia, educação, sexualidade humana e gênero, tomando como ‘bússola’ os referenciais pós-críticos. De igual modo busca (buscou) produzir conhecimentos no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade, enfocando a constituição dos sujeitos na teia social e educativa a partir da imersão laborativa no ensino, pesquisa e extensão.

Diante de tantas inserções e atividades do grupo, detivemo-nos a interpretar, perscrutar e explanar, especificamente, sobre o projeto de extensão: “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”. As prerrogativas centrais que nutriram profundamente essas ações foram, notadamente, as temáticas circunscritas à formação docente, às desigualdades de gênero, às violências sexuais, à educação infantil, os currículos, às redes de proteção, às políticas públicas e os direitos destinados às infâncias e às juventudes. Nesse sentido, o Fesex pautou toda essa investidura no engajamento político decorrente da problematização dos próprios eixos de conhecimento tratados no projeto e, para além disso, no compromisso dos/as seus integrantes que atualmente estão veiculados às diferentes etapas da formação, indo desde graduação até o doutorado.

Ademais, consideramos que tais enfrentamentos encetados no diálogo com a comunidade por meio de ações extensionistas só fizeram sentido porque, em momento algum, pretendíamos indicar ‘a’ verdade sobre os processos educativos ou demais intervenções ético-políticas, pois elas não se situam fora das redes de poder. Para Rago (2015), a verdade do mundo é produzida a partir de múltiplos constrangimentos, sendo que o papel do/a intelectual não é expressar a consciência unívoca de todos/as simultaneamente, uma vez que sua atuação é local e regional. De posse de tal estratégia, o Fesex defende que não há, portanto, “engajamento político que prescindia de uma análise dos mecanismos de poder que atravessam a sociedade, a fim de identificar processos de subjetivação normalizadores e disciplinares” (RAGO, 2015, p. 35).

A atuação do grupo em municípios no sul de Minas Gerais, além das parcerias estabelecidas com Universidades públicas do Brasil afora, tem como pressuposto o entendimento que as ações formativas e o desenvolvimento profissional de professores/as implicam em processos de subjetivação. Contudo, não estamos tratando especificamente de

uma dada subjetividade que simplesmente reproduz normas e preceitos da cotidianidade, pois se assim o fosse, a educação enquanto dispositivo que tem como alvo o corpo humano, agiria apenas para supliciá-lo, mutilá-lo ou reprimi-lo, mas, ao contrário, age também para aprimorá-lo (CAMARGO, 2012).

Isso equivale dizer que a tática do grupo para compor projetos de extensão é assumir, além do engajamento político e da concepção de educação como processo de subjetivação, “a criação de modos de existência e estilos de vida dotados do direito à diferença e à variação, capazes de resistir e escapar dos dispositivos de captura e fixação de identidades individuais, transformando a vida em uma obra sempre por se fazer” (RAGO, 2015, p. 36). Por isso mesmo, todos os diálogos estabelecidos com a sociedade caminham no sentido de problematizar e desconstruir os aparatos escolares, a fim de criar outras formas de resistência e existência.

Do ponto de vista teórico-metodológico, muito mais do que analisar como determinadas coisas se tornaram um problema histórico e científico, a ideia central do Fesex de atuação na tríade ensino-pesquisa-extensão (foi) é compreender como determinados conceitos, práticas e sujeitos foram\ são produzidos com base em discursos que estabelecem um regime de verdade, uma relação com o discurso verdadeiro. Compreendemos, portanto, a problematização como um objeto de análise e, ao mesmo tempo, um modo de olhar para o cotidiano e a formação docente ou, em linhas gerais, o ato de “problematizar é um trabalho do pensamento e de experimentação que permite o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018, p. 180).

Os cochichos das águas continuam. A cada dia um relato das experiências chega até nós via ações também do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil – como o depoimento da pedagoga que nos procurou para segredar sobre seu projeto numa cidade do sul de Minas Gerais.

“A água lava as mazelas do mundo” – esse é o nosso desejo – gênero e sexualidade têm causado feridas, enfermidades, desgostos, aborrecimentos, aflições. Que a “voz de muitas águas” anuncie novas formas de ser em grupo! Mais libertárias e solidárias.

Referências

- AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Petrópolis, RJ: Vozes, Editora PUC, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. Tradução: José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Isabel Raposo, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro. São Paulo: DIFEL, 1985.
- _____. **A Poética do Devaneio**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **O Ar e os Sonhos**. Ensaio sobre a Imaginação do Movimento. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes. 1990.
- _____. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Ensaio sobre a Imaginação das Forças. Tradução: Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A Dialética da Duração**. 2ª edição. Tradução: Marcelo Coelho. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.
- _____. **A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção Tópicos.
- _____. **A Psicanálise do Fogo**. 2ª edição. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Coleção Tópicos.
- CAMARGO, Ana Maria Facciole de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim, Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Gilles Deleuze**. Crítica e Clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. Introdução à Arquetipologia Geral. Tradução: Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Ensino Superior).
- FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: MOTTA, Manuel Barros da. **Foucault. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Coleção Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-442.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

- UNO, Kuniichi e SANTOS, Laymert Garcia dos. **Guattari**. Confrontações/conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas. V. 1, n. 28, p. 101-128. Jan./jun. de 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, Jul/Dez 2016.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuros jovens estudantes: insecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves e CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
- RAGO, Margareth. Libertar a História. **Revista Aulas**, v. 1, n. 3, p. 26-45, Mar 2015.
- RIBEIRO, Cláudia Maria e ALVARENGA, Carolina Faria (orgs.) **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Lavras: UFLA, 2016.
- RIBEIRO, Cláudia Maria e XAVIER FILHA, Constantina. Corsário Preso. Possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, jan./abr. 2020. p. 141-157.
- SCHMITZ, Egídio. **Caminhos da universidade brasileira**: filosofia do ensino superior. Porto Alegre: Sagra, 1984.
- SILVA, Maria das Graças. **Extensão**: a face social da universidade? Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.
- XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Anped, v. 17, n. 50, maio-ago, p. 267-282, 2012.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Sexualidade e deficiência: reflexões a partir de um curta metragem

