

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS

EDUCAÇÃO SEXUAL E GÊNERO: representações
sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio



ARARAQUARA – S.P.
2021

JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS

EDUCAÇÃO SEXUAL E GÊNERO: representações
sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientador: Professor Dr. Rinaldo Correr

ARARAQUARA – S.P.

2021

M433e

Matos, Juliana Marques Castilho de

Educação sexual e gênero : representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio / Juliana Marques Castilho de Matos.

-- Araraquara, 2021

122 f. : tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Rinaldo Correr

1. Educação sexual. 2. Professores formação. 3. Adolescentes comportamento sexual. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS

EDUCAÇÃO SEXUAL E GÊNERO: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores, sob orientação do Professor Dr. Rinaldo Correr

Data da defesa: 06/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Rinaldo Correr
Universidade Estadual Paulista/Faculdade Eduvale de Avaré

Membro Titular: Dra. Ana Claudia Bortolozzi
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao criador, minha esperança.

Ao meu orientador, professor Dr. Rinaldo Correr, pelo apoio, paciência, encorajamento e por me possibilitar trilhar um importante caminho.

Ao meu esposo, Elton, pelo encorajamento diário e pela parceria nesta luta.

À minha querida mãe, à minha amada irmã e cunhado e aos demais familiares, que são tão importantes e queridos. Obrigada por entender minhas ausências e me apoiar com tanto carinho e orgulho.

No mesmo sentido, à minha amiga/irmã Suelen e à nossa pequena Maria Clara, por todo apoio e encorajamento, compreendendo minhas ausências, e por sempre estarem presentes em minha vida.

Às (aos) professoras (es) do Programa em Educação Sexual, UNESP/Araraquara, em especial pela inspiração e árduo trabalho em direção da garantia dos Direitos Humanos.

Às (aos) professoras (es), que gentilmente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e participaram como membros da banca de qualificação e defesa, Dr^a. Ana Claudia Bortolozzi, Dr. Florêncio Mariano da Costa Junior e Dr. Paulo Rennes.

À instituição escolar onde esta pesquisa foi realizada e as (aos) docentes participantes, que gentilmente compartilharam seus conhecimentos e vivências.

Às (aos) colegas da 5^a Turma do Programa em Educação Sexual, UNESP/Araraquara.

Às (aos) adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), local onde esta luta iniciou, trabalho que me acolheu, desde o ano de 2012, e me ensinou sobre a pluralidade do ser humano.

À Organização Social, Serviço de Obras Sociais (SOS) de Penápolis, por todo o apoio durante este importante percurso.

Às (aos) profissionais com as (os) quais compartilho minha jornada, em especial à assistente social Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, pela motivação contagiante em realizar ações que promovam a igualdade de gênero.

Às minhas eternas professoras (es) e colegas de trabalho da Fundação Educacional de Penápolis, pelo apoio e inspiração.

“Mire, veja: O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando.”

João Guimarães Rosa (1986, p. 15).

Matos, Juliana Marques Castilho de. (2021). *Educação sexual e gênero: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio*. 2021. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil.

RESUMO

Na sociedade atual, deve-se considerar a complexidade do tema educação sexual, que perpassa a história e os valores de cada pessoa, observando-se, assim, a necessidade eminente de preparo da (o) profissional da educação, que atuará junto a essa temática. Conceituamos a sexualidade a partir de sua concepção histórica, social, cultural, além de psicológica, familiar e pessoal. Essa amplitude conceitual, favorece para compreensão da sexualidade como aspecto indissociável da vida humana. O presente estudo teve como objetivo identificar as Representações Sociais (RS) em relação à educação sexual, à sexualidade e ao gênero no contexto escolar de professoras (es) que atuam no ensino médio em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo, Brasil. Identificar as RS e como e com quais recursos tais temáticas são abordadas, nos permite compreender a forma com que os docentes vêm conduzindo a educação sexual nos espaços escolares, possibilitando-nos identificar práticas exitosas, bem como as limitações, dificuldades e outras especificidades de sua atuação. O método utilizado para procedimento de coleta de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas, com questões abertas. Utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) para interpretar e analisar os dados obtidos com a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória e transversal, realizada com cinco professoras (es), que teve por objetivo identificar as representações sociais sobre as temáticas citadas acima e suas formas de intervenção nos espaços escolares. Os resultados nos possibilitaram compreender que a educação sexual é apresentada pelas (os) docentes como área temática de importante relevância, visto a manifestação de conteúdos relacionados a expressões da sexualidade no âmbito escolar. As (os) professoras (es) demonstraram abertura e receptividade às demandas espontâneas e elegem o diálogo como estratégia favorável para abordar a temática. No entanto, a formação ausente ou insuficiente, o momento político atual, os posicionamentos familiares e, em algumas situações, a percepção de limitação pessoal e inseguranças, são indicadores de fatores que limitam o desenvolvimento da educação sexual de modo efetivo e emancipador. O impacto do momento político atual, que culminou em retrocessos no âmbito da educação sexual, foi evidenciado, sendo notório tensões e polarizações referentes a educação sexual no ambiente escolar. Concluímos, portanto, a necessidade eminente de trazer à luz tais discussões durante a formação inicial e continuada das (os) professoras (es), de modo contínuo, aprofundado. Como proposta de continuidade, será oferecido, à equipe escolar, momento de reflexões referentes aos conteúdos emergidos, elencando propostas de intervenções, juntamente com a equipe, que possibilitem sua preparação profissional, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas referentes à sexualidade e gênero.

Palavras – chave: Educação sexual, Gênero, Ensino médio, Formação de professores.

ABSTRACT

In today's society, the complexity of the sexual education theme must be considered, which permeates the history and values of each person, thus observing the eminent need to prepare the education professional, who will work with this thematic. We conceptualize sexuality from its historical, social, cultural, psychological, family and personal conception. This conceptual amplitude favors the understanding of sexuality as an inseparable aspect of human life. This study aimed to identify the Social Representations (SR) in relation to sexual education, sexuality and gender in the school context of teachers who work in high school in a state school in the interior of the state of São Paulo, Brazil . Identifying the SR and how and with what resources such themes are addressed, allows us to understand the way in which teachers have been conducting sex education in school spaces, enabling us to identify successful practices, as well as the limitations, difficulties and other specificities of their acting. The method used for data collection procedure was based on semi-structured interviews, with open questions. We used the Theory of Social Representations (TRS) as a theoretical-methodological framework to interpret and analyze the data obtained from the research. This is a qualitative, descriptive, exploratory and transversal research, carried out with five teachers (s), which aimed to identify the social representations on the themes mentioned above and their forms of intervention in school spaces. The results allowed us to understand that sexual education is presented by (the) teachers as an important thematic area, given the manifestation of contents related to expressions of sexuality in the school environment. The teachers showed openness and receptiveness to spontaneous demands and chose dialogue as a favorable strategy to address the theme. However, absent or insufficient training, the current political moment, family positions and, in some situations, the perception of personal limitation and insecurities, are indicators of factors that limit the development of sexual education in an effective and emancipatory way. The impact of the current political moment, which culminated in setbacks in the scope of sexual education, was evidenced, with tensions and polarizations related to sexual education in the school environment being notorious. We conclude, therefore, the eminent need to bring to light such discussions during the initial and continued training of teachers, in a continuous, in-depth manner. As a continuation proposal, the school team will be offered a moment of reflection regarding the content that has emerged, listing proposals for interventions, together with the team, that enable their professional preparation for the development of new pedagogical practices related to sexuality and gender.

Key words: Sexual education, Genre, High school, Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplificação do procedimento de análise das representações sociais	48
Tabela 2	Demonstração da classe temática formação inicial e continuada para lidar com as questões de sexualidade e gênero a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente	51
Tabela 3	Demonstração da classe temática prática docente frente à educação sexual a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente	68
Tabela 4	Demonstração da classe temática concepções dos temas sexualidade e gênero na educação sexual, a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente	84

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	15
2.1 Sexualidade: uma breve revisão	15
2.1.1 Conceito de gênero	20
2.1.2 Gênero e diversidade no âmbito escolar	27
2.2 Educação sexual no Brasil: avanços e retrocessos	29
2.2.1 Educação sexual e formação de professoras (es)	35
3 OBJETIVOS	40
3.1 Geral	40
3.2 Específicos	40
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	41
4.1 Referencial teórico-metodológico	41
4.2 Natureza da pesquisa	42
4.3 Procedimentos de coleta de dados	43
4.3.1 Autorização e definição do território	43
4.3.2 Descrição do território	43
4.3.3 Elaboração do roteiro de entrevista e aplicação-piloto	45
4.3.4 Entrevistas	45
4.4 Participantes	46
4.4.1 Critério de inclusão das (os) participantes	46
4.4.2 Critério de exclusão das (os) participantes	47
4.5 Procedimento de análise dos dados	47
4.6 Aspectos éticos	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
5.1 Caracterização das (os) participantes	49
5.2 Classes de análise das RS	50
5.2.1 Formação em educação sexual, gênero e sexualidade	50
5.2.1.1 Explicações: sexualidade e responsabilização familiar/feminina	51
5.2.1.2 Importância da educação sexual na atualidade	60
5.2.1.3 Impactos da ausência de formação	64
5.2.1.4 Alternativas frente à formação inadequada	67
5.2.2 Prática docente frente à educação sexual	68
5.2.2.1 Enfrentamento: diálogo compreendido como favorável à educação sexual	69
5.2.2.2 Diálogo: entraves, família e escola	73
5.2.2.3 Diálogo: abertura	77
5.2.2.4 Problemática: orientação sexual	78
5.2.2.5 Problemática: expressões da sexualidade	79
5.2.2.6 Atitude	82
5.2.3 Concepções dos temas sexualidade e gênero na educação sexual	83
5.2.3.1 Sociais: crítica e retrocesso	85
5.2.3.2 Valores familiares: papel da família e valores tradicionais	88
5.2.3.3 Valores religiosos: repressão/expressão	89

5.2.3.4 Valores educacionais – Ação: intervenção e necessidade	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	110
APÊNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA)	111

APRESENTAÇÃO

Como toda pesquisa não se desvincula daquele que a constrói, tanto intelectual como afetivamente, penso que seja importante descrever, inicialmente, minha trajetória e aproximação com o tema a ser pesquisado.

Atuando como psicóloga desde 2012, venho trabalhando com Políticas Públicas, principalmente na área da Assistência Social, realizando práticas articuladas com as áreas da Educação e Saúde.

Despertei para as questões referentes à sexualidade e gênero desde os trabalhos e estágios realizados durante a graduação e, quando iniciei minha atuação na área das Políticas Públicas, foi possível identificar a naturalização dos papéis sociais de gênero, sendo propagador de violências de gênero, desigualdades, preconceitos, entre outros.

Meu interesse em intensificar os estudos sobre educação sexual e gênero teve início após ingressar na área da Proteção Social Básica da Política Pública de Assistência Social no ano de 2012, atuando como psicóloga e coordenadora no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para adolescentes.

Desde meu ingresso como psicóloga na área das Políticas Públicas, venho realizando encontros com grupo de adolescentes sobre os referidos temas. Nessa trajetória, tenho me aproximado do trabalho articulado com a rede de proteção, sendo notória a necessidade de capacitações para os executores destas Políticas, visto que a formação do educador e demais profissionais é aspecto fundamental para a atuação em Educação Sexual.

Nesse sentido, o aprofundamento dos estudos sobre o desenvolvimento humano, principalmente em relação à adolescência, à educação sexual e aos papéis de gênero, tornou-se fundamental para a minha possível contribuição no processo de formação de professores e de demais profissionais que atuam com a temática, almejando a diminuição das desigualdades de gênero.

No decorrer deste trabalho, serão apresentadas e discutidas temáticas importantes e de complexidade expressiva. Na atualidade, falar sobre educação sexual em Escolas Estaduais é um tanto audacioso, pois a sociedade vivencia um momento político baseado em intenso conservadorismo e fundamentalismo religioso exacerbado, considerado um período de retrocesso por muitos estudiosos da área de educação sexual. Portanto, pensar sobre sexualidade, educação sexual e gênero, nesse cenário, é caminhar na contramão do que o sistema propaga.

O presente trabalho foi estruturado em diversas seções. A primeira seção, intitulada “Fundamentação teórica”, apresenta inicialmente, por meio de subseções, uma breve revisão dos conceitos de sexualidade, gênero e diversidade. Em seguida, nas próximas subseções, é apresentado um panorama sobre educação sexual no Brasil (avanços e retrocessos), formação e concepções de professoras (es) sobre educação sexual.

Nas próximas seções, tratamos dos objetivos e procedimentos metodológicos adotados, os quais versam sobre o cenário da pesquisa, do perfil das (os) participantes e dos instrumentos utilizados. No decorrer dos “Procedimentos metodológicos”, apresentamos a abordagem teórica que fundamentou a análise e a discussão dos resultados do presente trabalho, a saber, a Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem como base os trabalhos do seu grande precursor, o psicólogo Serge Moscovici.

Nas seções finais, são apresentados resultados, discussão e considerações finais, encerrando o trabalho com reflexões sobre o resultado da análise dos dados (encontramos, na literatura pertinente, limitações deste estudo) e com sugestões para trabalhos futuros.

Portanto, para delimitar as temáticas estudadas, faz-se necessário, nesse momento, refletir, de modo introdutório, sobre as três grandes temáticas discutidas no presente trabalho, sendo elas: sexualidade, gênero e educação sexual.

1 INTRODUÇÃO

Para tratar sobre a temática da sexualidade, é preciso identificar, como ponto de partida e representação norteadora, restrita aos aspectos biológicos, na qual se embasa a compreensão do masculino e do feminino, concepção que está circunscrita em suas funcionalidades reprodutivas e pela qual emanam as consequências sociais de gênero, perpetuando, assim, as condutas humanas em torno de uma organização enrijecida, opressiva e natural.

Nas várias fases da vida, a sexualidade ganha contornos diferenciados, a partir dessa leitura, na fase em que o processo do desenvolvimento humano encontra-se na transição entre a infância e a idade adulta, período denominado de adolescência, impõe-se, de maneira marcante, um paradoxo entre as manifestações biológicas da sexualidade e as restrições impostas por uma sociedade que busca controlar e adiar, ao mesmo tempo em que incentiva intensamente a sexualidade (Calligaris, 2000). Nessa direção, o foco da ação dos professores participantes deste estudo são os estudantes adolescentes do ensino médio, e partimos do pressuposto de que, ao serem trabalhados esses aspectos mencionados, outras características que compõem a sexualidade são deixadas de lado.

É imperativo afirmar e refletir sobre o entendimento de sexualidade que fundamenta o presente trabalho, que parte da compreensão da sexualidade como inerente a todo ser humano, presente em todos os ciclos de nossas vidas, vivenciada e representada de formas distintas, dependente da cultura e do momento histórico de que cada sujeito faz parte.

A sexualidade está estreitamente ligada às nossas vidas, relacionada ao nosso desenvolvimento social, cultural, psicológico, biológico; portanto, é válido afirmar que ela constitui um aspecto da vida do ser humano. Faz-se importante destacar que tanto gênero quanto sexualidade se constituem enquanto campos extremamente vastos de estudos sob diversos enfoques e perspectivas.

Portanto, partimos do entendimento de que a sexualidade e gênero não são conceitos estáticos e imutáveis. Pelo contrário, sofrem influências do tempo, do espaço e do movimento da sociedade; assim, podemos dizer que a concepção de sexualidade é histórica. Nessa direção, no decorrer das seções iniciais, abordamos uma breve revisão da história da sexualidade ocidental.

A formalização da Educação Sexual nas escolas ocorreu a contar da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir dos quais foi proposta a transversalização da temática sexualidade na escola (Ministério da Educação, 1997b). No entanto, devido a

diversos fatores, em meio à complexidade do cenário escolar, observamos que a proposta não se efetivou, estando, assim, a educação sexual dependente das ações particularizadas, relegadas a estratégias acessórias, tendo como consequência baixo incentivo ao planejamento e à formação continuada nessa área.

Nesse contexto inicial, desenvolvemos, neste estudo, a problematização de três aspectos básicos: sexualidade, educação sexual e gênero.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção, foram abordados os conceitos de sexualidade, sexo e gênero, partindo de entendimentos que consideram a construção histórica, social e cultural da sexualidade. Mais adiante, aborda-se a educação sexual no Brasil (avanços e retrocessos), a formação e concepções de professoras (es) em relação às temáticas mencionadas acima.

2.1 Sexualidade: uma breve revisão

A sexualidade é um fenômeno complexo e diversas áreas do conhecimento têm priorizado seu estudo, como biologia, fisiologia, sociologia, antropologia, história e psicologia. Tais áreas apresentam fundamentos e pressupostos distintos, sendo evidente a existência de diferentes concepções teóricas. Faz-se necessário destacar que sexo e sexualidade não são considerados conceitos sinônimos por diversos teóricos.