Luiz Fernando Zuin, doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), possui mestrado em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara (SP). Atualmente, é diretor pedagógico na Apae de Matão (SP), além de professor coordenador na Etec Sylvio de Mattos Carvalho, unidade vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Especial – Deficiência intelectual e autismo. E-mail: nando_zuin@hotmail.com

Fátima Elisabeth Denari, Professora Doutora junto ao departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e orientadora de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, sexualidade e deficiência e formação de professores. Atua como professora colaboradora junto ao Programa de Pós Graduação em Diversidade e Educação Sexual da FCL/UNESP, campus de Araraquara. E-mail: fadenari@terra.com.br

Aparecido Renan Vicente, Psicólogo (CRP 06/152682), doutorando em Ciências Biológicas e da Saúde pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pós-graduando em atendimento psicossocial a vítimas de violências pela mesma instituição, possui mestrado em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara (SP). Sua formação inclui qualificações em perícia judicial e perícia judicial no âmbito da Psicologia. Tem experiência com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e foi eleito conselheiro tutelar por dois mandatos consecutivos no município de Matão (SP). E-mail: aparecido_renan@hotmail.com

Resumo: A sexualidade ainda é um tema polêmico que desperta dificuldades àqueles que cotidianamente se defrontam com essa questão, e a problemática pode ser ainda maior quando falamos da sexualidade de pessoas com deficiência, cuja exclusão afeta principalmente o campo sexual. O senso comum elenca o público com deficiência como assexuado, tornando-o excluído sexualmente. Frente ao exposto, a pesquisa tem como objetivo principal analisar as dificuldades enfrentadas no campo sexual por jovens com Síndrome de Down a partir da análise do curta metragem *Colegas*, filme do diretor Marcelo Galvão lançado no ano de 2013. A metodologia utilizada foi a do método descritivo, considerando as cenas mais marcantes em comparativo com a realidade social. Os resultados apontam que é preciso, a partir de uma visão otimista, valorizar os aspectos positivos em detrimento dos preconceitos, dos mitos e tabus que abarcam a sexualidade da pessoa com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Sexualidade, Estigma, Síndrome de Down.

Sexuality and disability: reflections from a short film

Abstract: Sexuality is still a controversial issue that arouses difficulties for those who face this issue on a daily basis, and the problem can be even greater when we talk about the sexuality of people with disabilities, whose exclusion mainly affects the sexual field. Common sense lists the public with disabilities as asexual, making them sexually excluded. Given the above, a research aims to analyze the difficulties faced in the sexual field by young people with Down Syndrome from the analysis of the short film *Colleagues*, film by director Marcelo Galvão released in 2013. The methodology used was the method descriptive, considering the most striking scenes compared to social reality. The results show that it is necessary, from an optimistic point of view, to value the positive aspects in detriment of the prejudices, myths and taboos that encompass the sexuality of the person with Down Syndrome.

Keywords: Sexuality, Stigma, Down Syndrome.

Submissão: 2021-06-21. **Aprovação:** 2021-06-28. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução

Para a realização desta breve análise, torna-se imprescindível iniciar o texto trazendo o conceito da Síndrome de Down, que também está relacionada a uma anormalidade cromossômica ocorrida no momento ou após a concepção. Este erro genético não tem relação com etnia ou classe social e se apresenta mais comumente sob a forma de um cromossomo extra no par 21. Por isso, é também chamada de trissomia 21 ou trissomia simples (PIMENTEL, 2007).

Jonh Langdon Down, médico inglês, descreveu em 1866 algumas características das pessoas com Síndrome de Down, a qual se caracteriza por um conjunto de malformações causadas no cromossomo 21, alterando o desenvolvimento de alguns órgãos desde a formação do feto, o que define a presença de anomalias. As pessoas com Síndrome de Down comumente apresentam alterações fenotípicas semelhantes, como aparência arredondada da cabeça, pálpebras estreitas e levemente oblíquas, pescoço curto, entre outras mas diferem entre si nos aspectos gerais do desenvolvimento. No entanto, frequentemente apresentam atrasos no desenvolvimento que podem acarretar a deficiência intelectual.

No tocante à deficiência intelectual, os autores deste trabalho consideram a definição da deficiência intelectual a partir do modelo biopsicossocial da deficiência que, por sua vez, busca considerar a estrutura social responsável por criar barreiras pela falta de

serviços e oportunidades ofertadas para inclusão das pessoas com deficiência, além das limitações obtidas pelos aspectos corpóreos (CIF, 2015).

No Brasil, os direitos da pessoa com deficiência são assegurados por meio da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1998), pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6949/2009 e, mais recentemente, pela Lei nº 13146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tais documentos têm o objetivo de assegurar a inclusão plena das pessoas com deficiência no Brasil.

Considera-se como pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art 2º).

A partir da aprovação da LBI, no ano de 2015, podemos evidenciar um grande avanço quanto à plena capacidade cível da pessoa com deficiência. Conforme descrito em seu capítulo II, artigo 6º, a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV- conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária;
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, Art 6º)

Fica evidente que, a partir da aprovação da LBI, houve um avanço significativo propiciado pela legislação, pois a pessoa com deficiência passa a ter o direito de

exercer sua sexualidade. No entanto, ainda nos resta, com o tempo, comprovar que a vivência da sexualidade não deve ser entendida como uma concessão, mas como um direito inerente a todo ser humano.

A partir das reflexões estabelecidas, esta pesquisa constituiu-se como uma pesquisa descritiva, tipo documental, que teve como objetivo principal discutir e analisar as manifestações da sexualidade de adolescentes com síndrome de Down a partir do longa metragem *Colegas*, filme brasileiro produzido por Marcelo Galvão no ano de 2013 e que traz como protagonistas três personagens adolescentes com síndrome de Down (Stallone, Aninha e Márcio). Rejeitados por suas famílias, eles foram deixados em uma instituição ainda quando bebês.

Nesta instituição, quando adolescentes e enfadados com a rotina regrada a qual eram submetidos, Stallone, um amante do cinema e que tinha o filme *Thelma & Louise* (Scott, 1991) como preferido, convida seus dois amigos (Aninha e Márcio) para se aventurarem para além desses muros, inspirados neste clássico em que as protagonistas, cansadas de suas vidas, abandonam tudo e saem sem destino pelo mundo.

Estigma e a sexualidade da pessoa com deficiência

Estigma é uma marca física, mental ou social que pode ser inata, adquirida ou atribuída, e que coloca a pessoa dela portadora em descrédito social. O termo ‘estigma’ surgiu de um conceito grego relacionado à prática de marcar fisicamente, através de cortes ou queimaduras, indivíduos criminosos, traidores, escravos, entre outros, para serem facilmente identificados e evitados socialmente.

A essas marcas se dava o nome de estigma e serviam para avisar o restante da população para que não tivesse nenhum tipo de relação com aquelas pessoas, as quais socialmente possuíam um “status social inferior”.

Segundo um clássico dos estudos sobre estigma, Goffman (1988) revela ser

possível distinguir três tipos de estigmas nitidamente diferentes até os dias atuais. Em primeiro lugar, há abominações no corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, paixão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Por último, o autor aponta os 22 estigmas tribais de raça,

nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

No presente, a referida marca física de outrora resultou na ligação de determinado atributo a um estereótipo negativo, desqualificando a aceitação social plena do indivíduo desvalorizado (GOFFMAN, 1982).

Omote (1997), outro estudioso sobre Educação Especial, destaca que não existe deficiência por si só como característica ou qualidade endógeno-orgânica referente à determinada pessoa. A deficiência apenas se materializa como tal mediante critérios adotados socialmente, estruturados a partir do próprio meio social, das exigências estabelecidas pelas atividades cotidianas e pela forma com que os outros (audiência) interpretam e se relacionam com as diferenças. Evidencia-se a existência de uma expressiva diferença no comportamento ou no organismo da pessoa identificada como pessoa com deficiência. No entanto, essa diferença pode ser tanto a causa como a consequência do processo de identificação, reconhecimento e tratamento daquela pessoa como pessoa com deficiência. Dessa forma, a deficiência não existe como fenômeno independente, posto que se configura a partir de um sistema multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças (OMOTE, 1995).

Custódio (2002) mostra, ainda, que o estigma está presente em nossa sociedade, não como forma de marca física, mas sim como forma de segregação social a determinados grupos julgados pela sociedade como sendo inferiores e de um baixo status social e capacidade de produção.

Como precursor do termo, Erving Goffman (1982) pensou o conceito de estigma em uma perspectiva social: para ele, trata-se de uma relação entre atributo e estereótipo, considerando sua origem relacionada à construção social dos significados através da interação. A sociedade define como as pessoas devem ser e torna esse dever como algo natural e normal. Um estranho em meio a essa naturalidade não passa despercebido, pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente (FORTES, 1997).

As sociedades em geral, tanto as tidas como desenvolvidas como as tidas como primitivas, desenvolvem padrões morais, culturais, estéticos entre outros, que passam a determinar aquilo que é identificado como o “normal”.

Para Rusch, Angermeyer & Corrigan (2005), o estigma é um processo no qual certos grupos, a exemplo das pessoas com Síndrome de Down, são marginalizados e

depreciados pela sociedade porque seus valores, características ou práticas diferem do grupo cultural dominante – portanto, o estigma ocorre como uma combinação de estereótipos, preconceitos e discriminação.

Nesse sentido e no tocante a sexualidade da pessoa com Síndrome de Down, essa combinação de estereótipos e preconceitos não é diferente, pois quando pensamos em uma abordagem mais abrangente e inclusiva, que considere também a sexualidade das pessoas com deficiência, nota-se que as iniciativas nesse sentido são pequenas e, muitas vezes, inexistentes. Reforça-se a ideia de desinteresse da sexualidade dessas pessoas, produzindo-se estereótipos, preconceitos, medo e incapacidade em conduzir de forma natural a orientação formal e informal da sexualidade da pessoa com deficiência.

Deste modo, adentrando no universo da sexualidade humana, segundo o clássico Foucault (1976), entende-se por sexualidade o uso do corpo e de seus prazeres. A sexualidade, assim, é um fenômeno inerente a todos os seres humanos, não se limitando ao coito ou às práticas genitais, mas sim englobando processos corporais e afetivos. Mesmo a sexualidade se fazendo presente na vida de todas as pessoas, esta é alvo de controle social por diversas instituições, como a família, igreja, o governo e a escola.

Para Denari (2002), a sexualidade se refere às formas de sentir, pensar e agir, aspectos imprescindíveis ao entendimento do ser humano em todas as suas dimensões. Desta forma, podemos entender a sexualidade dentro de uma dimensão plural, que envolve os aspectos culturais e biológicos, assim como os psicossociais, devendo ser respeitada conforme a individualidade de cada pessoa (MAIA & CANOSSA, 2003).

O conceito de sexualidade é antes de tudo, amplo, difuso e histórico: a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e é, essencialmente, cultural na medida em que sua expressão envolve a relação entre as pessoas num contexto social. No entanto, o espaço comumente atribuído às pessoas com deficiência é o da infantilização, do foco em suas limitações e dependências, do destaque às características da deficiência em detrimento de aspectos pessoais individuais ou da fase do desenvolvimento.

Como consequência, é frequente que esse assunto seja pouco discutido ou que, quando em pauta, esteja envolvido por mitos e preconceitos (FRANÇA-RIBEIRO, 2004). Dantas, Silva e Carvalho (2014) também consideraram que a frequente associação dessas pessoas ao rótulo incapacitante resultaria na invisibilidade de sua sexualidade.

Segundo Maia e Ribeiro (2010, p. 163),

conhecer e esclarecer os mitos e ideias errôneas sobre sexualidade de pessoas com deficiências é uma tarefa importante porque essas crenças podem afetar a todos, quando por meio delas se incentivam as relações de discriminação e de dominação que podem ocorrer entre não deficientes sobre os deficientes, entre homens com deficiência sobre as mulheres com deficiência, entre pessoas com deficiências menos comprometedoras sobre as que têm maior comprometimento etc.