Thomas Laqueur, em sua obra *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud* (2001), discute a constituição histórica da ideia de sexo. Para o referido historiador, o sexo foi compreendido com expressão única, tanto para o homem quanto para a mulher, até o século XVIII. A partir dessa descrição histórica, chegou-se a pensar que as mulheres teriam a mesma genitália que os homens e que a única diferença seria que a genitália das mulheres se localizava dentro do corpo, e não fora. Com base nesse entendimento, os corpos masculinos e femininos eram uma variação de um único sexo. Ao invés de serem divididos por suas anatomias reprodutivas, os sexos eram ligados por um sexo comum.

Diante disso, a mulher foi considerada inferior, porque era compreendida como homem imperfeito, faltando-lhe a força e o calor vital; e invertida, porque seus órgãos sexuais eram os mesmos dos homens, porém voltados para dentro. Com isso, a vida política, econômica, social e cultural dos homens e das mulheres, e seus papéis, de certa forma, foram baseados nesses “fatos” (Laqueur, 2001). Somente no século XIX, surge o conceito de sexualidade, sendo utilizado para representar a qualidade e a significação do que é sexual, ampliando assim a ideia de sexo (Senen & Caramachi, 2017).

A partir da perspectiva da psicanálise, a sexualidade passou a ser caracterizada como um fenômeno diferente do sexo, sendo Freud um dos primeiros pensadores a conceber essa ideia. Antes de seus estudos, considerava-se a criança como um ser isento de expressão sexual. Na perspectiva psicanalítica, a sexualidade faria parte do dia a dia dos indivíduos, desde o início da vida. Assim, foi expandido o conceito de sexualidade para além do ato

sexual ou de qualquer vínculo exclusivo com a reprodução ou, ainda, com os órgãos genitais (Lopes, 1993; Senem & Caramachi, 2017).

De acordo com o pensamento de Jeffrey Weeks (2000), a sexualidade está vinculada com nossas crenças, ideologias e imaginações, na mesma proporção que se liga com nosso corpo físico. Portanto, a sexualidade é compreendida como um fenômeno social e histórico, desse modo, um “construto-histórico”. Nessa linha, Marilena Chauí traz a sexualidade como um campo de reflexão filosófica e aponta para sua reificação, ou a eleva da dimensão de instinto, nas palavras da filósofa:

Não se confunde com um instinto, nem com um objeto (parceiro), nem com um objetivo (união de órgãos genitais no coito). Ela é polimorfa, polivalente, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com simbolização do desejo, não se reduz aos órgãos genitais, porque qualquer região do corpo é susceptível de prazer sexual, desde que tenha sido investida de erotismo na vida de alguém, e porque a satisfação sexual pode ser alcançada sem a união genital. (Chauí, 1984, p. 15).

Figueiró (2018) conceitua a sexualidade como um elemento integrante da nossa identidade e “(. . .) envolve o amor, o prazer, o toque, o sexo, a afetividade, o carinho, os gestos, a comunicação, as relações de gênero, o respeito à alegria de viver e o conjunto das normas culturais relacionadas à prática sexual” (p. 69), sendo também caracterizada pelas dimensões abrangentes de gênero, identidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero. Já o sexo corresponderia, por essa premissa, ao ato sexual em si.

Dessa maneira, a sexualidade não pode ser restringida apenas à dimensão biológica e não deve ser compreendida também como uma parte do corpo. Em síntese, ela pode ser entendida como uma energia vital da subjetividade e da cultura, e a sua compreensão deve ocorrer em sua totalidade e globalidade, “(. . .) como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais” (Figueiró. 2018).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2011, citada por Figueiredo et al., 2018) define a sexualidade como sendo “(. . .) toda forma de expressão ou o conjunto de formas de comportamento do ser humano, vinculado aos processos somáticos, psicológicos e sociais do sexo. A sexualidade humana é parte integral da personalidade de cada um” (p. 7). Nessa perspectiva conceitual, deveria ser compreendida como uma necessidade básica, inerente às

esferas dos processos de desenvolvimento saudável, não podendo ser vista como algo distinto da vida do indivíduo.

Para Gonini e Ribeiro (2014), a ciência sexual apresentou a importância da construção histórica das atitudes e dos comportamentos sexuais e da própria cultura sexual de cada povo. Por meio do estudo de autores que pesquisaram e escreveram a respeito das diferentes construções históricas, torna-se possível pensar como a representação social da sexualidade foi construída, vivenciada e apresentada de acordo com a cultura, a época e a ideologia.

Nessa direção, em relação à história da sexualidade, até o século XIX, as questões relativas aos corpos e ao comportamento sexual, em geral, eram preocupações da religião e da filosofia moral. A partir de então, a preocupação com estas questões tem se tornado mais generalizada, incluindo outras especialidades, como a medicina e outras ciências e profissionais. No final do século XIX, ocorreu o início da disciplina de sexologia, fundamentada na psicologia, biologia, antropologia, história e sociologia. Diante do exposto, a sexualidade está além de uma preocupação individual, sendo necessária uma análise histórica e sociológica cuidadosa (Weeks, 2000).

Portanto, o conceito de sexualidade é recente, datando do século XIX, sendo que seu surgimento possibilitou uma ampliação do conceito de sexo, incluindo a reflexão e o discurso acerca da intencionalidade do sexo (Figueiredo et al., 2018).

Guacira Lopes Louro (2000), em seu livro *O corpo educado: Pedagogia da sexualidade*, relata que, anterior às transformações sociais, que ocorreram em meados da década de 1960, a sexualidade, ou o sexo, como era usual nomear, parecia não ter nenhuma dimensão social, pois era encarado como um assunto privado, extremamente confidencial, que eventualmente apenas entrava em pauta no campo das relações privadas e íntimas. A vivência da sexualidade era direcionada à vida adulta, devendo ser partilhada com alguém do sexo oposto. No entanto, a sexualidade era vivenciada de algum modo, porém, esse “modo” perpassava por diversos fatores, como raça, nacionalidade, religião, classe, geração, etnia.

Nessa mesma direção, Weeks (2000), ao falar em sexualidade, considera a importância de examinar as relações de poder e suas associações com gênero, classe e raça, pois são significativas para a demarcação do comportamento sexual. Partindo do princípio de que o nosso conceito de sexualidade tem uma história, nossas crenças e comportamentos sexuais não são resultados de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural, mas seriam modelados por relações de poder. Como exemplo, a relação entre homens e mulheres define uma ascendência masculina, em que a sexualidade feminina tem sido historicamente subjugada.

A Igreja e o Estado, como dispositivos de organização e controle social, têm apresentado contínuo interesse nas formas de comportamento e nos modos de pensar. Disciplinas como medicina, psicologia e outras, surgidas a partir do século XVIII, têm se debruçado a conduzir e a regular as atividades corporais. Nesse sentido, é necessário pensar que as diferenças de classes e de raça complicam ainda mais estas questões (Weeks, 2000).

No processo histórico, concomitante às forças conservadoras de manutenção destas ideologias, algumas brechas sociais permitiram o desenvolvimento de pensamentos contra-hegemônicos, como o feminismo e os movimentos de reforma sexual de vários tipos. Os comportamentos e as identidades sexuais que eram tomados como únicos, inevitáveis e “naturais” têm sido frequentemente afrontados nesse complexo processo de definição e autodefinição, tornando a moderna sexualidade tema central para o modo como o poder atua na sociedade moderna.

Para compreender a complexidade desse processo, Weeks (2000) regressa ao período vitoriano, devido a seu caráter repressivo, que foi um movimento que nasceu na Inglaterra durante o reinado da rainha Vitória (1837-1901) e contribuiu para puritanização e repressão sexual. Esse movimento defendia o sexo apenas com fins procriativos, considerando, como padrão aceito, a relação heterossexual, que tinha por objetivo a manutenção da família, sendo considerada perversa ou patológica a relação que não tinha esses objetivos por finalidade (Figueiró, 2011).

O período vitoriano foi marcado por uma grande hipocrisia moral, pois os indivíduos, em especial homens, apresentavam socialmente respeitabilidade, mas comportamentos bastante contraditórios. Havia um grande controle em relação à sexualidade das mulheres, justificado pela importância de assegurar a “pureza”; no entanto, ao mesmo tempo, existia alta prostituição. Nessa conjuntura, as doenças venéreas representavam preocupações em relação à saúde, porém eram enfrentadas por meio da regulação da sexualidade feminina e não da masculina (Figueiró, 2001; Weeks, 2000).

Durante o século XIX, foram criados padrões ideais de vida familiar, atrelados aos valores vitorianos, e se tornou mais evidente a demarcação de papéis entre o masculino e o feminino. Nesse momento, ocorreu um grande interesse no policiamento e no controle público da sexualidade não conjugal, não heterossexual – elevando a norma pela qual todo comportamento era julgado (Weeks, 2000).

No entanto, esse movimento não significa que todos ou a maioria dos comportamentos normativos foram aceitos. Existem evidências históricas da resistência da classe operária às normativas da classe média. A classe operária herdou padrões de comportamentos de seus

anteriores da classe rural e esses padrões persistiram durante o século XX. Apesar de esses padrões serem distintos da classe burguesa, não significa que eles eram inferiores (Weeks, 2000).

Todo esse processo resultou, durante as épocas, em padrões diferentes de classe em relação à sexualidade. Sobretudo o controle da natalidade, que tem se mostrado distinto em diferentes épocas e classes. Em relação aos outros aspectos do comportamento sexual, incluindo masturbação, aceitação da prostituição ocasional e atitudes em relação à homossexualidade, a classe sempre representou fator crucial, mas nem sempre decisivo, na modelação das escolhas da atividade sexual.

Figueiró (2001, 2018), ao refletir sobre o impacto do movimento vitoriano no exercício da sexualidade atual, descreve que a vinculação do sexo ao prazer sempre existiu na humanidade, no entanto, em determinados períodos históricos, permitida apenas para homens e prostitutas. O prazer, por muitos séculos, foi associado ao pecado pela religião e o sexo, por sua vez, associado exclusivamente à procriação. Com base nesse entendimento, o sexo passou a possuir sentido funcional, de utilidade, o que abriu caminho para o controle da vida afetivo-sexual das pessoas, principalmente das mulheres.

O distanciamento da ideia de sexo associado à procriação já se fazia presente na Antiguidade e durante a Idade Média, pois não existia conhecimento de que a concepção acontecia por meio da relação sexual. No século XX, esse importante questionamento foi reacendido por volta dos anos 1970, com o advento da pílula anticoncepcional. Esse reacender foi acompanhado da lenta ruptura entre a forte associação do prazer sexual com o pecado. No entanto, ainda é possível ver os resquícios dessa associação na atualidade, mesmo estando no século XXI (Figueiró, 2001, 2018).

Diante de tal percurso da história da sexualidade no ocidente, faz-se necessário pensar sobre o conceito de gênero. Campos (2015) define sexo e gênero como componentes da sexualidade. Gênero é referente à construção social do sexo anatômico. Nesse sentido, a maneira de ser homem e de ser mulher é fruto da cultura, da realidade social.

A próxima subseção discorrerá brevemente sobre a importância da construção do conceito de gênero em diversos campos de estudos, seguindo um percurso que pretende compreender o conceito de gênero como importante operador para a crítica de situações sociais específicas nas quais as mulheres ainda são subjugadas.

2.1.1 Conceito de gênero

Partimos do entendimento de que conceitos têm história e para compreender suas formações é preciso considerar seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais. Como proposto por Guimarães (2005), “(. . .) os conceitos e as palavras que os dominam são históricos, sendo criados e mudados ao longo do tempo” (p. 77). Portanto, conceitos são objeto de disputas e discussões, as quais não pretendemos esgotar neste trabalho.

Segundo Laqueur (1990, citado por Weeks, 2000), como mencionado anteriormente, o modelo hierárquico de um único sexo enfatizava o feminino, principalmente em relação ao processo de concepção ao qual o prazer sexual feminino era vinculado. No entanto, o esgotamento dessa vertente por meio dos debates políticos e médicos deu lugar, no século XIX, a um modelo reprodutivo automático da mulher que desconsiderava sua sensação sexual. Esse momento histórico foi crucial, pois marcou a reformulação das relações de gênero; isso ocorreu devido ao fato de sugerir a diferença absoluta entre homens e mulheres como dois corpos singulares, o masculino e o feminino (Laqueur, 2001).

Segundo Weeks (2000), essa mudança não foi baseada em um discurso científico, mas ocorreu em decorrência de um movimento singular voltado ao controle social das mulheres pelos homens. O novo entendimento da sexualidade feminina associada à nova compreensão da biologia reprodutiva foi decisivo para o desenvolvimento do moderno discurso social e político, pois realçava a diferença e a divisão, desconsiderando a similaridade e a complementaridade.

Diante disso, é importante destacar que, mesmo diante da dominação masculina como característica central na sociedade moderna, as mulheres apresentam ativa participação na construção e nas mudanças de sua própria definição e necessidades. Além da importância do movimento feminista, as mulheres encontram espaço em suas práticas cotidianas para determinarem suas próprias vidas. A partir do século XIX, houve a expansão de espaços para se pensar em prazer no casamento e também em relação ao comportamento não-procriativo. Apesar da permanência do privilégio sexual masculino, existe, desde então, evidências de que tal privilégio não é inevitável e nem imutável (Weeks, 2000).

Guimarães (2005) aborda sobre o início do movimento feminista e sua importância para a história e para o emprego do conceito gênero. No decorrer da história, a desigualdade entre mulheres e homens sempre foi denunciada, no entanto essas ações não foram coletivamente estabelecidas, não constituindo, portanto, um movimento organizado, mesmo sendo ações de cunho feminista.

Foi em meio a mudanças que marcaram a história da Europa ocidental, a partir do século XVIII, que de fato o movimento feminista surgiu como ação organizada e de caráter coletivo. O movimento surgiu com o objetivo de combater a particular condição de subordinação das mulheres (Guimarães, 2005).

O francês Ponlain de la Barre, durante os anos de 1673 a 1675, publicou diversos textos polemizando com os partidários da inferioridade das mulheres. Esse pensamento foi profundamente influenciado pela filosofia de René Descartes. A ideia proposta versava sobre o entendimento de que a desigualdade entre homens e mulheres não seria consequência da desigualdade natural, baseada na biologia, mas, pelo contrário, é a desigualdade social e política que produz teorias que postulam a inferioridade da natureza feminina (Guimarães, 2005).

Entretanto, foi no século XVIII que se consumou a ideia de que a desigualdade individual e coletiva não é um fato natural, e sim histórico. Jean-Jacques Rousseau, em discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens, evidenciou que a desigualdade é uma produção social, política e econômica, e não natural. Rousseau, em sua linha de defesa pela igualdade política e econômica entre os homens, tornou-se um teórico da “feminilidade” e atribuiu às mulheres a tarefa natural de esposas e mães para atender as necessidades de seus maridos. Rousseau acreditava que, assim como a sociedade estaria dividida em dois sexos, ela deveria conter dois espaços, sendo eles: o público para os homens e o privado e doméstico às mulheres (Guimarães, 2005).

Partindo da ideia de que o gênero é uma construção social, lutas e reivindicações feministas foram travadas para garantir a igualdade política e jurídica para as mulheres. Nesse sentido, três outros textos juntaram-se aos de Polain de la Barre, considerado como marco teórico inicial do feminismo, e são considerados importantes para o movimento, mesmo apresentando diferenças: um texto de Condorcet, um de Olympe de Gouges e outro de Mary Wollstonecraft (Guimarães, 2005).

A escritora e feminista Mary Wollstonecraft, em um texto publicado em 1792, sai em defesa pela igualdade entre homens e mulheres, entre outros direitos. A autora denuncia e contrapõe o pensamento de Rousseau e sua tese que sustentava o patriarcado, na qual trazia uma associação das mulheres à natureza, estando os homens ligados à cultura.

Nesse percurso histórico, a Revolução Industrial e o capitalismo são marcos importantes, pois reafirmam a desigualdade das relações entre os sexos. Logo, ficou evidente a diferença entre as classes: as mulheres das classes mais elevadas permaneceram no âmbito privado, representando também o status do homem (marido ou pai), enquanto as de origem

menos abastadas foram incorporadas ao trabalho industrial. Estas eram vistas como mão de obra mais baratas e tinham uma postura mais submissa do que os homens (Guimarães, 2005).

Portanto, é na sociedade capitalista que se vê a intensificação da divisão sexual no trabalho, e é nessa sociedade que ela se reorganizou. O aumento de novas tecnologias também contribuiu para essa divisão. A Revolução Industrial foi o domínio do trabalho-mercadoria se materializando nas fábricas e se reorganizando. Nessa nova reorganização, aos homens eram atribuídas tarefas da esfera pública, participação política e trabalhos remunerados, enquanto a muitas mulheres coube a esfera doméstica, uma atividade tida como secundária e pouco valorizada.

Nesse sentido, faz-se necessário registrar ainda que o movimento de mulheres, tal qual outros movimentos por emancipação do século XIX, mesmo tendo, como foi dito anteriormente, sua inspiração nas demandas igualitárias da Ilustração, surgiram também como respostas aos problemas gerados pela Revolução Industrial e pelo Capitalismo.

Segundo Louro (1997), quando se pretende fazer referência ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no ocidente, ao século XIX. Desse modo, o feminismo vai se desenvolver tanto como teoria quanto como movimento organizado de mulheres engajadas na luta contra situações de opressão. Tais reivindicações versavam pela inclusão das mulheres na vida pública (Guimarães, 2005).