Estudos como os de Maia e Ribeiro (2010) apontam que a elaboração de análises generalistas e preconceituosas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência tem relação direta com a construção histórica da deficiência como uma limitação, falta, defeito ou incapacidade funcional. A construção dos paradigmas envolvendo sexualidade e deficiência revela ideias cristalizadas e que são tomadas como regra para todas as pessoas com deficiência, transformando limitações específicas em uma concepção de totalidade. As crenças sobre a sexualidade das pessoas com deficiências em geral se referem-se a um modo generalizado de ver o outro estigmatizado pela deficiência.

Mesmo que o grau de comprometimento intelectual possa influenciar na capacidade de manifestar e vivenciar os vínculos afetivo-sexuais, a problemática maior não está na sua condição biológica ou nos déficits intelectuais e sim na dificuldade em que a sociedade tem em lidar com a manifestação e com a educação sexual da pessoa com deficiência (DENARI, 2002; MAIA & CAMOSSA 2003 VOLOKH, 2014).

Maia (2003, p. 142) afirma que “o desenvolvimento da sexualidade, ao longo das diferentes fases da vida, vai ocorrer para todas as pessoas, e as implicações e possíveis desajustes são mais sociais que biológicos e orgânicos”.

Resultados e Discussões

Com frequência nos deparamos com discursos que abordam de maneira errônea e equivocada a sexualidade das pessoas com deficiências. Neste caso especial, das pessoas com Síndrome de Down que, em sua maioria, são acometidas pela deficiência intelectual.

Em uma sociedade ainda fortemente permeada por preconceitos, estigmas, tabus e estereótipos, mudanças na contemporaneidade podem ser notadas, ao passo que, questões antes silenciadas, neste momento passaram a compor, ao menos, a pauta de estudos e discussões públicas. Entre as mudanças que têm ganhado visibilidade, encontra-se a defesa dos direitos das pessoas com deficiência que, a partir da LBI (Brasil, 2015), incluiu o

direito de vivenciar a sexualidade. E a mídia, de certa forma, tem se mostrado propulsora desse direito ao mostrar propagandas com pessoas com deficiência, ao mostrar documentários (Do luto à luta, por exemplo) e exibir filmes comerciais em circuito aberto abordando sexualidade e deficiência.

Para Veronezi & Gomes (2019, p. 195), “nenhum filme é apenas um filme. O cinema frequentemente aborda temas e discussões muito atuais e pode ser utilizado como estratégia voltada à desmistificação de preconceitos e estereótipos, desde que suas narrativas se proponham a dirimir os estigmas sociais”. Abordar o cinema sob essa perspectiva não significa colocar na ficção a obrigatoriedade de construção do real que ela de fato não tem. No entanto, como defende Metz (2014, p. 22), “no cinema, a impressão de realidade é também a realidade da impressão, a presença real do movimento”.

Nesse sentido, destacamos para análise, a partir do filme *Colegas*, uma cena em que o personagem Márcio, que é um ator com S.D, está sentado ao lado de um garoto e mostra uma revista com fotos de mulheres nuas. A mãe do garoto, ao perceber a situação, se levanta e se dirige até os dois e, olhando para seu filho, diz para não conversar com um retardado. Na sequência, retira o garoto de perto de Márcio e o leva para se sentar no banco junto a ela. A partir da saída do garoto, Márcio pega um pirulito nas mãos e começa a mergulhar várias vezes no açúcar, olhando para a mãe do garoto, o que a leva a entender que Márcio está se masturbando, uma vez que, em virtude da posição do banco, via Márcio apenas da cintura para cima.

A partir desta cena, podemos destacar uma série de preconceitos sociais, “mitos” ou crenças generalizadas que destacam a premissa de que as pessoas com deficiência possuem uma sexualidade exacerbada. A despeito dessas dificuldades,

conhecer e esclarecer os mitos e ideias errôneas sobre sexualidade de pessoas com deficiências é uma tarefa importante porque essas crenças podem afetar a todos, quando por meio delas se incentivam as relações de discriminação e de dominação que podem ocorrer entre não deficientes sobre os deficientes, entre homens com deficiência sobre as mulheres com deficiência, entre pessoas com deficiências menos comprometedoras sobre as que têm maior comprometimento etc. (Maia & Ribeiro, 2010, p. 163).

Percebe-se aqui, assim como indicado pela literatura (Giami, (2004); Maia, (2006); Ribeiro, (2010); Figueiró, (2010); Denari (2012), Zuin (2020)), a atribuição de

hipersexualidade às pessoas com deficiência que precisa ser desconstruída para evitarmos discriminações ou preconceitos. Em geral, os comportamentos vistos como inadequados relacionados à sexualidade assim o são devido à falta de instruções claras sobre como agir, ou seja, à ausência de diálogo - daí a necessidade de estudos e discussões que abordem a sexualidade da pessoa com deficiência, cuja comorbidade é somente a deficiência intelectual.

Estudos como os de Maia e Ribeiro (2010) apontam ainda que a elaboração de análises generalistas e preconceituosas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência tem relação direta com a construção histórica da deficiência como uma limitação, falta, defeito ou incapacidade funcional. A construção dos paradigmas envolvendo sexualidade e deficiência revela ideias cristalizadas e que são tomadas como regra para todas as pessoas com deficiência, transformando limitações específicas em uma concepção de totalidade.

Contudo, evidencia-se um desafio e, ao mesmo tempo, uma urgência a busca por mudanças e reflexão na visão da sociedade sobre o padrão de normalidade e como a pessoa com deficiência é reconhecida por ela. É preciso, a partir de uma visão otimista, valorizar os aspectos positivos em detrimento dos preconceitos, dos mitos e tabus que abarcam a sua sexualidade da pessoa com deficiência.

Considerações Finais

Por meio da análise do filme *Colegas* e dos apontamentos científicos estabelecidos, fica evidente que a sexualidade da pessoa com Síndrome de Down não se faz diferente das demais que não apresentam deficiência. Podemos identificar que, muitas vezes, ela se manifesta de maneira considerada socialmente como inadequada, em virtude tanto da carência de programas e processos educativos oferecidos a essas pessoas, como da dificuldade das pessoas em relação à própria sexualidade. Neste âmbito, pode-se considerar que a maior dificuldade não está na deficiência em si, mas nos tabus, estereótipos e preconceitos que se aglutinam quando assunto é a sexualidade da pessoa com deficiência.

Assim, compreender a deficiência intelectual como um fenômeno socialmente construído e abordar a sexualidade como algo natural de todas as pessoas é o primeiro passo na direção de um movimento positivo para auxiliarmos essas pessoas a encontrarem formas saudáveis de vivenciar sua sexualidade, além de diminuir riscos de abuso sexual, infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada, uma vez que negar a

expressão sexual destas pessoas dificulta a possibilidade delas exercerem sua sexualidade como direito e não como concessão.

Referências

- AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification and system of supports**, 2010.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015c.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- COLEGAS. Direção: Marcelo Galvão, Produção: Marçal Souza, São Paulo, Gatacine, 1 de março de 2013.
- CUSTÓDIO, Vagner Sérgio. **Atividades lúdicas como elemento facilitador para inclusão do deficiente auditivo na classe comum**. 2002. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91279>. Acesso em: março, 2021.
- DENARI, F. E. **Sexualidade e deficiência mental: reflexões sobre conceitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 8, n. 1, p. 9-14, 2002.
- _____. **Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar**. Revista Iberoamericana de Educação, Araraquara, v. 5, n.1, p. 1-9, 2010.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976
- FRANÇA-RIBEIRO, H. C. F. **Direitos sexuais e pessoas com deficiência: conquistas e impasses**. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. p. 9-65.
- GOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada** (4. Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.
- MAIA, A.C.B. **Sexualidade e Inclusão: análise da afetividade e da saúde sexual e reprodutiva em pessoas com deficiência**. (Processo 2011/07400-9), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências - Departamento de Psicologia, Bauru, SP, 2011.

- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual: Princípios para ação. In: Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação.** Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL/UNESP, v. 15, n. 1, p.75-84, 2011.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.** 3. ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2010.
- METZ, C. **A significação no cinema.** Trad.: Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Perspectiva, 2014
- MOREIRA, L.M.A.; GUSMÃO, A.F. **Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down,** Rev. Bras. Psiquiatria 2002;24(2):94-9.
- OMOTE, S. **Atratividade física facial e prognóstico.** *Psicologia Teoria e Pesquisa,* Brasília, v. 13, n. 1, p. 113-117, 1997.
- OMOTE, S. **Atratividade física facial e percepção de deficiências.** *Didática,* São Paulo, v. 29, n. 1, p. 115-124, 1993.
- OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF.** São Paulo: EDUSP, 2015.
- OLIVEIRA VERONEZI, Daniela Priscila; DE AQUINO GOMES, Suely Henrique. **Identidades e identificações: leitura do sujeito com síndrome de down no filme “Colegas”.** ANAIS DE TEXTOS COMPLETOS DO X CAFÉ COM LEITURA E V SEMINÁRIO DE LEITURA, ESPAÇO E SUJEITO, p. 190, 2019.
- RUSCH, N.; ANGERMEYER, M.C.; & CORRIGAN, P.W. (2005). **Mentall illness stigma; Concepts, consequences, and initiatives to reduce stigma.** *European Psychiatry Sayce, L,*v. 20, p. 529-539, 1998. In: CINTRA, Ana Paula Dias et al. *Estigma e atitude frente a deficiência intelectual: estudo piloto sobre a visão de professores da região metropolitana de São Paulo.* 2015.
- ZUIN, L. F. **SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial /** Luiz Fernando Zuin — 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2020.



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

Sexualidade e Educação: refletindo sobre os currículos e seus desdobramentos

Guilherme Gomes dos Santos. Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. E-mail: guilhermegspsi@gmail.com

Lucas Périco. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCAV). Mestre em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. E-mail: lukas.perico@gmail.com

Ricardo Desidério. Pedagogo. Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara. Professor adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq. E-mail: contatodesiderio@hotmail.com.

A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio. RIBEIRO, Marcos (org). Rio de Janeiro: Editora Wak, 2021.

Submissão: 2021-06-28. **Aprovação:** 2021-06-30. **Publicação:** 2021-08-31

Educar para a sexualidade. Missão atribuída, formalmente, aos docentes e profissionais da educação após inúmeras discussões em âmbito mundial sobre a temática. Porém, eis que surgem as questões: nossas professoras e nossos professores estão preparadas/os para tal atribuição, juntamente com dezenas de assuntos que emergem nas entrelinhas da sala de aula? Quais os mecanismos para alcançar nosso aluno? E quais os aparatos didático-pedagógicos para que os objetivos se dêem por realizados? De antemão, já é possível dizer que essa trajetória não se coloca de maneira facilitada e, para que se seja,

minimamente, exequível, boas obras devem iluminar os caminhos enigmáticos enfrentados por muitos professores quando tentam compreender a sexualidade humana.

No intuito de orientar professoras e professores, profissionais da educação, o livro *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio*, lançado e publicado em 2021 pela Wak Editora é deveras pertinente. A edição contém 300 páginas e sua organização e a evidente preocupação para que não só os capítulos, mas o livro como um todo, se apresentasse de forma didática, foi concebida com sucesso. Este livro, organizado por Marcos Ribeiro, idealizador da proposta junto à Wak Editora, inspira reflexões e escritas de um trabalho coletivo de diversos autores, como: Bruno Ganem,



Carolina Ornellas, Claudia Alvarenga Simões, Fabio Menezes, Helio Tinoco, Ivana Marques, Lídia Helena M. de Oliveira, Marcia de Medeiros Aguiar, Márcia Sangiacomo, Mariana Braga, Max Dantas, Paulo Gomes, Priscila Sauer, Reinaldo Ramos, Tereza Cristina Fagundes e Valéria Duarte. Logo, nota-se o cuidado e a seriedade na seleção das informações e a responsabilidade em fundamentar a leitora, o leitor e as pessoas que farão uso do riquíssimo arsenal de recursos pedagógicos para trabalhar a sexualidade na escola.