A referida autora aborda que, no século XIX, no Brasil, foram mostradas reivindicações quanto ao direito à educação, ao trabalho e a direitos iguais entre ambos os sexos. As brasileiras, assim como as mulheres de outros países da América Latina, usaram a atribuição direcionada à mulher, como o cuidado, maior desempenho com o papel de mãe e de educadora dos futuros cidadãos para assim justificar o acesso aos seus direitos.

A partir dessas ideias, as mulheres fizeram da luta pelo sufrágio feminino sua maior preocupação. O sufrágismo feminino, como descrito por Louro (1997), representou o movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Partiam do entendimento de que o direito ao voto poderia levar ao avanço de outros reivindicados na época, tais como à propriedade, à reforma do matrimônio e às liberdades sexuais. (Louro, 1997; Guimarães, 2005).

O sufrágismo, inusitadamente, ganhou amplitude, propagando-se por vários países ocidentais e passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. É importante considerar o recorte social, visto que as reivindicações mais imediatas estavam relacionadas à possibilidade de estudo e ao acesso a determinadas profissões, ou seja, estavam ligadas ao interesse de mulheres brancas e pertencentes à classe média. No Brasil, esse

processo teve início concomitantemente à Proclamação da República, em 1890, e terminou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, após mais de quarenta anos, na Constituição de 1934. (Louro, 1997).

A luta pelo voto levou a muitas outras lutas e conquistas posteriores, como o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência, entre outros. É usual referir-se historicamente ao movimento feminista de modo singular, no entanto, desde o início, é possível visualizar diversas frentes políticas que tornam o feminismo heterogêneo e plural. Portanto, desde sua origem, o movimento é multifacetado, composto por muitos e diferentes grupos de mulheres com muitas e diferentes necessidades (Louro, 1997). No desdobrar da denominada "segunda onda", que iniciou no final da década de 1960, o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, direcionou-se para as construções propriamente teóricas (Louro, 2013).

Faz-se necessário, ainda que brevemente, abordar sobre a história do feminismo no Brasil, pois, segundo Heilborn e Sorj (1999), o movimento feminista brasileiro não possuiu a inspiração radical presente na contraparte norte-americana ou europeia. Isso ocorreu por conta dos profundos problemas sociais presentes em uma sociedade altamente desigual, que impôs ao feminismo brasileiro uma orientação mais branda e menos confrontadora entre os sexos e mais articulada ao discurso dominante da esquerda política.

Outro ponto relevante é que o feminismo contou desde o seu início com expressivo grupo de acadêmicas. Diante desse fato, inúmeras ativistas estudiosas da área já estavam inseridas e trabalhavam nas universidades em 1975, época que marca a visibilidade do movimento de mulheres no Brasil (Heilborn & Sorj, 1999).

A segunda onda do movimento feminista, no Brasil, se associa também à oposição ao governo militar e posteriormente, na década de 1980, aproxima-se dos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira. No âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da importância de investimentos sistemáticos em estudos e pesquisas. Certamente esse é um dos traços característicos da institucionalização dessa área temática no Brasil. (Louro, 2013; Heilborn & Sorj, 1999).

Como pontuado por Guimarães (2005), e corroborado por Guacira Lopes (1997), o conceito gênero, formulado na academia na década de 1970, é historicamente fruto do movimento feminista contemporâneo. Conhecido como “novo feminismo”, ou seja, feminismo contemporâneo, o movimento foi marcado pelas ideias presentes na obra da francesa Simone de Beauvoir, publicada em 1949, denominada “O segundo sexo”. A referida

obra contribui com reflexões em relação à subalternidade feminina, o que posteriormente passou a ser denominado “estudos de gênero” (Louro, 2008; Heilborn & Rodrigues, 2018).

Beauvoir (1970) revolucionou com a frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. A expressão causou impacto e ganhou o mundo. A referida sentença foi adotada por diversas mulheres de diferentes posições, de estudiosas a militantes, sendo repetida no sentido de evidenciar que seu modo de ser e de estar no mundo não era resultado de um ato único, natural, pelo contrário, constituía-se numa construção. A obra é identificada pela defesa da ideia de que a biologia não pode ser fato determinante na diferenciação entre homens e mulheres, trazendo intensa crítica ao destino biológico das mulheres (Louro, 2008; Heilborn & Rodrigues, 2018).

A década de 1970 foi marcada pela progressiva incorporação do conceito de gênero nas ciências sociais e na história. Outro ponto marcante foi a distinção entre sexo e gênero, impactando de forma decisiva nas lutas em torno dos direitos das mulheres. Na direção de delimitar essa diferenciação, o segundo termo – gênero – refere-se às construções culturais das características consideradas femininas e masculinas. (Heilborn & Rodrigues, 2018). Nesse sentido, ao dar notoriedade ao aspecto arbitrário das noções de masculinidade e feminilidade, a diferença entre sexo e gênero possibilitou que pesquisadoras e militantes feministas evidenciassem a natureza eminentemente social da subordinação das mulheres, e apontassem, portanto, para sua possível modificação (Heilborn & Rodrigues, 2018).

Entretanto, ao conduzir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não existe a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, por isso, não é negada ou anulada a biologia. A ênfase está na construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 1997).

Segundo o proposto por Joan Scott (1995), o conceito de gênero é compreendido por um complexo movimento de construção e reconstrução de formas de ser e de expressar as representações acerca do masculino e do feminino, dadas de maneiras distintas ao longo do processo de desenvolvimento das sociedades, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos.

Na década de 1990, o conceito de gênero propagou-se no Brasil. Nessa época, a cópia do artigo da importante historiadora norte-americana Joan Scott já circulava, difundindo-se rapidamente. A autora escreve, em 1986, um artigo instigante, intitulado “Gender: a useful category of historical analysis”, que chamava a atenção para o conceito de gênero como categoria analítica (Saffioti, 2005). Scott (1995) aponta que o conceito gênero deve ser empregado como uma categoria de análise. Isso foi proposto devido às dificuldades

encontradas pelas feministas contemporâneas em incorporar o termo às abordagens teóricas existentes. Dessa forma, gênero seria o primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Nesse sentido, “gênero”, enquanto uma categoria social, torna-se uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Com o aumento dos estudos sobre sexo e sexualidade, a palavra passou a ser utilizada, pois trouxe uma maneira de diferenciar a prática sexual dos papéis construídos socialmente e atribuídos às mulheres e aos homens. O termo, portanto, é compreendido como uma construção histórica e social, que naturaliza as relações de poder e estrutura as desigualdades sociais (Scott, 1995).

Com a influência das ideias de Scott, gênero passou a configurar um modo de compreender as relações existentes entre homens e mulheres e diminuir preconceitos e, como categoria de análise, nos fornece elementos para questionarmos algumas regras e condutas naturalmente atribuídas ao feminino e ao masculino (Costa et al., 2009, p. 3). Nesse sentido, o conceito pode representar uma categoria social se tomado em sua dimensão meramente descritiva (Saffioti, 2005). “Uma das razões, porém, do recurso ao termo gênero foi, sem dúvida, a recusa do essencialismo biológico, a repulsa pela imutabilidade implícita em que a anatomia é o destino” (p. 45).

É notório que se percorreu um caminho importante, chamando a atenção para as relações homem-mulher, das quais outrora, nem sempre, pareciam ocupar-se os cientistas. “Era óbvio que se as mulheres eram, como categoria social, discriminadas, o eram por homens na qualidade também de grupo. Mas, como quase tudo que é óbvio passa despercebido, houve vantagem nesta mudança conceitual” (Saffioti, 2005, p. 45).

Saffioti (2005) afirma que, de uma parte, gênero não é tão-somente uma categoria analítica, mas também uma categoria histórica; de outra, sua dimensão adjetiva exige, sim, uma inflexão do pensamento, que pode, perfeitamente, se fazer presente também nos estudos sobre mulher. Para Weeks (2000), o termo não é uma simples categoria analítica, mas sim uma relação de poder. Portanto, é um poder historicamente enraizado, definido por homens em relação ao que é necessário e desejável.

Descrever de forma breve esse percurso histórico aponta que o estudo e desenvolvimento do conceito de gênero está embasado por diversos campos do conhecimento. Diante disso, é imperativo compreender que o gênero extrapola a dimensão do pessoal, sendo um aspecto importantíssimo na alta modernidade, pois se constitui em um eixo de classificação que organiza as relações sociais (Heilborn & Rodrigues, 2018). Tal classificação e organização das relações sociais estão presentes na divisão sexual do trabalho, tanto no

mercado de trabalho como no ambiente privado e no doméstico, evidenciando o conceito de gênero como marcador determinante de assimetrias, ou seja, desigualdades, pautadas, ainda, na visão binária hierárquica de pares, como masculino e feminino, homem e mulher.

Nessa direção, Heilborn e Rodrigues (2018) apontam que

com o conceito de gênero podemos mobilizar um debate político necessário e atual sobre como diferenças sexuais se materializam em corpos biológicos, porque o processo de discussão da heteronormatividade passa pela crítica às identidades de gênero e suas consequências nas relações sociais. Tudo isso indicaria a necessidade de pensar como, em determinados contextos, a mobilização do conceito de gênero ainda pode ser estratégica no enfrentamento das discriminações sexuais e sociais no que diz respeito às mulheres e ao enfrentamento das diferentes formas de violência – física e simbólica – que ainda nos desafiam. (p. 18).

Segundo as referidas autoras, o debate sobre gênero e educação recebe importantes contribuições da pesquisa da educadora Guacira Lopes Louro, citada no decorrer deste trabalho. Seus estudos despertam para a necessidade de pensar as diferentes marcações da hierarquia sexual, mencionada e exemplificada acima, no ambiente escolar. Louro embasa seus estudos em uma perspectiva pós-estruturalista.

Como pontuado por Heilborn e Rodrigues (2018), a escola é reconhecida como um lugar que acaba reproduzindo a desigualdade vivida entre as pessoas na sociedade, por meio da implementação de seus currículos, dos conteúdos dos livros didáticos e das práticas das salas de aula ou das formas de avaliação.

Partindo desse entendimento, reconhecendo que existem inúmeras iniciativas de construção de espaços de debate sobre a desigualdade de gênero na sociedade, afirma-se a importância da educação como promotora do debate sobre a igualdade de gênero, com a qual se pode desnaturalizar formas de opressão, mas, sobretudo, desenvolvendo a possibilidade de construção de uma epistemologia feminista que contemple, em todas as áreas de saber, a leitura de autoras mulheres (Heilborn & Rodrigues, 2018).

Como bem pontuado por Louro (2008) em seu texto “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”, a construção dos gêneros e sexualidades acontece por meio de diversas aprendizagens e práticas, que se exprimem nas mais diferentes situações, de maneira explícita ou dissimulada por um amplo e superabundante conjunto de instâncias sociais e culturais. Diante desse cenário, essa construção ocorre de modo meticuloso, sutil, sempre em

processo, inacabado. Nesse processo construtivo, fazem parte importantes instâncias, como família, escola, igreja, instituições legais e médicas e os diferentes tipos de mídias e veículos de comunicação.

Portanto, esse processo ocorre inicialmente na família e depois em outros grupos sociais, sendo, dessa forma, o modo pelo qual desenvolvemos nossos valores sexuais e morais. Os discursos religiosos, midiáticos, literários fazem parte da construção desses valores. Logo, não existe um código universal de valores morais ou sociais sobre sexualidade, cada sociedade desenvolve as suas regras de comportamentos sexuais, sofrendo mudanças no tempo e na história.

A próxima subseção, “Gênero e diversidade no âmbito escolar”, foi escrita com o intuito de refletir sobre o processo de construção da diferença e o impacto das múltiplas instâncias sociais e culturais presentes em nossa sociedade nesse processo.

2.1.2 Gênero e diversidade no âmbito escolar

Na atualidade, assim como antigamente, a sexualidade permanece como foco privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Alteram-se, modernizam-se, ampliam-se e diversificam-se seus modos de regulação: inúmeras são as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar normas.

Louro (2008) traz à luz importante questionamento sobre a compreensão de normalidade e diferença na contemporaneidade. Segundo a autora,

Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. As noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis significados. (p. 21).

Portanto, de acordo com Louro (2011), os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade: a noção de diferença.

A identidade de referência ou posição de sujeito, construída historicamente, refere-se a um sujeito homem, branco, heterossexual, de classe média e urbana. Portanto, serão consideradas diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que dela se distanciem. Nessa direção, “(. . .) a posição ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem” (Louro, 2008, p. 22).

Durante o processo de composição dos sujeitos sociais, as múltiplas experiências envolvidoras de suas trajetórias apresentam aspectos significativos para a construção das identidades. Assim sendo, as instituições sociais e os diversos espaços de socialização produzem ideias e valores a respeito de si mesmo e dos outros.

Silva (2000) exemplifica dizendo que identidade é aquilo que se é. Diante dessa afirmação, parece simples a definição de identidade. Com base nessa perspectiva, definimos o que somos por meio de um conjunto de positivities, por exemplo: ser jovem, brasileiro, religioso, entre outras características constituídas em torno de valores simbolicamente marcados. No entanto, essa afirmação só possível porque carrega uma série de negações.

Em contrapartida, Silva (2000) discorre sobre a relação entre identidade e diferença. Para o referido autor, só é possível caracterizar o que é ser jovem porque existem sujeitos sociais que não são jovens. Portanto, aquilo que se é (ou se está, visto que a identidade é uma construção possível de ser transformada ao longo de nossa história) só pode existir porque o outro não apresenta a mesma característica ou condição. De forma mais específica,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva, 2000, p.76).

Nessa direção, ao compreendermos que as identidades são formadas a partir das diferenças e que essas diferenças são produtos sociais, tópicos relacionados a questões de gênero e de sexualidade também perpassam pela constituição do sujeito social. São compreendidas como marcas distintivas e só fazem sentido em relações desiguais de poder. Como bem salienta Louro (2000), “(. . .) em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada” (p. 09). Em virtude da classificação e das diferenças, qualquer sujeito que se componha fora da norma hegemônica

será visto como a/o outra/o. Nessa direção, a heterossexualidade é generalizada e naturalizada e exerce o papel de referência em nossa sociedade, sendo concebida por muitos como “natural” e universal.

Segundo Figueiró (2007a), o termo heteronormatividade refere-se ao posicionamento de validação social que a sociedade tem frente à heterossexualidade, compreendendo o relacionamento heterossexual como a única maneira aceitável e correta de relação afetivo-sexual entre um casal. Nessa perspectiva, é um relacionamento considerado padrão, modelo a ser seguido e, em consequência, superior à homossexualidade. A heteronormatividade é a aprovação suprema da heterossexualidade.

Louro (2011) dirige suas indagações e preocupações para o campo da educação. A autora salienta que esse campo, historicamente, constituiu-se como normatizador e disciplinador. Nessa direção, opera na perspectiva da heteronormatividade, ou seja, com base na norma heterossexual, que compreende que todos são ou deveriam ser heterossexuais.

Segundo a referida autora, gênero e sexualidade, suas formas de viver e se expressar, são aprendidas na cultura, por meio dos discursos reiterados da mídia, da igreja, da ciência e das leis. Na contemporaneidade, devemos incluir os discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As distintas maneiras de vivenciar e experimentar prazeres e desejos, de manifestar e receber afeto, entre outras, são ensaiadas e ensinadas na cultura, evidenciando que são diferentes, de acordo com determinada cultura, época e geração. Atualmente, as diversas formas de ser, de conviver e de expressar sentimentos e desejos são múltiplas.

Faz-se necessário, como elucidado por Louro (2011), voltarmos nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que elegeram determinada identidade como aceita e outra (s) como desviante (s). Nessa direção, é imperativo pensar no papel da escola sobre tais questões, que pode levar à reprodução e à perpetuação de desigualdades e violências. Diante disso, o próximo item apresenta um breve panorama sobre a educação sexual no Brasil.

2.2 Educação sexual no Brasil: avanços e retrocessos

Ao falarmos da história da educação sexual no Brasil, é necessário retornarmos ao seu início, pois questões relacionadas à sexualidade, na cultura ocidental, permanecem por longo período como motivo de vergonha e foram, via de regra, sistematicamente silenciadas.

A postura repressora em relação aos comportamentos e conceitos atrelados à sexualidade, presente em boa parte da sociedade, conduziu um processo igualmente brutalizado em que a educação sexual nas escolas era um tema proibido, relacionado a um fenômeno necessário para a reprodução, mas ligado ao pecado, a um lado degradado do ser humano, que poderia levá-lo também à degradação moral e até física (Figueiró, 2018).

Entre os períodos de 1920 e 1930, a educação sexual no Brasil começou a ser compreendida como necessária, em decorrência do trabalho de alguns educadores e médicos, que levantaram a bandeira em sua defesa nos espaços escolares. No entanto, o foco, naquele momento, era a saúde da mulher (Figueiró, 2018; Ribeiro & Monteiro, 2019). Com isso, a educação sexual buscava a instrução e teria como meta evitar comportamentos femininos entendidos como inadequados para a época, além de assegurar a reprodução saudável (Figueiró, 2018, p. 129).