Antes de se referir às partes fundamentais do livro, é importante resgatar um aspecto importante para a produção de um livro de qualidade e significância dentro do mundo literário: os detalhes na organização textual. Exímio nesse aspecto, a obra traz, de forma bem delimitada, as premissas educacionais que toda autoria deve carregar, como o objetivo de cada atividade, as estratégias possíveis e o processo avaliativo. Sem esses itens, não há atividade que esteja contextualizada e alinhada aos documentos oficiais da educação brasileira. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Constituição Federal Brasileira de 1988, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, são exemplos de documentos primordiais em quaisquer produções literárias e acadêmicas na área de educação, já que permeiam, de inúmeras formas, os assuntos pertinentes à área.

As e os profissionais que fizeram parte da construção deste livro, o tornam especial. Ao compartilharem seus conhecimentos teóricos e práticos em uma organização congruente, propiciaram uma leitura de experiência agradável que nos evoca à vontade de tê-lo sempre como um manual de recursos para o trabalho com a sexualidade na escola. Claro que, em

relação a agradabilidade proporcionada pela estrutura do livro, se reconhece um mérito especial ao organizador do mesmo.

A divisão ocorreu em dezessete capítulos seccionado em três partes não proporcionais, porém estruturadas. A primeira parte denominada *Trabalho de Sexualidade na Escola* engloba quatro capítulos. Introduce e fundamenta informações consideradas essenciais no quesito prático, teórico, político e legal para trabalhar o tema da sexualidade na escola; a segunda parte, *Trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I*, organizada em dois capítulos, principia o processo de Educação Sexual na escola com a Educação Infantil e o Fundamental I, nos amparando com sugestões de recursos interventivos para estes níveis escolares; a terceira parte, denominada *O trabalho no Ensino Fundamental II e Ensino Médio*, apresenta diversas atividades estruturadas e didáticas para intervenção, de acordo com cada ano escolar na temática da sexualidade de modo transversal com o conteúdo de todas as disciplinas. Essa parte se constitui em onze capítulos restantes, nomeados de maneira congruente ao campo de conhecimento, de modo a facilitar o acesso aos recursos nas áreas específicas.

De modo a organizar a discussão, os capítulos serão abordados individualmente, num espectro sucinto, a fim de elucidar e caracterizar melhor a obra. Para tanto, o primeiro capítulo da *Parte 1 - Trabalho de Sexualidade na Escola (O Projeto Político-Pedagógico e as Abordagens dos Temas Especiais*, de Marcia de Medeiros Aguiar), contextualiza e discute sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e articula com os temas especiais, na temática da sexualidade, salientando as especificidades, dinamicidade, adaptabilidade e flexibilidade de acordo com o contexto. Além disso, aborda sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desdobrando nos temas contemporâneos transversais. O segundo capítulo (*Quando a sexualidade chega à escola: como fazer?*, de Marcos Ribeiro), parte da dificuldade da comunidade escolar em abordar a temática da sexualidade. Contextualiza a sexualidade e sinaliza manejos – situações práticas que se deve esperar do professor e da professora - assim como, reforça para as responsabilidades e necessidades dos e das profissionais, principalmente ao despertar um processo de reflexão acerca do porquê a escola é um espaço adequado à abordagem da educação em sexualidade com crianças e adolescentes. Seguindo, no terceiro capítulo (*O papel dos pais: Será que o silêncio protege?*, de Mariana Braga), a autora apresenta alguns manejos familiares diante da temática sobre sexualidade. Evidencia-se a negação como uma atitude equivocada, adotada para não abordar o assunto, por vezes, justificada como medida protetiva da inocência das crianças e adolescentes. Destaca, para a

efetividade das ações, a importância da formação e das estratégias em conjunto com a família e a escola. Por fim, no quarto capítulo (*A pedagoga diante do trabalho de educação sexual na escola*, de Tereza Cristina Fagundes), se discorre sobre o curso de Pedagogia em um sentido histórico e sobre a prática da(o) pedagoga(o). Discute, também, a atuação pedagógica na coordenação e estratégias em prol da educação sexual com suas possibilidades e desafios. Por fim, cita diversos recursos, técnicas, manejos e orientações para essa prática.

Na *Parte 2 - Trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I* da obra, o capítulo cinco (*Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)*, de Carolina Ornellas), se introduz a Educação Infantil como a porta de entrada das crianças no mundo escolar, complementar a educação familiar. Sugere-se diversas estratégias de intervenção com as crianças e apresenta diversas propostas, de maneira estruturada, para o trabalho no âmbito da sexualidade, de modo à transversalizar com conteúdos das Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, de acordo com o ano escolar, neste caso do primeiro ao quinto ano. Já no sexto capítulo (*Trabalhando o corpo e a sexualidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I por meio da Arte*, de Cláudia Alvarenga Simões), ainda direcionado ao mesmo nível escolar, salienta como a Arte pode ser fundamental para o desenvolvimento da criança, no aprimoramento da sensibilidade, imaginação e a compreensão de si, do que produzem e de outrem. Bem como, pontua a amplitude da Arte e os diversos recursos que podem ser utilizados, que no caso em questão, aborda a temática do corpo em amplitude com a sexualidade. Ainda, apresenta propostas estruturadas de intervenção de acordo com o ano escolar.

Já o sétimo capítulo (*Na aula de português*, de Márcia Sangiacomo), que inicia a *Parte 3 - O trabalho no Ensino Fundamental II e Ensino Médio*, ao contextualizar que na aula de português se trabalha com os mais diversos recursos e produções linguísticas, destaca a riqueza de possibilidades e a variedade de manejos por meio de atividades estruturadas. Propõe-se aprimorar a criticidade dos jovens diante de diversas informações que são disseminadas e acessadas todos os dias, bem como, aguçar a sensibilidade e processo reflexivo, transversalizando com temas relacionados a sexualidade, como: casamento infantil, igualdade de gênero, relacionamento abusivo, gravidez na adolescência, as relações amorosas em tempos de internet, feminicídio e, racismo estrutural e inconstitucional.

O oitavo capítulo (*Na aula de matemática*, de Fábio Menezes), contextualiza que, apesar de, a Matemática ser relacionada com padrões exatos, este capítulo evidencia o quanto ela pode ser plural em seu manejo, de modo a fomentar possibilidades ao sugerir estratégias

que dialogam com conteúdos de gênero, relacionamentos interpessoais, gravidez na adolescência, sexualidade e cultura, corpo, diversidade sexual e violência por preconceito, e também, camisinha. No nono capítulo (*Na aula de Ciência e Biologia*, de Ivana Marques), nota-se que as estratégias tendem aos aspectos biológicos, de maneira interessante e didática, embora em determinado momento haja uma maior abrangência, abordando as questões relacionadas às interações afetivossexuais. O décimo capítulo (*Na aula de História*, de Lídia Helena M. de Oliveira), trabalha com o fato que no ensino de História se faz necessário a compreensão do ser humano como um ser sócio-histórico e com todas as possíveis relações que advém dessa conjuntura. Seguindo essa premissa, as atividades estruturadas se entrelaçam com conteúdos relacionados: ao conhecimento sobre si e o outro; estereótipos, violências e o papel da mulher; sexualidade e a visão da gravidez fora do casamento; sentimentos, higiene e gravidez; a construção sobre a sexualidade humana; corpo feminino e métodos contraceptivos; e, sexualidade e cultura.

Em relação ao décimo primeiro capítulo (*Na aula de Geografia*, de Valéria Duarte), salienta-se a compreensão da Geografia como recurso para compreender as construções geográficas, por meio das relações espaço-temporais, tendo o ser humano com produto e produtor. Diante disso, diversas estratégias são propostas e articuladas com temas relacionados ao gênero e sexualidade no espaço escolar, métodos contraceptivos e direitos da mulher, infecções sexualmente transmissíveis, saúde da mulher e assexualidade. No décimo segundo (*Na aula de Educação Física*, de Priscila Sauer), aborda-se a Educação Física para além do desenvolvimento do corpo físico, englobando a construção do corpo como sujeito afetivo e sociocultural. Deste modo, as atividades estruturadas foram transversalizadas com temáticas de gênero, desenvolvimento fisiológico da puberdade, abuso sexual, preconceitos em relação à orientação sexual, terapia hormonal e esporte, imagem corporal e prazer.

O décimo terceiro capítulo (*Na aula de Artes Cênicas*, de Bruno Ganem), se explana sobre o manejo teatral com o corpo em sua multissensorialidade nas possibilidades de criação em colaboração, de modo a propiciar intensas trocas de experiências aos alunos e alunas. É notável como as atividades configuram nas experiências corporais suas intervenções, e, de fato, se entende que vivências transformam, conduzidas no entrelaçamento com temas relacionados às relações de gênero, corpo e sexualidade, infecções sexualmente transmissíveis e identidades de gênero. Considera-se que as atividades são riquíssimas para diversos âmbitos dos sujeitos, principalmente o

socioemocional, porém, infelizmente, esse campo de conhecimento sofre com o declínio de seu reconhecimento no sistema escolar. Seguindo, no décimo quarto (*Na aula de Filosofia*, de Reinaldo Ramos), o filosofar é entendido como um comportamento humano essencialmente racional, que pode fazer parte de qualquer aula na escola, desde que haja o estímulo a criticidade. Acrescenta que, apesar de o ensino de Filosofia não ser obrigatório no nível fundamental da estrutura escolar, a prática de filosofar pode ser incorporada às outras disciplinas. Ainda, atividades estruturadas para o trabalho com o ensino médio, são apresentadas de maneira didática e facilitada para a atuação com os alunos e as alunas, perpassando aos assuntos relacionados: sexo, cultura, política e sociedade; culpa e pecado no campo da sexualidade; direitos sexuais e reprodutivos; liberdade sexual; mercado do sexo e objetivação do corpo; e, educação sexual.

No décimo quinto capítulo (*Na aula de Sociologia*, de Helio Tinoco), entende-se a disciplina de Sociologia como um espaço de formação cidadã. Segue o entendimento sobre os seres humanos como seres sociais que são configurados e configuram a sociedade, e seus desdobramentos. Para tal, dispõe de recursos como a análise das dinâmicas sociais e suas instituições. Nas atividades propostas, os temas são articulados com assuntos relacionados a identidade de gênero, discriminação contra a população LGBTQIA+, movimentos feministas, sexualidade no mundo do trabalho, corpos e gravidez na adolescência. Diferente dos capítulos anteriores, o décimo sexto (*Estratégias de comunicação no trabalho de Educação em Sexualidade*, de Paulo Gomes) não se refere à uma matéria em específico, mas em estratégias de comunicação que podem ser incorporadas por todas as disciplinas. Argumenta-se que tornar o espaço e as interações em sala de aula mais dinâmicas e envolventes não é uma tarefa fácil, mas possível. Estratégias no campo da comunicação, por exemplo, as de uso do Marketing, Relações Públicas e da Publicidade, podem ser úteis e promissoras no ambiente escolar em atividades colaborativas e de criação com os alunos e alunas. Por fim, apresenta diversas estratégias para uso no ensino fundamental II e ensino médio e recomenda como essencial a colaboração ativa de todos os envolvidos.