Em relação à história da educação sexual no Brasil, Ribeiro e Monteiro (2019) relatam que o país viveu nos anos de 1930 momentos de intensa divulgação nos meios de comunicação. Isso se deu em virtude do trabalho desbravador de médicos que estudavam aspectos relacionados ao sexo e à sexualidade. A partir desses estudos, o tema ganhou a cientificidade exigida para ampliar o debate na sociedade. Desde então, muitos livros de autores brasileiros e estrangeiros foram publicados.

Os anos de 1930-1950 são considerados berço do discurso científico em sexualidade, no entanto, é preciso destacar que existiam, entre os diferentes autores da época, visões distintas em relação à educação sexual, fazendo parte desse rol fundamentos higienistas, profiláticos, religiosos, que pertenciam à comunidade médica, científica e educacional do país (Ribeiro & Monteiro, 2019).

Figueiró (2018) pontua que a Igreja Católica, que até a década de 1960 detinha grande representatividade no quadro educacional, assume um papel estritamente conservador e não permite os movimentos que buscavam avançar na introdução da educação sexual nas escolas.

O contexto vivido pelos brasileiros na época teve na ditadura militar um forte período de repressão. O conjunto de decisões políticas adotadas estava inserido numa conjuntura de retrocessos nos marcos civilizatórios e democráticos, em que pautas progressivas acerca de temas polêmicos ou considerados subversivos foram neutralizadas e perseguidas. Nesse universo conservador e moralista, a sexualidade era alvo de uma forte censura, tida como contrária “à moral e aos bons costumes” de uma sociedade que estava sendo formada. Nesse sentido, o início da implementação da educação sexual nas escolas brasileiras foi marcado por inúmeros retrocessos e avanços (Figueiró, 2018).

Nos anos 1960, em escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, a educação sexual foi efetivada. É importante destacar que os anos 1960 e 70 trouxeram o questionamento de valores e padrões de comportamentos e foram palco para relevantes mudanças, que levaram a uma nova moral sexual e à chamada Revolução Sexual, sendo impulsionado pelo movimento feminista, pelo desenvolvimento da pílula anticoncepcional e seus impactos em relação à autonomia das mulheres, pelo movimento *Hippie*, pela liberação sexual, pelos avanços da medicina e do processo de laicização do Estado (Ribeiro & Monteiro, 2019; Soares & Monteiro, 2019).

Existia, nessa década, ainda que sob impacto do Golpe de Estado em 1964, uma atmosfera favorável à educação sexual. Em meio a esse momento da história do Brasil, existiam espaços permissivos, nos quais falar sobre sexo era permitido. Foi por meio do cinema e das instituições científicas que a sociedade brasileira continuou a caminhar em direção à liberdade sexual, mesmo com restrições (Ribeiro & Monteiro, 2019).

Embora a década de 1960 tenha sido palco de avanços importantes em relação à implementação da educação sexual no Brasil, parte da sociedade manifestou postura de repressão e resistência. Em 1963, no estado de Minas Gerais, um colégio iniciou essa implementação com alunos do quarto ano ginasial (oitava série do ensino fundamental, nos dias atuais), no entanto, em decorrência de manifestações dos pais em oposição, o ensino foi encerrado em 1966. Situação muito próxima ocorreu em 1968, no Rio de Janeiro, no Colégio André Maurois, onde questões relativas à sexualidade começaram a ser trabalhadas a pedido dos alunos, porém, devido a críticas, o fato levou à exoneração da diretora da época (Figueiró, 2018).

Segundo a referida autora, na década de 1970, persistiram as dificuldades relacionadas à educação sexual. Na época, algumas ações legais foram movidas contra pessoas que abordavam o tema. Diante disso, o que é possível observar é que a escola estava atrelada às ideias moralistas e autoritárias. A escola, como uma instituição social importante, atua como dispositivo de opressão, desconsiderando seu caráter civil e laico. Nesse sentido, é possível afirmar que inúmeros casos em torno do ensino da sexualidade na escola ocorreram no país; alguns ganharam notoriedade pela mídia, outros, sequer foram divulgados.

Os processos de transformação social observados a partir dos movimentos de luta pela abertura política e pela retomada dos direitos sociais conduzem a alguns marcos importantes, como o avanço importante na educação sexual. Nos anos 1980, por meio de associações científicas relacionadas à medicina e à psicologia, o discurso sobre a sexualidade e sobre o

comportamento sexual volta a ser pauta nos meios sociais e acadêmicos (Ribeiro & Monteiro, 2019).

A partir do tema envolvendo a sexologia, a construção de um conhecimento começa a vigorar um saber sexual, que passa a adentrar as universidades, levando ao desenvolvimento de grupos de pesquisa no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Dessa maneira, esses grupos em universidades brasileiras contribuem fortemente com os estudos na área e intensificam as produções sobre sexualidade e educação sexual. Posteriormente, os estudos de gênero passam a subsidiar o conhecimento sobre sexualidade. Assim, assiste-se ao retorno das discussões e práticas em educação sexual nas escolas durante a década de 1980 (Ribeiro & Monteiro, 2019).

Segundo os autores, a redução gradual do regime militar e o retorno da democracia abriram espaço para uma crescente liberdade, em que se observa a grande valorização da expressão do sexual, sendo vivenciados novos comportamentos sexuais pela sociedade brasileira, provindos da liberalização da sexualidade.

O primeiro documento oficial que legitima as questões da sexualidade foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). O desenvolvimento dos PCNs iniciou em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Por meio da publicação dos PCNs, a educação sexual é reconhecida, pelo governo federal, como tema importante e urgente nas escolas brasileiras (Ribeiro & Monteiro, 2019). De acordo com Figueiró (2013),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem uma publicação organizada em vários volumes que traz as diretrizes para que cada estado, cada município e cada escola organize seu currículo, isto é, um conjunto de conteúdos, atitudes e habilidades que vai ensinar a seus alunos, de forma que sejam assegurados muito pontos essenciais do desenvolvimento pessoal e intelectual na formação dos estudantes, de Norte a Sul do país, levando em consideração as especificidades e necessidades peculiares de cada região e de cada realidade. (p.104).

A inserção da educação sexual na escola ganhou um caráter de orientação sexual, sendo proposta como tema transversal nos PCN (1997), ou seja, deveria atravessar todas as disciplinas. Os Parâmetros estão vinculados à construção da cidadania e envolvem valores ético e direitos e deveres da vida cidadã. Tal inclusão no currículo apresentou como objetivo inicial combater o alarmante número de casos de AIDS no Brasil e também evitar a gravidez

entre adolescentes, devido à alta incidência de jovens grávidas entre os anos de 1980 e 1995. Nessa direção, “. . .) atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e nos casos de gravidez.” (Altmann, 2001, p. 579).

A partir de então, grandes e significativas mudanças nos padrões culturais relacionados à sexualidade e ao estudo de gênero são consolidadas no Brasil entre 1990 a 2015. Nessa direção, ampliou o diálogo sobre sexualidade, diversidade e aceitação, esse movimento, culminou em ações governamentais efetivas que levaram ao desenvolvimento de projetos e programas pautados na igualdade entre homens e mulheres, no respeito à diversidade e no combate à homofobia (Ribeiro & Monteiro, 2019).

No entanto, no Brasil, desde o ano de 2014, tiveram início discussões e preocupações equivocadas em relação às questões referentes a gênero e sexualidade no espaço escolar. A intenção não estava pautada em ampliar estas discussões, mas sim em eliminá-las do Plano Nacional de Educação (PNE) (Groff, Maheire, & Mendes, 2016).

Foi retirado do PNE 2014-2024 o conteúdo que versava pela igualdade de gênero e de orientação sexual e também relacionado à promoção da igualdade racial. Isso tornou evidente um movimento fundamentalista no Brasil, empenhado em negar o entendimento de gênero como uma construção histórica, social e cultural, sendo rejeitada pelos setores conservadores a possibilidade de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (Groff, Maheire, & Mendes, 2016).

Em relação à análise da Base Curricular Nacional (BCN), destaca-se que o documento oficial apresenta a sexualidade apenas por meio de sua dimensão biológica, vinculando as possíveis práticas à prevenção da gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis. Questões relativas à diversidade de gênero são silenciadas, agravadas pela superficialidade no tratamento dos direitos humanos (Silva; Brancaleoni, & Oliveira, 2019).

As autoras Groff, Maheire e Mendes (2016) usam a palavra retrocesso, pautadas no apagamento dos avanços em relação ao tema, que ocorreram, principalmente, na década de 1980 no Brasil. Nessa época, houve a produção de trabalhos na direção de uma política de emancipação da sexualidade, sendo incorporadas essas discussões nos espaços escolares. Dentre muitas outras conquistas, destacam-se avanços decorrentes de diversos movimentos e incentivos à pesquisa. Devido a esses avanços e à visibilidade relatada, levou-se a crer que não existiam possibilidades de retrocesso na seara das propostas educativas em sua interface com as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nesse sentido, a área de estudos referente à sexualidade, à educação sexual e às relações de gênero ocupa importante espaço na

luta para a efetivação de propostas concretas de ação em direção ao combate à discriminação, ao preconceito e à violência.

Uma das estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) durante sua elaboração, no ano de 2011, era atingir a universalização, até 2016, do atendimento escolar a todos dentro da faixa etária entre 15 e 17 anos. Com o objetivo de elevar as taxas de matrícula desse grupo para 85%, políticas de prevenção à evasão escolar, em decorrência, por vezes, do preconceito e da discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero foram consideradas, na busca de colocar em prática uma rede de proteção, evitando formas associadas de exclusão (Brasil, 2011, citado por Groff, Maheire, & Mendes, 2016).

A relação presente entre a evasão escolar e as manifestações de preconceito e discriminação, atreladas às relações de gênero e sexualidade, estão expostas na primeira versão do PNE. Uma vez que a escola e as relações sociais desenvolvidas nesse contexto são produtoras e reprodutoras de representações da sexualidade e de relações de gênero, devem ser campo de análise e estudo, visto que em grande parte manifestam preconceitos e estereótipos. Em decorrência desses fatos, o PNE objetivava construir políticas de prevenção às violências existentes nesse contexto.

No entanto, esse objetivo não foi concretizado, pois as discussões decorrentes da escrita do texto do PNE, ligadas a preocupações dos setores fundamentalistas, levaram à exclusão dessa estratégia, resultando na retirada das palavras gênero e orientação sexual, que não constam no PNE 2014-2024, sendo suprimidos também seu conteúdo (Groff, Maheire, & Mendes, 2016). Após a aprovação do texto do PNE, com vigência entre 2014-2024, ocorreu o movimento de reformulação dos planos municipais de educação, com o objetivo de corresponderem com a proposta nacional.

Ribeiro e Monteiro (2019) relatam que, principalmente a partir de 2015, o Brasil foi tomado por um discurso antissexual e opositivo às liberdades conquistadas anteriormente em nossa história. Em decorrência desse discurso, tensões e polarizações foram observadas em relação à educação sexual no ambiente escolar.

Dentre avanços e retrocessos em relação à garantia de direitos, no âmbito da educação, destaca-se o arquivamento no Senado do Projeto Escola sem Partido; no entanto, diversos Projetos de Lei que corroboram os ideais desse movimento ainda tramitam no Congresso Federal, Estados e Municípios. Os impactos disso podem ser visualizados em documentos oficiais, como a Reforma do Ensino Médio, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano

Nacional de Educação (PNE); esse último suprimiu toda e qualquer menção à palavra gênero. (Soares & Monteiro, 2019).

Diante de tal conjuntura, fica evidente que as questões pertinentes à sexualidade e gênero se tornam centrais na luta pela democracia no Brasil. Ao considerar a escola como espaço primordial de socialização de crianças, adolescentes, jovens e adultos, evidencia-se que, para alcançar os ideais democráticos e de direito, faz-se necessário que a discussão inclua as temáticas de diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar. (Soares & Monteiro, 2019).

É nítido que a supressão dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC impacta negativamente sobre a legitimidade do tema, no entanto, esse fato não representa que os professores estão impedidos de abordá-los, visto que tais temáticas fazem parte das demandas dos próprios estudantes. Além disso, ainda estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): apesar de serem parâmetros menos recentes, ainda se encontram em vigor. “A Nota Técnica nº 32/2015 destaca que essa ausência não exime as redes de ensino de seguirem as recomendações e normativas descritas nas DCN, e que qualquer restrição a essa abordagem estará em contradição com o que apontam as diretrizes.” (Soares & Monteiro, 2019, p. 289).

Diante dos riscos eminentes de retrocesso, vale refletir sobre a importância da educação sexual no âmbito escolar. Para Figueiró (2007b), educar sexualmente é possibilitar que ao indivíduo o direito ao autoconhecimento, sendo oferecido o embasamento necessário para compreender seu corpo e sua sexualidade, de modo a questionar e refletir sobre tabus sociais, expressar seus sentimentos e, com informações, que o leve a elaborar suas próprias conclusões sobre os fatos que envolvem o universo sexual.

Diante do percurso histórico apresentado, se faz oportuno discorrer sobre a formação de professores no Brasil e suas concepções em relação à temática, para, assim, compreendermos as dificuldades e potencialidades da formação em Educação Sexual.

2.2.1 Educação sexual e formação de professoras (es)

Como mencionado na seção anterior, a inclusão da educação sexual nas escolas brasileiras foi marcada pela necessidade de conter a epidemia de AIDS no final dos anos 1980. Tal situação fomentou o desenvolvimento de diversas pesquisas a respeito do comportamento sexual, atrelando as intervenções em educação sexual à promoção e prevenção da saúde (Soares & Monteiro, 2019).

Além do mais, para pensar a formação em educação sexual, faz-se necessário remeter à história da sexualidade. Segundo Figueiró (2014, citado por Brol & Martelli, 2018), a sexualidade, no decorrer de sua história, foi reprimida e controlada pela Igreja, pela medicina, pelo Estado, pela escola e também pela família. Tal repressão foi embasada em conhecimentos e conceitos enraizados por meio do tempo e da cultura e que nos levou a compreender a sexualidade e seus significados de forma imutável e inquestionável.

Em decorrências dessas representações, é difícil encarar de forma natural e espontânea a sexualidade, pois, muitas vezes, a educação sexual que recebemos vem de interpretações que a relacionam única e exclusivamente ao sexo, à procriação, a doenças sexualmente transmissíveis, a vergonhas, tabus, restrições e a questões médicas e higienistas (Brol & Martelli, 2018).

Figueiró (2018) reflete que, para trabalharmos com educação sexual, primeiramente precisamos nos voltar para nós mesmos, em um exercício de autorreflexão, pois a sexualidade faz parte do que nós somos, estando na base dos nossos pensamentos e sentimentos. Estudantes ingressam em cursos de nível superior sem ao menos ter tido a oportunidade de olharem internamente para si, de refletirem sobre sua história de vida, especialmente, a história de sua educação sexual.

Segundo a referida autora, na atualidade, diversos cursos de graduação relacionados à saúde e à educação têm reconhecido a necessidade e a importância de trazer o tema sexualidade durante a formação. No entanto, apesar dos avanços, normalmente isso ocorre por meio de uma única disciplina, com baixa carga horária, que geralmente não supri todas as temáticas envolvidas, como homossexualidade, autoerotismo, gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e AIDS, aborto, sexo antes do casamento, entre outras questões relacionadas à amplitude da sexualidade humana.

Silva (2020), em sua pesquisa a respeito das concepções de professores sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, afirma que, desde antes da década de 1990, pesquisas educacionais voltavam a atenção para o fato de que temáticas de alta relevância social, como gênero e sexualidades, são pouco abordadas e discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professores em geral. Esse fato, segundo o referido autor, pode ocorrer decorrente de questões referentes a preconceito ou de pouca preocupação das políticas educacionais brasileiras.

Brabo (2015, citado por Silva, 2020) ressalta que, apesar dos avanços resultantes da redemocratização em meados da década de 1980, da publicação dos PCN e de outros documentos norteadores, poucas são as instituições de ensino do país que abordam gênero e

sexualidades, seja na educação básica, seja nos cursos de formação docente de ensino superior.

Sobre a formação docente, podemos destacar o trecho da Resolução do Conselho Nacional de Educação, artigo quinto, que discorre as competências necessárias aos formandos do curso de Pedagogia e aponta diversas atribuições para o pedagogo, dentre elas:

IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidade especiais, escolhas sexuais, entre outras. (Brasil, 2006 citado por Petrenas, Gonini, & Mokwa, 2014, p. 3).

Nessa perspectiva, a formação referente à sexualidade é preconizada, sendo reconhecido o fundamental papel desempenhado pela escola no que diz respeito à formação de crianças e adolescentes (Petrenas, Gonini, & Mokwa, 2014). No entanto, no Brasil, o número de cursos de formação docente que oferecem aprofundamento em relação a questões da sexualidade ainda é reduzido. Em decorrência, os educadores, após a graduação, buscam formações e capacitações; entretanto, na maioria das vezes, não são contínuas, abordando o assunto de forma pontual (Petrenas, Gonini, & Mokwa, 2014).

Soares e Monteiro (2019) citam, em sua pesquisa a respeito da formação e da concepção de professores sobre a temática “gênero e sexualidade”, que, embora exista a percepção da desigualdade e da sede de mudança por parte de muitos docentes, ainda são encontradas inúmeras barreiras ao falar sobre a temática no contexto escolar.