O décimo sétimo e último capítulo (*Educação em Sexualidade sob a perspectiva das Tecnologias Digitais do Mundo VUCA*, de Max Dantas), discute sobre a realidade das dinâmicas sociais influenciadas pelas tecnologias. Mostra que as evidências apontam a tecnologia da informação e comunicação como meios que transformam a interação entre seres humanos, sendo considerado algo inegável. Destaca a afirmativa diante da Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade (*VUCA – Volatility, Uncertainty,*

Complexity e Ambiguity) em um contexto de transformações desmedidas e de dinâmica exponencial. Evidencia que as tecnologias digitais são, cada vez mais, adaptáveis e diversas em um fluxo de informações descentralizado e multidirecional. Os alunos e alunas acessam as informações por variadas fontes, entretanto o propósito está no objetivo do processo de aprendizagem. Entende-se que, a riqueza deste capítulo está em promover reflexões, sugestões e manejos importantes e interessantes em relação ao ensino e a aprendizagem num contexto de diversas tecnologias digitais, além de esclarecer diversos termos que podem ajudar no entendimento e andamento das situações, inclusive os que envolvam a temática da sexualidade.

Saindo um pouco do quesito organizacional e aprofundando a discussão no campo científico, é necessário contextualizar a obra como um todo. Afinal, o que esse livro aborda como uma “conversa sobre sexualidade na escola”, tem nome, conceito e/ou termo? Sim, a Educação Sexual. Para tanto, a seguir haverá determinada argumentação teórica sobre o assunto, já que se enquadra no campo de pesquisa dos autores aqui presentes que discorrem essas palavras que emergem sobre os olhos de vocês.

Nos aspectos que tangem, especificamente, às problemáticas da Educação Sexual, o livro traz elementos importantes, como: gênero, orientação sexual, formação e atuação docente, educação sexual formal, entre outros. Esses, que se entrelaçam no texto através de discussões alinhadas aos referenciais teóricos, demonstram a excelência de todo o grupo responsável pela obra, possibilitando inferir que, diretamente ou subjetivamente, a sexualidade não fora abordada de modo leigo e desleal às ciências interdisciplinares que constituem a Educação Sexual.

A “conversa sobre sexualidade na escola”, coloca como a Educação Sexual é tão fundamental nesse contexto, já que a “(...) ausência de conhecimento oriunda de problematizações e a prática repressiva das condutas afetivossexuais podem promover lacunas, que são, frequentemente, preenchidas por mitos, fantasias, preconceitos, notícias falsas ou qualquer outro tipo de informação, estruturando pseudoverdades e afirmativas sem fundamentos consistentes e coerentes” (SANTOS, 2021, p. 18). Assim como, a abordagem “(...) é de grande importância quando o assunto é a discriminação relacionada à sexualidade, pois cumpre o papel de conscientizar a respeito da diferença entre as pessoas e a pluralidade de formas sexuais” (PÉRICO, 2021, p. 34).

Lucas Périco (2021, p. 39) pontua que “(...) entende-se a importância da Educação Sexual como instrumento para alcançar o autoconhecimento sexual e, a partir desses

esclarecimentos, compreender as singularidades da sexualidade do outro também”. Tal afirmativa abre espaço aos pressupostos que abordar a sexualidade em contextos escolares se coloca como um mecanismo de autoconhecimento e empatia ao outro, possibilitando transformações e a visita aos caminhos pouco percorridos por aqueles que ainda não puderam assimilar as diferentes formas de ser.

Além disso, se diz que a Educação Sexual, de modo geral, conforme Guilherme Gomes dos Santos (2021, p. 18), deve estar “(...) comprometida com a transformação social, em favor da diversidade, respeito, igualdade e equidade entre os corpos e seus modos de viver (...)”. Esse fator é primordial, já que a abordagem da sexualidade na escola não é somente necessária para contemplar as competências descritas nos documentos oficiais e inserção dos alunos na temática, mas libertar as pessoas das amarras conservadoras e limitantes do preconceito.

Corroborando e embasando aos pressupostos abordados até aqui, Mary Neide Damico Figueiró (2010), aponta que o falar sobre sexualidade abre inúmeras portas, no que se refere aos aspectos socioculturais, já que permite uma gama de oportunidades. Alguns exemplos são: abordagem ao gênero; garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e da saúde sexual; combate aos processos de repressão da sexualidade e opressão das minorias; discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos; questionamentos filosóficos e ideológicos; entre outros. Ou seja, ao observar algumas possibilidades do debate da sexualidade, é possível reafirmar a essencialidade da temática e sua relevância dentro de todos os contextos, inclusive os escolares.

Em conformidade aos temas relacionados à sexualidade e a qualidade da abordagem feita, assegura-se que, o livro *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio* é um trabalho de essencial relevância à formação docente, em conformidade às discussões acadêmicas e as necessidades práticas dos professores em sala de aula. No fim das contas, de nada adianta uma produção contemplar somente a academia e ignorar o grande público que consome esse conteúdo: os docentes. Nesse quesito, assim como em outros, os autores agiram com esmero e dedicação, pensando nos detalhes que permeiam as problemáticas da sexualidade no universo escolar.

A obra, sem dúvidas, é um curso sobre possibilidades de como trabalhar a sexualidade na escola. Não só de estratégias, mas, também, de reflexões e entendimentos da sua importância. As atividades deixam um gostinho de quero mais! Às vezes, até aquela lacuna em saber qual seria a opinião e o manejo do autor ou da autora em determinadas

situações. As atividades apresentadas, mesmo que estruturadas, são sugestões, e que promovem condições para construção de novas possibilidades. Considera-se que trabalhar a sexualidade na escola é uma demanda inevitável, e, de uma forma ou de outra, estará sempre presente a questão se será trabalhada sem negligências e com responsabilidade. É realmente um desafio, por diversas variáveis envolvidas, contudo este livro demonstra que os caminhos são possíveis e, talvez aí, esteja sua maior riqueza.

Referências

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual: Retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. EDUEL, Londrina, PR, 2010.

PÉRICO, Lucas. **Educação e sexualidade: a discriminação do público trans no contexto escolar**. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP), Araraquara-SP, 2021.

RIBEIRO, Marcos (org). **A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2021.

SANTOS, Guilherme Gomes dos. **O amar, corpos que se relacionam: uma análise nos discursos sobre as relações amorosas em vídeos no YouTube**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr/UNESP), Araraquara-SP, 2021.