Em relação às concepções sobre a temática, o grupo entrevistado na referida pesquisa afirma ser importante dialogar sobre sexualidade com os (as) alunos (as), entretanto, não há um consenso se falar sobre sexualidade possa induzir à iniciação sexual precoce.

Segundo pesquisa realizada por Matthke (2017), apesar de existir interesse de algumas (uns) educadoras (es) em dialogar sobre as relações assimétricas presentes em nossa sociedade, muitos ainda legitimam mecanismos de discriminação e distanciamento de uma educação sexual efetiva no âmbito escolar, evidenciando que para muitos a educação sexual se restringe a um viés biológico.

Figueiró (2018) fala sobre a importância da reeducação sexual voltada a profissionais, principalmente da educação. A autora reconhece que, assim como a educação sexual é um processo longo, que leva uma vida toda, a reeducação sexual também é um processo, e que devemos estar abertos para que ela ocorra ao longo da nossa trajetória, não sendo restrita a momentos pontuais. Como pontuado por Figueiró (2018), “(. . .) se trabalhar a história do aluno é um recurso indispensável, quem educa o aluno, e quem educa o educador, precisa, primeiramente, considerar e trabalhar a sua própria história” (p. 264).

Nessa direção, o movimento de reeducação é necessário, pois grande parte dos professoras e professores baseia sua atuação em educação sexual na sua trajetória pessoal, ou seja, na educação sexual à qual foram sujeitos. Esse movimento leva muitas vezes a uma educação sexual embasada em valores culturais, morais e religiosos. (Brol & Martelli, 2018).

Existe grande probabilidade de essa educação ter ocorrido de modo não emancipatório, acrítico e sem possibilidades reflexivas. Diante disso, diversos profissionais se consideram despreparados para abordar tal temática com confiança e naturalidade. Nessa direção, fica notória a importância da formação, que deve ocorrer de modo a ultrapassar apenas a instrumentalização cognitiva e possibilitar que se reinvente a maneira de manejar as expressões da sexualidade no cotidiano escolar. (Brol & Martelli, 2018).

Matthke (2017) discute sobre as dificuldades apresentadas pelas (os) docentes em dialogar e abordar temáticas como homofobia e sexismo nas instituições escolares, sendo esse receio mais expressivo no ensino particular. Em decorrência da falta de preparo, aprofundamento e domínio das temáticas, as abordagens, por vezes, expressam pensamentos preconceituosos e normativos. Nesse sentido, a ausência de formação inicial e continuada leva as professoras e professores a evitarem ou entrarem em contato com a temática de forma superficial, deixando seus alunos e alunas sem esclarecimentos e aprofundamento sobre esse assunto (Louro, 2001, citado por Brol & Martelli, 2018).

É importante reconhecer a complexidade da temática sexualidade e reconhecer que envolve questões pessoais, sociais e culturais. Tal complexidade é aumentada diante da ausência de material apropriado e de profissionais capacitados para trabalhar com o assunto. Portanto, a escola necessita de práticas sobre sexualidade e formações continuadas que possibilitem informações e debates com suas/seus professoras (es) sobre o assunto. (Brol & Martelli, 2018). Pois, como pontuado por Cólis e Souza (2020) em artigo intitulado “Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação intervenção com professores de educação infantil”, a instituição escolar impõe disciplina e normas e, conseqüentemente, gera impactos sociais que são expressos nas desigualdades sociais dos gêneros desde a infância.

Os marcadores de gênero e sexualidade presentes em nossa sociedade são definidos por uma assimetria entre o masculino e o feminino; em decorrência, aquelas (es) que não se encaixam nessa norma sentem-se, muitas vezes, inadequadas (os) (Matthke, 2017).

A cultura ocidental, segundo Minayo (2005) citado por Matthke (2017), carrega a visão enraizada do patriarcalismo. Portanto, nessa perspectiva, o masculino ocupa um lugar social de privilégio, em que seu papel deve ser comandar, decidir e controlar; já o feminino encontra-se subjugado, sendo relacionado ao papel de passividade, ou seja, pertencente ao outro. Diante disso, existe a naturalização dos papéis, expressa por meio de tais relações assimétricas, nas quais “(. . .) o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência (. . .)” (Minayo, 2005, p. 24 citado por Matthke, 2017).

Portanto, diante de tal contexto e herança cultural, refletir sobre o papel fundamental da escola se faz urgente, pois a escola é caracterizada como principal instituição social e nela está concentrada uma diversa e complexa trama de relações interpessoais, nas quais são reproduzidos muitos dos problemas mais recorrentes e preocupantes da sociedade (Matthke, 2017).

Nessa direção, a discussão sobre a formação de professoras (es) é pertinente e fundamental, pois seu papel profissional é constituído em um contexto social e político no qual sua formação influenciará a formação que será possibilitada aos outros. Para a desconstrução de tabus e a eliminação do receio, é fundamental o acesso ao conhecimento científico sobre sexualidade, sendo imperativo desmistificar que está ligada somente a questões referentes aos aspectos biológicos e compreender a amplitude da temática, que abrange valores pessoais, históricos e culturais, como ética, moral e sentimentos. (Brol & Martelli, 2018).

Soares e Monteiro (2019) apontam para a importância de uma proposta contínua e permanente da temática sexualidade e gênero no ensino formal, para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões. Segundo as referidas autoras, é possível que, talvez devido à transversalidade do tema, este acabe sendo menos valorizado do que os demais conteúdos presentes nos currículos, podendo, por vezes, não ser nem incluído. Outro ponto bastante relevante é sobre a importância da formação continuada para todas (os) profissionais da educação, incluindo gestores e profissionais de apoio que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar as representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio em uma única escola pública, a respeito de suas práticas docentes, especificamente sobre educação sexual e gênero.

3.2 Específicos

- Descrever o processo de construção das Representações Sociais (RS) das (os) participantes envolvidas (os);
- Interpretar, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), as ações pedagógicas envolvidas.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um fazer artesanal, que se realiza por meio de uma linguagem constituída por conceitos, proposições, métodos e técnicas, sendo esta linguagem construída com ritmo próprio e particular. Esse “ritmo” é denominado ciclo de pesquisa e indica um movimento em formato espiral inerente ao processo de trabalho de pesquisa, iniciando-se com um problema ou uma pergunta e findando-se em um resultado provisório, potencialmente capaz de originar novas interrogações (Minayo, 2003). Partindo desse entendimento, apresentamos o referencial teórico-metodológico, a natureza da pesquisa, os procedimentos utilizados para o seu desenvolvimento, o procedimento de coleta de dados e a análise dos dados e aspectos éticos.

4.1 Referencial teórico-metodológico

Para Moscovici (2004), as RS são conhecimentos práticos, desenvolvidas nas relações do senso comum, formuladas pelo conjunto de ideias da vida cotidiana e construídas por meio das conexões entre sujeitos e nas interações grupais. Moscovici atribui importante significado ao senso comum ao tratar das RS. Desse modo, torna possível sua análise como ciência, considerando que nossa percepção de mundo é resposta aos estímulos do ambiente em que estamos expostos, assim o autor define que as RS são formas de conhecimento que atuam em nosso cotidiano.

Portanto, a ideia inicial da TRS considera que existem modos diferentes de se comunicar e se conhecer, divididos entre o consensual (que ocorre na vida cotidiana, por meio da conversação com os pares) e o científico (transformar o que era abstrato em real), cada qual com suas especificidades. É na esfera consensual que a RS se constrói com mais frequência. (Nogueira e Grillo, 2020).

Portanto, as RS ocorrem no âmbito do senso comum, tornando possível sua análise como ciência, devido ao fato da nossa percepção do mundo ser considerada resposta aos estímulos do ambiente ao qual estamos expostos. As RS podem ser definidas como formas de conhecimentos que atuam em nosso cotidiano. Na interação com o outro, nomeamos e tornamos concreto algo que ainda é estranho, tornando-o familiar. O conceito de ancoragem é definido como o processo de assimilação de novas informações, e o de objetivação, por sua vez, é compreendido como um mecanismo de concretização simbólica da realidade das RS.

Os processos sociocognitivos, ancoragem e objetivação agem de modo dialético no desenvolvimento das RS. No processo de ancoragem, o indivíduo acolhe e integra novas

representações àquelas anteriores, tornando algo não familiar em familiar. Para isso, é necessário ocorrer a aproximação entre o sujeito, os membros do grupo ao qual ele pertence e o objeto, intensificando a identidade grupal (Rocha, 2014). A objetivação versa por transformar noções abstratas em concretas, em palavras. Nesse sentido, a primeira etapa da objetivação é a seleção e a descontextualização de elementos da teoria em função de critérios culturais normativos, seguida de formação de um núcleo figurativo, por meio dos elementos do núcleo conceitual, e, por fim, da naturalização dos elementos do pensamento, que leva os elementos da realidade para o conceito (Rocha, 2014).

Em suma, a RS é uma leitura da realidade e, por meio de transformações constantes, se constrói. A elaboração da representação social é influenciada pela faixa etária, pelo espaço e pela condição social dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a RS representa o olhar de um determinado grupo sobre o objeto pesquisado. Portanto, não cabe uma mesma representação para populações com situações sociais e econômicas diferentes.

A riqueza da abordagem metodológica das TRS consiste em dar visibilidade ao que antes era desconhecido e possibilitar maneiras de entender a real compreensão de um determinado grupo sobre o objeto de estudo pretendido. (Nogueira & Grillo, 2020).

Portanto, o aporte teórico e metodológico das TRS auxilia as (os) pesquisadoras (es) na análise dos comportamentos, hábitos e ideais de um determinado grupo, possibilitando compreender a articulação que determinado grupo social faz entre o conhecimento científico, o saber empírico e os modos de interpretar as situações vividas (Nogueira & Grillo, 2020). Diante do exposto, justifica-se a escolha da referida abordagem teórico-metodológica, pois corresponde aos objetivos da presente pesquisa.

Dentre as abordagens teóricas e metodológicas no campo da TRS, neste estudo adotaremos a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric. Essa escolha é justificada pelo fato dessa abordagem embasar-se no princípio de que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, o qual tem a função de elaborar a significação e a organização interna de uma dada representação social. Ademais, se faz necessário ressaltar que essa abordagem oferece elementos úteis para o entendimento e explicação dos processos de aquisição e transformação das representações sociais.

4.2 Natureza da pesquisa

Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, tomamos por base as pesquisas de Minayo (2009), que enfatiza o caráter histórico do objeto de estudo

das Ciências Sociais, tendo em vista que as sociedades humanas estão inscritas num espaço específico, com formação social e configuração igualmente específicas. Visto que as sociedades humanas existem num determinado espaço em que a constituição social e configuração são próprias, elas vivem o presente marcadas pelo passado e projetadas para o futuro, estando em constante encontro entre o que está dado e o que está sendo construído, atribuindo à questão social o caráter de provisoriedade, dinamismo e especificidade.

Nessa direção, a cientificidade deve ser considerada como uma ideia reguladora que possibilita alta abstração, não sendo entendida apenas como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, pois “(. . .) a história da ciência revela não um ‘a priori’, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento”. (Minayo, Deslandes, Neto, & Gomes, 2009, p. 12).

Em relação ao caráter de estudo de caso desta pesquisa, Lakatos (2010) e Gil (2008) apresentam, como objetivo, o aprimoramento de ideias e intuições que beneficiem a familiaridade com o problema, colaborando assim para a compressão da realidade.

Em síntese, a metodologia adotada, torna possível observar o fenômeno num dado grupo estudado, nesse caso, professoras (es), a partir das interações sociais e das práticas profissionais. (Prodanov & Freitas, 2013).

4.3 Procedimentos de coleta de dados

4.3.1 Autorização e definição do território

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi solicitada autorização e apoio junto à Diretoria de Ensino de um município do interior do estado de São Paulo. Concedida a autorização, foi realizada a escolha da escola estadual em que a pesquisa foi desenvolvida. Tal escolha ocorreu a partir de diálogos com o dirigente municipal de ensino e com o supervisor municipal de ensino. O principal critério norteador para elencar a escola versou sobre o território em que ela está inserida, visto a proximidade da pesquisadora com tal território devido sua atuação no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sendo este articulado com outras políticas, em especial a educação.

4.3.2 Descrição do território

A etapa inicial da pesquisa em campo ocorreu por meio do levantamento da história da escola, do número de professoras (es), da estrutura física, do público-alvo e do contexto social em que está inserida. Portanto, para compreensão do contexto sóciohistórico e para o diagnóstico da unidade escolar, foram realizados encontros com a coordenadora pedagógica da referida instituição e solicitado acesso ao histórico da unidade.

Esta pesquisa foi realizada em uma única escola estadual, de nível fundamental e médio, de um município brasileiro localizado na região noroeste do estado de São Paulo. A referida Unidade Escolar, como descrito no histórico da instituição, está situada em território popular e atende diversos bairros periféricos da cidade, que se situam no campo de atuação da escola.

A unidade escolar foi inaugurada em 02 de julho de 1990, inicialmente com a denominação do bairro em que está localizada. No entanto, em 06 de junho de 2000, com a lei de nº 10.569 assinada pelo então governador Mário Covas, a escola alterou seu nome em homenagem a uma antiga professora da cidade (in memória), pessoa ilustre, conhecida na comunidade local pelo seu engajamento junto às causas sociais.

A comunidade em que a escola está inserida, nasceu sob inspiração popular, por meio de mutirão de construção de casas populares em meados de 1989. Cada interessado construía sua própria casa com auxílio dos poderes municipal e estadual. Com o crescimento da cidade, o bairro também se expandiu e dada à proximidade com o Distrito Industrial e bairros adjacentes com as mesmas características, a população obteve um crescimento excepcional. O bairro tem vida autônoma devido à quantidade e qualidade do comércio existente em todos os ramos. Com todo esse crescimento, a população do bairro conta com diversos serviços relacionados à vida social, como supermercado, farmácia, posto de saúde, lojas comerciais, creches, escolas municipais, barracão comunitário, ginásio de esportes, Projeto Incubadora de Empresa, Distrito Industrial, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, Departamento de Assistência Social e Recinto de Exposições e Eventos, além de igrejas de diversas denominações. Devido à expansão populacional, hoje a escola atende dez bairros periféricos, sendo em sua maioria conjuntos habitacionais. (Texto extraído do documento “Histórico da Unidade Escolar”).

Inicialmente, a modalidade de ensino atendida era a do ciclo I do ensino fundamental. Atualmente, a unidade escolar oferece ensino em nível fundamental e médio e atende um total

de 709 alunos, sendo 460 no ensino fundamental e 249 no ensino médio. A unidade conta com 22 professores que atuam no ensino médio em diversas disciplinas.

4.3.3 Elaboração do roteiro de entrevista e aplicação-piloto

Minayo (2009) aborda sobre a importância do treino em situação piloto, devendo o pesquisador transcrever a entrevista para identificar questões que poderiam ser melhoradas e aprofundadas, quando e onde o pesquisador poderia ter feito intervenções de modo a obter mais informações do participante, tomando todos os cuidados para evitar indução de respostas.

Partindo dessa perspectiva, foram realizadas duas entrevistas em caráter de projeto-piloto. Após a análise, o roteiro de entrevistas foi revisto e reelaborado pela pesquisadora, dando origem ao roteiro utilizado. A reestruturação do roteiro após o projeto-piloto favoreceu para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e, a partir das respostas dos participantes, pudessem ser analisadas as representações sociais dos discursos proferidos.

4.3.4 Entrevistas

Para a realização das entrevistas, foram convidados profissionais docentes que atuam com alunos do ensino médio na referida escola. Após o aceite das (os) docentes, foram agendados data e horário para a realização da entrevista. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes.

De acordo com Gil (2003), a entrevista pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Segundo o referido autor,

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias. (p. 117).

Diante do exposto, para a coleta de dados foram elencados os instrumentos: a) formulário de descrição sociodemográfica e b) roteiro de entrevista semiestruturada. O formulário de descrição sociodemográfica foi composto por questões referentes à

identificação pessoal, idade, estado civil, formação, tempo de formação, titulações, tempo de atuação na escola em que a pesquisa foi realizada e função na referida escola.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi constituído por três blocos temáticos de questões. O primeiro bloco versou sobre a formação, inicial e continuada, na área de sexualidade e gênero. O segundo apresentou questões referentes à atuação profissional na área de educação sexual e gênero na escola junto aos alunos do ensino médio. E o terceiro e último bloco buscou possibilitar a evocação de ideias por meio de frases indutoras relacionadas à sexualidade, ao gênero, ao momento atual e às políticas públicas voltadas à educação sexual.

Durante a elaboração do formulário e do roteiro de entrevista semiestruturada, foi considerado o proposto por Bortolozzi (2020), inclusive no que diz respeito à sequência dos temas: a autora sugere que as perguntas iniciais versem sobre algo mais comum do cotidiano do participante, para, em seguida, realizar questões de opinião ou que exigem conhecimento.

4.4 Participantes

De acordo com os critérios para inclusão na pesquisa, as (os) participantes foram todas (os) professoras (es) do ensino médio de diversas disciplinas. Em relação à formação inicial e continuada, todos as (os) participantes apresentam graduação e pós-graduação, em diferentes áreas.

4.4.1 Critério de inclusão das (os) participantes

No que tange à seleção das (os) participantes da pesquisa, foi empregada a seleção de amostra por conveniência, o que resultou em cinco participantes entrevistadas (os). A escolha das (os) docentes foi norteadas pelos seguintes critérios: a) ambos os sexos; b) idade igual ou superior a 18 anos; c) profissional docente da escola em que a pesquisa foi realizada; e d) ser docente (sem restrição de disciplinas) do ensino médio na escola em questão. Para a participação na pesquisa, foi necessário o aceite das (os) participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

A seleção de amostra por conveniência ocorreu primeiramente com o conhecimento da aplicação da pesquisa na escola selecionada. A comunicação e divulgação aconteceram em reunião semanal de professoras (es), denominada ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo). A referida reunião ocorreu de modo online e foi conduzida pela coordenadora pedagógica da escola, sem a participação da pesquisadora. Na ocasião, seis docentes

manifestaram interesse em participar da entrevista. No entanto, uma docente declinou de sua participação devido à licença médica para procedimento cirúrgico.

Diante disso, como a amostra por conveniência proposta foi de cinco docentes, não foi necessário realizar sorteio ou outro tipo de seleção para a exclusão de algum participante.

4.4.2 Critério de exclusão das (os) participantes

Em relação à exclusão das (os) participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios: 1) participantes que não correspondam aos critérios de inclusão mencionados; b) não queiram participar da pesquisa; e c) desistência. Nesse sentido, foi excluído uma participante da pesquisa, devido à desistência em decorrência de licença médica, como mencionado anteriormente.

4.5 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados que emergiram a partir das entrevistas realizadas ocorreu de acordo com as seguintes etapas: 1) o discurso das (os) participantes foi submetido a uma profunda leitura, com o objetivo de identificar as RS; 2) foram elencadas classes de análise que versaram por evidenciar os elementos mais significativos. Assim, os dados passaram por leitura, agrupamento e identificação do núcleo central, partindo do elemento periférico (mais sensível e menos recorrente) para o central (mais forte e predominante).

Tabela 1

Exemplificação do procedimento de análise das representações sociais

Na sua graduação houve formação sobre educação sexual e gênero? Conte um pouco sobre isso? Se teve, como foi? Se não teve, sentiu falta?	1a. Leitura	2a. Análise (agrupamento)	3a. Análise (ideia central)
E2: Tivemos, ... algumas aulinhas, (. . .) e a gente às vezes abordava o assunto da sexualidade, né, na juventude, na vida das meninas, né. As meninas se tornavam mulheres muito cedo, né. (. . .). Então, tem que conversar muito com a moça jovem (. . .)	Sexualidade feminina; Gênero; Preparação para o futuro; Papéis de gênero; Métodos contraceptivos	Responsabilidade sobre a sexualidade feminina; delimitação dos papéis	Controle da sexualidade da mulher

Fonte: elaborado pela autora.

O conteúdo acessado por meio dos instrumentos de coleta de dados foi submetido à maneira exemplificada no quadro acima com o objetivo de identificar categorias, agrupamento e a ideia central, a fim de reconhecer as representações sociais sobre educação sexual e gênero, tendo como pano de fundo a sexualidade, para as (os) professoras (es) e compreender suas práticas no ambiente escolar.

4.6 Aspectos éticos

Foram observados os princípios determinados pela Resolução 510/2016 (CNS/MS, data). A pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, recebendo o parecer substanciado aprovado sob o nº.: 4.565.640 e CAAE: 18122619.4.0000.5400 (APÊNDICE C). As (os) cinco participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e junto ao pesquisador leram o TCLE. A anuência de participação na pesquisa se deu a partir do consentimento por meio da assinatura da (o) entrevistada (o).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas junto as (os) participantes, foram extraídas as classes temáticas apoiadas nas produções discursivas, como evidências das teorizações do senso comum (RS). Assim, seguem os resultados e as discussões, a partir das RS elaboradas e compartilhadas por um grupo de professoras (es) que ocupam um mesmo território, uma escola pública de ensino médio, em uma cidade de médio porte do interior do estado de SP. Sendo esse grupo de participantes de um mesmo segmento social, as RS sociais capturadas neste estudo serão interpretadas e refletidas como indicadores da dinâmica dessas RS, que são construídas em função do processo histórico, tenso e contraditório, e que guardam, em si mesmas, a potencialidade e a possibilidade da transformação do cotidiano escolar.

5.1 Caracterização das (os) participantes

As (os) participantes deste estudo podem ser compreendidos nas suas similitudes (servidoras e servidores públicos atuantes no ensino médio) que lhes conferem trajetórias identitárias e comuns, e por suas singularidades, pois, embora originários de um mesmo lócus institucional, encontram-se em momentos distintos de suas histórias pessoais, seja a respeito do tempo de docência, da formação superior e de suas próprias convicções e valores acerca das temáticas estudadas. Essa visão inicial faz-se necessária para a compreensão do contexto socioeconômico como elemento importante para a formação das RS.

Sobre as (os) participantes, a abordagem geral indicou interesse e adesão, que foram observados pela prontidão em participar das entrevistas, independentemente das condições impostas pela situação pandêmica, como as incertezas no contato pessoal.

O tempo médio de docência entre as (os) professoras (es) é variável: em início de carreira e com larga experiência. Em relação ao tempo de atuação na escola onde a pesquisa foi realizada, três participantes atuam na escola há menos de cinco anos e dois participantes, há mais de 15 anos. Com idades entre 37 e 55 anos.

As (os) participantes, nas suas identidades, apresentam diversidade na formação e nas disciplinas ministradas, sendo graduados nas seguintes áreas: Pedagogia, Letras, Artes Visuais, História e Ciências (incompleto), três delas (es) apresentam mais de uma graduação. No escopo deste trabalho, essa evidência é um dado relevante, visto que o fenômeno sexualidade se manifesta, de maneira transversa, em todo o processo de construção dos

conhecimentos acadêmicos, com repercussões no cotidiano escolar. Como proposto nos PCN, os temas sobre sexualidade devem ser apresentados de modo transversal, ou seja, em todas as áreas do conhecimento (Moizés & Bueno, 2010).

Os destaques em recuo representam os registros originais e transcrição da entrevista. As (os) participantes foram identificados, para facilitar a compreensão, da seguinte maneira: a (o) primeira (o) entrevistada (o) recebeu a nomenclatura E1, a (o) segunda (o) E2 e assim sucessivamente.

5.2 Classes de análise das RS

Os resultados qualitativos deste estudo sinalizam 3 núcleos centrais, organizados de maneira sistemática e consistente, o que confere uma homogeneidade de RS, ligando as (os) participantes a uma interpretação possível do universo maior da sociedade em que a educação sexual ocorre, que se apoiará em sistemas periféricos, que parecem sustentar formas convencionais de lidar com o fenômeno da sexualidade no processo pedagógico e na ação docente. Assim, os resultados apontam para três classes de análise: formação; prática pedagógica (fundamentos dessa prática; práticas a partir dos procedimentos); e concepções que fundamentam a prática profissional.

Para compreender o processo de construção das RS das (os) participantes em relação às temáticas de educação sexual, gênero e sexualidade, foi necessário, inicialmente, compreender como se deu a formação inicial e continuada deles, correspondente ao bloco temático Formação na área de sexualidade e gênero.

5.2.1 Formação em educação sexual, gênero e sexualidade

Quando indagados sobre sua formação em educação sexual e gênero durante a graduação, as (os) participantes manifestaram a ausência de forma sistematizada. No que tange à graduação em licenciatura, como história, letras, pedagogia e artes, compartilharam a ausência de formação em relação à temática educação sexual, expondo a existência de um hiato ainda mais acentuado no que diz respeito às discussões sobre gênero.

Na Tabela 2, estão demonstrados, por meio da abordagem processual das RS, os elementos semânticos constituintes das RS que, por meio de elementos semânticos oriundos

das entrevistas, articulados por laços e conexões, permitiram nomear classes que serão discutidas na sequência.

Tabela 2

Demonstração da classe temática formação inicial e continuada para lidar com as questões de sexualidade e gênero a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente

FORMAÇÃO INEXISTENTE	1. EXPLICAÇÃO	Responsabilização	Familiar Feminina Tabu Social Área de interesse natural Papel da mulher/mãe - educação
	2. IMPORTÂNCIA	Situação atual	Discriminação/preconceito Tolerância/inclusão Homossexualidade Heteronormatividade Casamento Família Adolescência Vida Sexual/DSTs Gravidez não planejada Deturpação (pornografia) Menstruação TPM Anticoncepção
	3. IMPACTOS	Vulnerabilidade	Mulher Pessoa com deficiência Gravidez Abusos Intolerância Deturpação de valores
	4. ALTERNATIVAS	Resposta individual	Conter, reprimir, orientar Sexualidade feminina Questões morais religiosas

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.1.1 Explicações: sexualidade e responsabilização familiar/feminina

Nesse primeiro núcleo temático, as RS sobre a formação para atuar nas escolas frente ao tema sexualidade foram organizadas num núcleo central, indicado como inexistente. Nessa centralidade, pela força centrípeta (que atrai para o centro), convencional e consistente, a formação foi inexistente, ou seja, esse conteúdo não figurou como uma preocupação

curricular e ficou restrito às informações teóricas e genéricas, neutras em relação às práticas da sexualidade.

A palavra antes (antigamente) indica uma lacuna no trato do tema, apontando uma possível repressão do ato expresso por uma RS de silenciamento da abordagem temática (sexo e prática sexual).

- Não. Não me lembro. Não tivemos nada específico. Sim... (falta). Pois precisa ter embasamento para pode falar. (E1).

- Sim, gênero não. Ainda, na minha época era muito tabu, essa questão. (E3).

- E até voltou o assunto, antigamente, mas não está só antigamente, agora está acontecendo isso, hoje. A gente vê o que acontecia antigamente, que ficava no obscuro, né, mais... tá muito visível hoje, gente. Então, tem que conversar muito com a moça jovem. (E2).

- Não, não. Em literatura, as discussões mais em literatura, só. Questão literária, vem a questão dos poetas, processo histórico e tudo mais, mais o contexto de sala de aula. Mas em relação ao contexto que vivencia em sala de aula, a teoria com a prática é muito distinta. Então, assim, na faculdade não teve. (E4).

No processo de afirmação, de necessidade, a questão não seria a sexualidade, mas a maneira como ela tem se expressado na atualidade:

- O ano passado mesmo, nós tivemos muitas experiências aqui na escola sobre isso, até porque reflete, os alunos não têm onde perguntar corretamente a mudança do corpo, então, e percebe-se muito o número de *homossexualismo* feminino. (E4).

- Porque eles entram numa prática, numa vida ativa, muito cedo, sem base nenhuma, sem noção de corpo nenhuma, e aí, eles se frustram, e aí vem a depressão, vem todo um repertório, todo um impacto, e aí ele não tem com quem desabafar. (E4).

Nessa direção, faz-se necessário pensar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, pautadas em formações pertinentes ao cotidiano escolar, embasadas teórica e cientificamente, e que promovam reflexões a respeito do papel da escola e do corpo docente frente à temática sexualidade, educação sexual e gênero.

Esse núcleo central, da inexistência de uma formação em sexualidade, desencadearia, de acordo com as RS das (os) professora (es), uma série de consequências evitáveis, com foco na falta de suporte para as meninas, como a gravidez e o suicídio:

- Porque tem muita menina que não se informa sobre o assunto, é aonde fica grávida, não usa lá, o comprimidinho, os métodos para se evitar um filho. (E2).
- É o preconceito. E esse jovem, essa jovem, também, fica ali... eles ficam trancado, e a gente, como professor tem que ajudar, a se abrir, porque é onde que vem o suicídio, muitas vezes. (E2).
- Na juventude, na vida das meninas (...) se tornavam mulheres muito cedo. (E2).
- Então, tem que conversar muito com a moça jovem. Então foi assim, foi falado muito isso para a gente, perceber isso aí. (E2).

A fala das (os) professora (es) evidencia que existe uma tendência explicativa, no nível das RS, a qual reproduz ideias dominantes que sempre enfatizam a responsabilização feminina em relação à concepção, e explicita uma lacuna, a partir dos indícios de que a educação sexual ainda se encontra voltada ao ensino básico do corpo humano e à prevenção da gravidez como uma formação que envolve um universo de saberes bem mais complexo que as informações acadêmicas e teóricas. Assim, Figueiró (2018) problematiza que os conhecimentos básicos, na perspectiva de uma educação sexual intencional e formativa, devem buscar, por meio da ação pedagógica, a superação de preconceitos, tabus, medos e dúvidas, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de uma autoimagem aceitável e da vivência saudável da sexualidade.

No entanto, a reflexão possível a partir das RS é que os processos de intervenção devem extrapolar a fronteira da informação acerca das formas de controle da concepção, alcançando o terreno da discussão a respeito do controle da sexualidade e questionando também os papéis de gênero e a responsabilização da mulher em relação à prevenção da concepção.

Na produção discursiva, escapa um universo consensual de representações normativas, de garantias de convenções naturais em que o papel feminino não deveria ser maculado ou submisso. Nesse ponto, cabe destacar que a RS surge pelo “não presente”, ou seja, pela lacuna existente entre o não aprendido e a falta.

O ensino dos conhecimentos básicos representaria apenas uma parte da tarefa, pois a educação sexual é um processo mais complexo e deve transpor o fornecimento de informações sobre prevenção de gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

Nesse núcleo temático, a ação pedagógica fica distanciada pela representação congelada no tempo de formação básica. Assim, a falha se inscreve na ausência e prevalece, na percepção das ações atuais dentro do cotidiano escolar, o foco na informação, voltado, por exemplo, na questão da menstruação, evidenciando o direcionamento da educação sexual ao ensino do funcionamento do corpo humano, principalmente do corpo feminino:

- Coisas básicas, até sobre a menstruação que a gente pensa que não é importante quando chega na sala de aula. Você descobre. (E3).

- (. . .) mas eu, por exemplo, alguém menstrua na sala de aula, mesmo no ensino médio, é aquele desconforto, eu falo, gente a gente sangra, todo mês, aí eu começo, uma abordagem simples. Mas eu não tenho dificuldade de falar. Porque eles vivem me perguntando, outro dia me perguntaram como tomava anticoncepcional (. . .). (E5).

E, dessa maneira, os elementos que têm o suporte nas RS das (os) professoras (es) que participaram deste estudo permitem observar que a educação sexual, no ambiente escolar referendado, está direcionada ao controle da sexualidade feminina:

- Na juventude, na vida das meninas (. . .) se tornavam mulheres muito cedo (E2).

- Então, nós tivemos que parar a escola, para repensar isso. Isso é coisa que não se falavam, camisinha, anticoncepcional. Ir no ginecologista da prefeitura, médico da prefeitura, pedir... pílula que a prefeitura dá, na época lá, tinha um posto de saúde dentro do acampamento deles. Só que as meninas não iam porque tinham vergonha. E as mães não deixavam... ao mesmo tempo elas tinham relação sexual (. . .). Então eu acho que a formação, ela é falha nisso. Porque que é importante, porque você vai se desenvolver melhor no seu trabalho, você não vai precisar radicalizar. (E3).

Nas brechas que se abrem, no universo de um senso comum que se expressa nessas RS, o sexo é colocado como um ato ilícito que se consuma com consequências morais (a

virgindade que não consegue ecoar como temática relevante) e sociais, sobre o perigo da relação para a menina, se ela engravidar. Ficam ignorados pontos importantes, como as IST e a imaturidade para as vivências da sexualidade, que são atravessadas por questões de gênero, por relações abusivas reproduzidas no trato que o menino sustenta em relação à função do prazer, do sexo, e por relações de poder que se traduzem na banalização dos vínculos afetivos e na deturpação do autoconceito feminino e rebaixamento da autoestima.

Dessa forma, a elucidação dessas RS aponta para a necessidade de se refletir sobre essa ausência de formação, observando que o distanciamento da educação sexual enquanto uma proposta que vise ao desenvolvimento global do indivíduo e ao aprimoramento das relações humanas pode ser encurtado a partir de ações deliberadas no cotidiano da escola. Nessa direção, a educação sexual, para Figueiró (2018), deveria ser encarada como um direito das (os) educandas (os) de conhecerem o próprio corpo, sua sexualidade, compreendendo a sua responsabilidade em relação à construção de relacionamentos significativos, ancorado pelo amor ou pelo sentimento de bem querer e pelo respeito.

A educação sexual, nos processos de organização de um sistema educacional com vistas para a emancipação dos indivíduos, deveria se estruturar como parte da formação cidadã, voltada à construção de uma vivência mais digna da sexualidade para todas e todos, de modo a contribuir para a superação de preconceitos e tabus, para combater a opressão sexual, as desigualdades de gênero, a violência e as formas de discriminação e para modificar os valores e as normas opressoras. Esse entendimento é fundamentado na abordagem emancipatória da educação sexual (Figueiró, 2018) e encontra suporte na reflexão de Ribeiro (1990 apud Figueiró, 2018), que exorta para a necessidade de se investir na educação sexual como uma das maneiras de contribuir com o crescimento global do indivíduo e aprimorar as relações humanas, nas suas várias esferas que englobam, de forma ampla, a vivência da sexualidade.

A construção de um espaço educacional coletivo, no qual os docentes possam promover a Educação Sexual no ambiente escolar, necessita, de acordo com Figueiró (2018), de uma ação que transcenda a informação curricular e que leve a discussões sobre o respeito ao seu próprio corpo e ao do outro; a afetividade entre namorados e amigos; as relações de gênero; o respeito à diversidade; a homofobia, entre outras.

Em relação à polarização dos discursos que envolvem o termo gênero, é notório o impacto da ausência de tal discussão na formação inicial e continuada das (os) participantes. Dessa forma, a ação de abordar a temática no ambiente escolar surge, nas RS, encoberta pelo apagamento do destaque nos temas que envolvem a formação de base, introduzindo a questão

de gênero como algo não observado enquanto realidade cotidiana, e indica o acirramento das desigualdades de gênero:

- Sim, gênero não. Ainda, na minha época era muito tabu, essa questão (. . .)
(E3).

Ao serem expostas as RS das (os) professora (es), a realidade da escola leva a refletir o que propõe Louro (2000), quanto afirma que a sexualidade ultrapassa as questões pessoais, sendo um fenômeno social e político, e que envolve processos de aprendizagem, devendo ser construída ao longo da trajetória de vida, de diversas maneiras e por todas as pessoas.

A inexistência da formação básica em educação sexual implica em alternativas individuais para reduzir as consequências. Seria necessária, de acordo com as RS, uma compensação (extracurricular), tendo em vista a necessidade de abordar a temática que emerge no cotidiano escolar:

- Eu fiz muitos outros cursos que eu acho que complementaram... e como eu faço muitas coisas, muita formação para mim, e eu pego e trago para a sala de aula, então eu acho que isso me ajuda. Eu gosto muito de ler, né, eu leio muita coisa. (E5).

O peso de mediar as discussões e os debates que emergem no cotidiano da sala de aula recai sobre essa percepção de uma formação incompleta, que se evidencia no despreparo para responder aos questionamentos e às indagações que surgirem. No entanto, a responsabilidade sobre esse processo parece incidir sobre cada professor individualmente. Assim, as respostas para as demandas sobre a educação sexual se distanciam. Por vezes, a percepção do papel docente está circunscrito pelo científico e pelo teórico. Dessa forma, partindo desse ponto, os alunos formariam suas concepções sobre determinado assunto com base exclusivamente nesses conhecimentos. Contudo, autores que problematizam esse aspecto apontam que, para atingir esse objetivo, visto a complexidade das questões que envolvem a sexualidade, é necessário o investimento na formação continuada de professoras (es) (Rossarolla et al., 2018).

Surge, como uma interpretação possível de RS das (os) professoras (es), a ideia de que, ao ambiente formal da escola, seria preciso certa neutralidade. Assim, uma ideia permeia parte do discurso docente neste estudo: de que a compreensão da sexualidade estaria restrita a

algo singular, ao modo de ser de cada um, e que estaria delimitada pelo ambiente e pelos valores familiares:

- Mas na escola não, até porque eu acho que muitas vezes o professor tem uma visão e quando ele passa, ele passa muito o mundo dele e isso é muito delicado, eu acho que quando a gente vai, quando eu vou falar de sexualidade com os meus alunos, eu procuro falar de uma forma muito neutra, muito assim, teoria, não teoria fria, mas não para instigar, nem vulgarizar, seria orientar e eu acho que nem sempre o profissional tá pronto pra se abrir, pra ouvir, porque eles não sabem falar da forma correta, então muitas vezes eles trazem as perguntas de forma vulgar e você transforma essa vulgaridade, sabe assim, filtra isso, para você responder de uma forma educada, instrutiva, é delicado. (E4).

Dessa forma, ao ser levantado o questionamento acerca das fronteiras entre o papel da família e o papel da escola, fica exposta uma representação que justificaria a ausência da educação sexual na formação dos professores e, conseqüentemente, no cotidiano escolar. Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamenta-se uma orientação para a inclusão da educação sexual como tema transversal, trazendo para o centro dessa discussão a necessidade de se romper com as distâncias observadas. Portanto, questões pertinentes à sexualidade e temas relacionados ao assunto deveriam ser introduzidos, de maneira intencional, nas várias dimensões da vida escolar.

Nessa direção, a escola deve oportunizar ao aluno possibilidades para o desenvolvimento de opiniões e pensamento crítico. Para tanto, deve possibilitar o acesso ao conhecimento científico, para que o aluno possa se posicionar frente às diferentes temáticas e fundamentar suas decisões (Rossarolla et al., 2018).

A dificuldade em abrir terreno para a educação sexual nas escolas se traduz pelo conservadorismo, presente em discursos de muitas pessoas, nos dias atuais, incluindo docentes. Em decorrência de tal atitude, professoras (es) podem compreender as manifestações da sexualidade como algo anormal e propagar discursos de modo até mesmo preconceituoso. Diante disso, se faz necessário um processo de desconstrução e rompimento com o preconceito e conservadorismo que estão enraizados e naturalizados na nossa sociedade.

As consequências negativas são observadas como reflexo de uma desvirtuação moral, fora do alcance das intervenções pedagógicas, que se agravam na falta de orientação, na orientação inadequada e/ou nos estímulos inadequados

- O ano passado mesmo, nós tivemos muitas experiências aqui na escola sobre isso, até porque reflete, os alunos não têm onde perguntar corretamente a mudança do corpo, então, e percebe-se muito o número de *homossexualismo*, feminino. (. . .)
(E4).

E, as RS evidenciam, na prática docente, a importância de se possibilitar espaços de escuta, orientação e intervenção, sendo compreendidos pelas (os) docentes como espaços que levariam à redução de danos:

- E aí ele não tem com quem desabafar, então o ano passado, foi assim, bem interessante, interessante entre aspas, né, a experiência que a gente passou com isso, deles poderem desabafar e falar, professora, eu sou homossexual, mas você é homossexual por quê? Você sabe? Por que você decidiu que você é homossexual?
(E4).

Nessa produção discursiva, fica exposta também uma fronteira entre a questão moral, conservadora, e a constatação de que o espaço escolar pode ser a opção que as (os) jovens têm para dialogarem sobre os dramas vivenciados. A questão do início da vivência sexual, atravessada pela possibilidade homossexual, também abarca as questões que envolvem gênero. Em relação à formação sobre gênero, é possível visualizar o processo de negação, que se formaliza na prática docente como resultado da ausência de discussões durante a formação:

- Sim, gênero não. Ainda, na minha época era muito tabu, essa questão. E nós vamos a formação de quem vem hoje é péssima. Reclamava da minha, a do pessoal é péssima. (E3).

- Não, não. Em literatura, as discussões mais em literatura, só. (. . .) não era um assunto para ser mencionado e muito menos o que se vivencia hoje. (E4).

- Na pós sim (. . .), muito boa por sinal, fala um pouco, mas do desenvolvimento do cérebro, das fases da criança, mas não da sexualidade em si, não. (E4).

- Na verdade, nada muito específico. Na primeira graduação literatura e letras, né, eu tive psicologia de um modo geral, e antropologia, que eu acho que dá uma base e tal, mas nada muito específico. (E5).

As discussões referentes à temática de gênero nas escolas oscilam entre um silenciamento e defesas ultraconservadoras, e se configuram como ameaça aos avanços sociais, no que tange à afirmação de direitos que foram conquistados nas últimas décadas, aprofundando as desigualdades de gênero (Brandão & Lopes, 2018).

Portanto, não fomentar e não possibilitar espaços para a discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar colabora para a permanência e o acirramento das desigualdades e das discriminações sociais, assim como para as manifestações de violência na escola e em outros ambientes sociais. Uma vez que as discussões sobre gênero e sexualidade na escola são geradoras de impacto social, elas podem levar à diminuição do machismo e da misoginia e promover a igualdade de gênero e da diversidade sexual, de modo a distanciar-se de situações de sofrimento, adoecimento e evasão escolar (Brandão & Lopes, 2018).

O distanciamento e rompimento entre teoria e prática também pode ser observado, podendo levar à ausência de ações pautadas na articulação entre ambos:

- Porque eles veem muito com teorias e aqui... Vigostsky, Piaget... você entendeu? Um monte de teorias, porque na verdade vou contar um segredo para você, nenhuma teoria dá conta da realidade. (E3).

- Eu acho que seria uma coisa interessante de instruir, menos teoria vaga e mais prática, assim, coisas que você realmente vai usar em uma sala de aula... Essas questões vão aparecendo e causam impactos. (E4).

Para a compreensão das RS, é importante e notório configurar os pensamentos das (os) professoras (es) a partir dos fenômenos sociais mais amplos, sobre os quais incidem os impactos do momento político, em que a situação histórico-social aponta para o retrocesso no ordenamento jurídico e social e para o aflorar, nas questões educacionais, de um pensamento conservador/puritano em relação à prática docente:

- Mas você tem que ter a informação. ... A abordagem, ela mudou muito nesses anos, mas nós sofremos um retrocesso. O ano passado, retrocesso, nós sofremos um retrocesso. Aqui nós fizemos até... uma professora fez um trabalho desse. E veio mãe

reclamar. Porque, nós sofremos uma onda, eu não falo conservadora, eu falo puritana, porque ela é mentirosa. Eu vou negar a ciência? Eu posso questionar, mas eu não vou negar. (E3).

- Então esse retrocesso cai no que você está estudando. Porque algumas famílias ditas que fala que é evangélica e tem TV a gato em casa, espera aí, falar de sexo é pecado e ter uma internet ou uma televisão roubada em casa, não? (E3).

- É porque as pessoas não estão tendo valores, mas, entretanto, como ter uma aula de religião que, sem puxar para um cunho religioso? Então como ter uma aula de sexualidade e gênero, sem você puxar para um gênero? Entendeu. Eu tenho a minha opinião sobre isso, sobre o *homossexualismo*, eu tenho minha opinião sobre tudo isso, eu tenho os meus valores, entretanto, eu não vou discriminar um aluno que chega em mim, eu não vou pegar todos os valores que eu passo para os meus filhos, e, aconteceu isso comigo até. (E4).

Nesses pontos, as RS revelam a zona de contraste no que se refere ao comportamento moral dos familiares. Ao deslegitimar as ações relacionadas às camadas pobres, coloca-se em questão várias dimensões de cunho moral. No Brasil, de modo mais evidente a partir do ano de 2014, iniciou-se uma avalanche de discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Tais debates não ocorreram no intuito de ampliar as reflexões e os estudos a respeito da questão, pelo contrário, o intuito e a preocupação versaram sobre suprimir tal discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) (Groff, Maheirie, & Mendes, 2016). Nesse sentido, a palavra retrocesso descreve bem o processo vivenciado em nosso país, pois é possível observar que os períodos que antecederam o movimento de apagamento de discussões nessa seara foram marcados por estudos e diálogos, voltados a uma política de emancipação da sexualidade (Groff, Maheirie, & Mendes, 2016).

Diante da análise dos resultados deste estudo, o que irrompe como um silenciamento das discussões referentes à temática de gênero nas escolas, também se desenha como forma de impor uma brutal ideologização das questões ligadas à educação sexual nas escolas. Pelos debates acerca da propagada “ideologia de gênero”, parte das políticas educacionais ameaça os avanços sociais no que tange à afirmação de direitos que foram conquistados nas últimas décadas, aprofundando as desigualdades de gênero (Brandão & Lopes, 2018).

5.2.1.2 Importância da educação sexual na atualidade

A segunda classe de RS versa sobre a necessidade da formação. Essa necessidade se manifesta de maneira ambígua: parece que a ausência de uma formação não está relacionada com as manifestações de uma sexualidade destrutiva, mas sim, com um descaminho e um descontrole dos comportamentos sexuais. Essa insuficiência não surge de maneira explícita, mas velada, da correlação entre os comportamentos das (os) estudantes, as consequências negativas e uma certa permissividade social. A sexualidade, por conta de novas ideologias e do acesso irrestrito aos meios de comunicação, fugiu do controle repressivo das instituições sociais (família, escola e Estado).

Ao destacar e explicitar algumas polarizações de assuntos como temáticas sobre tradição, casamento/família em contraponto à diversidade de formas de expressão de convivências e união, é possível depreender que essa diversidade se liga às RS que não aceitam outras maneiras de constituição social, sendo as formas homossexuais, por exemplo, compreendidas como desrespeito aos valores tradicionais.

- (. . .) Então, vamos dizer que um professor seja homossexual, ele vai debater achando que aquilo é a forma correta. Não, espera aí... eu posso discordar da sua opinião sobre o *homossexualismo*. Eu tenho que respeitar o *homossexualismo*, mas eu não preciso aceitar. Eu tenho que respeitar um casamento hétero, mas se você quiser ter o seu casamento de forma diferenciada, tem que ser respeitado, entendeu, a sua família de forma diferenciada. (E4).

Nesse posicionamento, a visão heteronormativa da sexualidade pende para um pensamento hegemônico.

No que se refere à vida sexual, a dificuldade em lidar com a expressão da sexualidade no período da adolescência se torna elemento de preocupação das (os) docentes:

- Porque eles entram numa prática, numa vida ativa, muito cedo, sem base nenhuma, sem noção de corpo nenhuma, e aí, eles se frustram, e aí vem a depressão, vem todo um repertório, todo um impacto, e aí ele não tem com quem desabafar (E4).

Ao entrar em contato com as identidades em conflito das (os) jovens estudantes, os tabus inerentes à sexualidade ganham as proporções centrais, que poderiam estar na base do desalinho, sem que se considerem os fatores múltiplos que causam toda uma gama de

dificuldades, desde a falta de informação até comportamentos de risco para a saúde física e a mental.

A gravidez não planejada é outro ponto que recebe atenção das (os) docentes, o que justificaria a importância da educação sexual no âmbito escolar. Orientar as meninas, atribuindo a elas a responsabilização da concepção e do controle da sexualidade, acentua as bases de RS que intensificam a desigualdade de gênero:

- Porque tem muita menina que tem, não se informa sobre o assunto, é aonde fica grávida, não usa lá, o comprimidinho, né, os métodos para se evitar um filho, né. (E2).

Ao compartilhar experiência em outra escola, em que trabalhou anteriormente, uma (um) docente relata:

- Violência, não tinha, mas, por exemplo, na adolescência, a gente tinha menina de sexto ano grávida. Nós precisamos fazer um projeto na escola para as meninas do ensino médio não engravidarem, porque teve um ano e dez meninas engravidaram. (E3).

Nessa direção, a centralidade da educação sexual ganha dimensões informativas, voltadas à anticoncepção e à responsabilização da mulher:

- Isso é coisa que não se falavam, camisinha, anticoncepcional. Ir no ginecologista da prefeitura, médico da prefeitura, pedir... pílula que a que a prefeitura dá, na época lá, tinha um posto de saúde dentro do acampamento deles. Só que as meninas não iam porque tinham vergonha. E as mães não deixavam. (E3).

Assim, no centro de uma intervenção efetiva, estaria, como mencionado anteriormente, uma concepção de emancipação das pessoas com autonomia para vivenciar sua sexualidade e ter seu corpo respeitado. Nessa concepção de uma escola que sirva para a construção da cidadania, todos os aspectos seriam relevantes. As (os) professoras (es) identificam que a visão biologicista é parte importante nesse processo. Contudo, ela é predominante, e o foco principal é o funcionamento do corpo, principalmente do corpo da mulher (menstruação e TPM):

- É psicologia infanto-juvenil, tinha uma matéria chamada infanto-juvenil, que estava coisas básicas, até sobre a menstruação que a gente pensa que não é importante quando chega na sala de aula. (E3).

- Eles não sabem o que é TPM gente... no ensino médio (. . .). Sempre abordo, sempre abordo... todo mundo que foi meu aluno sabe. Eu abordo de alguma forma. (E5).

As (os) professoras (es) identificam que esse é um aspecto relevante, desde que trabalhado como um todo, mas que nem nesse nível, da mera informação, a escola consegue atingir metas mínimas.

Os problemas que configuram a educação sexual passam pelo controle dos comportamentos e esbarram na deturpação do comportamento sexual, que, de acordo com os professores, são referenciados de maneira acrítica pelo uso da pornografia. Em decorrência da possível dificuldade na abordagem instrumental da educação sexual faz com que as (os) professoras (es) fiquem demasiadamente preocupadas (os) com as consequências:

- (. . .) a gente tá com um quadro muito grande de depressão, suicídio e *homossexualismo* feminino e drogas. E muitas vezes tá vinculado tudo isso. E a experiência... e você não entender o que é o sexo, o que é o seu corpo e partir para uma experiência, vou usar um termo, não banalizada, mas assim, qualquer coisa que vem, tá bom, de qualquer jeito, de uma forma assim, de filme pornô, eu ainda falo isso muito com eles, sexo não é filme pornô, não é revistinha, então vamos entender como que funciona o seu corpo, para você saber pelo menos se respeita. (E4).

E essas preocupações são legítimas. Figueiró (2018), ao refletir sobre o espaço escolar, afirmam ser importante a transmissão de informações sobre temas relacionados à prevenção da gravidez na adolescência e à proteção de IST, pois, segundo dados, quanto mais baixa a escolaridade, maior o índice de gravidez na adolescência. No entanto, o desafio está em operacionalizar processos educacionais que contemplem a educação sexual como parte de um processo complexo, que supere o fornecimento de informações sobre prevenção de gravidez na adolescência e IST.

A educação sexual faz parte da formação cidadã, voltada à construção de uma vivência mais digna da sexualidade para todas e todos, de modo a contribuir para a superação de preconceitos e tabus, a combater a opressão sexual, a violência e as formas de discriminação,

e a modificar os valores e normas opressoras. Esse entendimento fundamenta a Abordagem Emancipatória da Educação Sexual (Figueiró, 2018).

Portanto, não fomentar e não possibilitar espaços para a discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar colabora para a permanência e para o acirramento das desigualdades e discriminações sociais, assim como para a manifestação de violências na escola e em outros ambientes sociais. Uma vez que as discussões sobre gênero e sexualidade na escola são geradoras de impacto social, podem levar à diminuição do machismo e da misoginia, a promover a igualdade de gênero e da diversidade sexual, de modo a distanciar-se de situações de sofrimento, adoecimento e evasão escolar (Brandão & Lopes, 2018).

Nessa direção, práticas preconceituosas, normativas e naturalizadas, no ambiente escolar, podem atenuar estereótipos e desigualdades dentro dessa esfera, o desafio para os docentes versa na direção de adotar um olhar reflexivo frente a esses preconceitos e às desigualdades geradas em decorrência deles, para, então, serem capazes de abordar tais questões em sala de aula.

5.2.1.3 Impactos da ausência de formação

A terceira classe de RS está direcionada para configurar a sexualidade como tabu social. Um indicador de ausência/dificuldade de tratar esse tema, tanto na formação básica de graduação quanto na formação continuada (pós) e nos livros didáticos, é retroalimentada por uma prática que neutraliza o trato do tema sexualidade/orientação sexual.

- A gente questionou ele. Porque alguns livros são pobres nesse sentido, naquela época dois mil, ele explicou porque as próprias editoras faziam isso por questões comerciais. Senão eles não vendiam os livros. Se abordasse mais pesado o tema, poderiam sofrer boicote de algumas escolas. Isso, nós questionamos isso, ele falou que é uma questão da época, né. Não era uma questão governamental. Era uma questão comercial. (E3).

No entanto, as RS apontam para a necessidade de se lidar com os fenômenos sociais que passam a circular entre as pessoas, para a emergência e as consequências da sexualidade na atualidade. Nessa atribuição de significados, os professores buscam recuperar algo que não tiveram, mas que é percebida sua necessidade para se manter no ambiente da escola:

- Claro, eu acho que tem que ter sim... é, gente, precisa. Precisa muito ter essa parte na educação. Eu sempre fui a favor da educação sexual na escola. (E1)

- Sim, eu acho. Eu acho que isso é uma realidade que está batendo na porta e... (E5).

Assim, a maneira pela qual esse grupo social reage parece ser uma brecha para se interferir no modo de pensar acerca da educação sexual, que pode alterar, em alguma medida, cada indivíduo nesse território em que o estudo ocorreu.

Abordar a sexualidade, principalmente a feminina, voltada à menstruação, à TPM (Tensão Pré-menstrual) e aos métodos contraceptivos, é visto como assunto exclusivo do campo privado, devido ao desconforto quando a temática vem a público:

- (. . .) mas eu não tenho dificuldade de falar. Porque eles vivem me perguntando, outro dia me perguntaram como tomava anticoncepcional. Eu falei traz lá, porque agora mudou e faz muitos anos que eu não tomo, eu falei agora tem de uso continuo... Eu falei vamos ler, porque essa coisa do hormônio da ovulação... eles não sabem o que é TPM (. . .). (E5).

Diante desse desconforto e do tabu eminente, a temática da educação sexual fica restrita ao campo da informação, o que provoca distanciamento e esvaziamento de sentido para as (os) estudantes/professoras (es):

- Eu vivo desenhando úteros, ovários... uma vez eu estava dando aula para adultos, eu dava aula à noite, aí fez aquela semana mais com essa abordagem, aí pessoal casado, eles não sabiam que a mulher não menstruava pelo mesmo canal que ela faz xixi, por exemplo, eu fiquei chocada, eram pessoas mais velhas que eu (. . .). Muito, eles perguntam muito para mim. A pessoa chega e fala, eu posso falar com você, eu sei que é alguma coisa sexual, sempre. (E5).

Nesse saber, que deveria ser pautado a partir da necessidade de conhecimento gerado com base na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas, as (os) professoras (es) se veem diante de uma escola que não consegue responder satisfatoriamente.

O conflito entre valores, entre posturas mais abertas e visões conservadoras, é evidente. Devido à visão conservadora, a informação é compreendida como incentivadora de práticas sexuais. Nessa perspectiva, falar sobre, tratar o assunto, discutir, pode ser compreendido como incentivo para o início da vida sexual:

- E eu não prego como os outros professores... use camisinha, você não vai me ver falar isso. Minha abordagem é outra... se você puder evitar de fazer o sexo, não pode ser uma coisa banal... eu falo mesmo, eu sou conservadora nesse sentido. Tá, gente, vai acontecer, é bom, é gostoso, mas aí, vai acontecer o quê? Aí eu começo... Aí eu falo, daquela questão da pressão dos meninos, aquela pressão, o menino tem que sair com todo mundo, ele não pode falar não, aí eu começo a abordar essas questões com eles. (E5).

As (os) professoras (es) percebem que tentar falar sobre a sexualidade, tratar ou discutir sobre o assunto, é interpretado, especialmente pelos pais e por colegas mais conservadores, como incentivo para o início da vida sexual. Na fala de um das (os) professoras (es), fica explicitada a contradição:

Outra coisa é essa cobrança... que tem na escola, propaganda de mídia... use camisinha, sou contra esse tipo de abordagem... sabe se o sexo for inevitável... eu vou mais lá, sabe. (E5).

A escola, ao reproduzir discursos reificados, para usar o termo que Moscovici (2004) usou para designar saberes abstratos e elaborados de maneira alheia ao cotidiano, e ao atrair visões religiosas ambíguas e obscuras, afasta a (o) jovem estudante de colocar nela sua confiança e esperança para romper com os ciclos de reprodução da exclusão social.

A sexualidade apresentada em literaturas é enfatizada de modo a motivar as (os) alunas (os) para as aulas e leituras, pois o sexo é compreendido como temática de interesse das (os) jovens:

- Sempre abordo, sempre abordo... todo mundo que foi meu aluno sabe. Eu abordo de alguma forma. Às vezes, até eu mesma, apelo para o sexual para eles lerem literatura. Eu pego *Aurélia* e floreio, *O Cortiço* não muito, mas tem um apelo

sexual e isso chama a atenção deles... E na literatura, imagina, como que eu vou ler uma coisa de outro século? (. . .). (E5).

5.2.1.4 Alternativas frente à formação inadequada

A quarta classe de RS indica que, para as (os) professoras (es), a solução estaria no plano pessoal e moral, de modo a conter formas inadequadas de vivência da sexualidade. Compreendendo a educação sexual como algo delicado, sendo necessária delicadeza para abordar o assunto, de modo a não incentivar.

- Mas na escola não, até porque eu acho que muitas vezes o professor tem uma visão e quando ele passa, ele passa muito o mundo dele e isso é muito delicado, eu acho que quando a gente vai, quando eu vou falar de sexualidade com os meus alunos, eu procuro falar de uma forma muito neutra, muito assim, teoria, não teoria fria, mas não para instigar, nem vulgarizar, seria orientar e eu acho que nem sempre o profissional, tá pronto pra se abrir, pra ouvir, porque eles não sabem falar da forma correta, então muitas vezes eles trazem as perguntas de forma vulgar e você transforma essa vulgaridade, sabe assim, filtra isso, para você responder de uma forma educada, instrutiva, é delicado. (E4).

- Eu acho que sim, só que, entretanto, eu acho bem delicado como vai ser tratado esse assunto. (E4).

Assim, a objetivação dessa ideia, expressa pela dificuldade que se impõe sobre a educação sexual, está demarcada pelo contraste delicado/delicadeza. Ao que parece, o saber das (os) professoras (es) se aproxima de uma tradução possível do que seria uma educação sexual pela visão da sexualidade embasada na religião, em opiniões e em valores pessoais/morais (princípios/convicções).

- É mesma coisa que você pensar assim, é importante ter uma aula de religião? É porque as pessoas não estão tendo valores, mas, entretanto, como ter uma aula de religião que, sem puxar para um cunho religioso? Então como ter uma aula de sexualidade e gênero, sem você puxar para um gênero? Entendeu. (E4).

Diante de tais empasses, refletir sobre a formação inicial e continuada das (os) docentes se faz necessário, pois é a (o) docente que irá mediar discussões e debates que emergirem no cotidiano da sala de aula, e ele precisa estar preparado para responder aos questionamentos e indagações que surgirem. No entanto, vale destacar que as respostas devem estar embasadas em estudos científicos e teóricos, pois, partindo desse ponto, as (os) alunas (os) formaram suas concepções sobre determinado assunto (Rossarolla et al., 2018).

Mediante ao exposto e frente à importância do trabalho de orientação sexual na escola, é fundamental o preparo do profissional da educação. Tal formação deve ser pautada pelos cursos de formação inicial, de modo a proporcionar ao futuro profissional acesso a embasamentos teóricos e científicos que levem à apropriação do conhecimento e de discussões sobre o tema. Somente assim o docente poderá ter subsídios para refletir com seus alunos sobre a importância da sexualidade na formação da identidade humana, sobre os cuidados consigo e com o outro e produzir situações que desconstruam mitos e crenças naturalizadas, afastando-se do julgamento pessoal e moral.

5.2.2 Prática docente frente à educação sexual

Em relação à prática docente das (os) participantes, as RS versam sobre o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. A primeira classe versa sobre o diálogo, tanto com as (os) alunas (os) quanto com a família, e os entraves pertinentes à relação família-escola. A segunda classe elenca a problemática apresentada pelas (os) participantes associada a questões referentes à orientação sexual, à manifestação da sexualidade e a necessidades e carências. Por fim, a terceira classe, denominada atitude, discorre sobre a política educacional em relação à educação sexual adotada pela escola.

Na Tabela 3, estão demonstrados, por meio da abordagem processual das RS, os elementos semânticos constituintes que, por meio de elementos semânticos oriundos das entrevistas, articulados por laços e conexões, permitiram nomear classes que serão discutidas na sequência.

Tabela 3

Demonstração da classe temática prática docente frente à educação sexual a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente

ENFRENTAMENTO	1. Diálogo	Favorável	Orientação Aprendizagem Desenvolvimento Transformação	Conhecimento/Imparcialidade Bom senso Aceitação/Manifestação/Expressão Correção (correto) /Intervenção Conversar/Ouvir o estudante Estudante ouvir o professor Trocar ideias/Vínculos de confiança Participação dos pais Respeito/Princípios/Valores
		Entrave	Família	Indiferença/Não aborda/ Não apoia Transfere para a escola Não enfrenta/Polêmica
			Escola	Fenômeno complicado/Riscos Transfere para a família/psicologia Professoras (es) ausente/inaptos
		Característica	Abertura	Desafiador/Interessante Normativa/Adaptativa Ligados/Gostam/se interessam/participam Euforia/Bagunça
	2. Problemática	Orientação sexual	Homossexualidade	Ênfase
		Sexualidade	Tendência Juventude ser humano	Gravidez Automutilação Masturbação Traumas/violências
		Necessidade carência	Informações Psicológicas Compreender Ensinar	Respeitar realidade/famílias Não vulgarizar
	3. Atitude	Política educacional Educação sexual	Corpo História de vida Bullying Transgênero	Material didático Ser diferente Atribuição x ausência de culpa Tolerância/aceitação

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.2.1 Enfrentamento: diálogo compreendido como favorável à educação sexual

O diálogo é apresentado como prática adotada pela escola em relação à educação sexual e possibilita o estreitamento do vínculo entre docente e aluna (o). Nesse momento, apresentaremos os segmentos de textos que enfatizam o diálogo como uma prática favorável de enfrentamento no ambiente escolar em relação à educação sexual.

A prática do diálogo é considerada favorável, pois possibilita a orientação, aprendizagem, desenvolvimento e transformação:

- Sim, tinha que ter, falar sobre. Os alunos precisam ter mais consciência do mundo lá fora. (E1).

- Totalmente. Porque eu costumo dizer que o pobre tem dois lugares que ele pode se expressar. Só existe dois lugares. A igreja e a Escola, se ele não se expressar nesses dois lugares, onde ele vai se expressar? Na rua, junto, aprender coisa errada? Ou de maneiras erradas? Então, é melhor aprender aqui, os riscos de cada relação, e aprender até mesmo as coisas mais polêmicas. (E3).

- Sim. Eu penso que essa molecada sabe muita coisa informal, que vê uma coisa, eu vou fazer um paralelo a isso, todo mundo é ótimo no celular... nas... né... vai ver nas coisas práticas, não sabe mandar um e-mail, não sabia e-mail institucional, não sabia mandar link. É assuntos de ordem prática, embora eles tenham nascido já digitando, eles não sabiam, estão aprendendo. (E5).

É importante considerar que não se faz educação sexual sem diálogo, porque o próprio sexo é uma das formas mais perfeitas de diálogo, quando duas pessoas se comunicam (por meio do corpo). A educação sexual refere-se a toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (Figueiró, 2007b).

A imparcialidade e o bom senso são apontados indicando a preocupação de realizar uma prática orientadora, devido à preocupação em “instigar” a sexualidade. Isso indica ausência de discussões mais aprofundadas sobre a temática:

- Sim, é o que eu te falei, sou favorável à educação sexual na escola de forma orientativa. Não de forma de instigar. Eu acho que tem que tomar muito cuidado, porque é uma linha muito fina, sabe assim, é uma linha, com muita delicadeza. (E4).

- Então, essa correlação, eu falo tem que ter também a parte teórica, tem que conhecer os métodos anticoncepcionais, no meu tempo foi os métodos anticoncepcionais, as doenças sexualmente transmissíveis, era toda sexta-feira, eu acho importante. (E5).

O papel da (o) educadora (or) versa em possibilitar espaços reflexivos para que as (os) alunas (os) pensem e discutam com as (os) pares, no intuito de construir sua própria opinião sobre assuntos como masturbação, sexo pré-matrimonial, homossexualidade, aborto, entre outros. Também é pertinente à função possibilitar às (aos) alunas (os) o acesso a informações confiáveis, objetivas e científicas sobre sexualidade.

A aceitação e a diversidade estão presentes no contexto escolar, possivelmente decorrentes do território onde a escola está localizada e também do público atendido, que vivencia diversas vulnerabilidades e, em resposta, apresenta comportamento acolhedor e inclusivo:

- E aqui... é uma comunidade carente. A aceitação deles é maior, preconceito entre eles é bem menor. Inclusive, é considerada uma escola acolhedora, por causa disso. Esta, inclusive, deficientes físicos são muito bem recebidos aqui e protegidos, as próprias crianças protegem eles. Focos que esse protege, sim, o mesmo conceito mostrar o carinho que as dificuldades. (E3).

O espaço de escuta, o ato de ouvir o estudante, é enfatizado no cotidiano escolar e adotado como prática docente, o que possibilita estreitar os vínculos e o acolhimento:

- Mas... eu ouvi e encaminhei para a direção e disse que a única coisa que eu poderia fazer era ouvir. (E1).

- Porque você não pode deixar seu aluno acuado, pelo que ele é, porque ele não tem culpa. (E2).

- Você não precisa ter todas as respostas, você só tem que estar aberta a tirar os pré-conceitos e ouvir. (E4).

- Então foi bem bacana essa experiência de se abrirem. É, eu acho que eu cresci mais do que eles pensam, até o modo de você saber que você não precisa dar a resposta, muitas vezes você só tem que parar e ouvir, que ele só quer ir lá e chorar, ir lá e saber que alguém estava ouvindo e aí você acabada sabendo muitas coisas da vida deles, traumas, muitos abusos, muitas violências, muitas coisas fortes, pesadas e você fica se torna um ponto de referência e isso é muito gostoso. (E4).

O ouvir passa a ser uma via de mão dupla na prática docente, pois estudantes buscam e consultam a (o) professora (or), indicando uma relação de confiança:

- E embora eles me acham conservadora, mas em tudo eles me consultam, os alunos. É estranho isso, outro dia eu fiquei pensando, embora eu seja moderninha e tal, eles tem uma linha assim, sabe, a dona (nome), não ia gostar disso, sabe uma atitude que não é legal, eles fala, sabe a dona (nome), não ia gostar disso, eu acho

engraçado isso. Já sabe mais ou menos, mas eles falam, vamos perguntar para ela. Aí do nada eles chegam e falam, professora, a gente pode perguntar uma coisa para você, eu falo, pode. (E5).

O espaço para troca de ideias demonstra o vínculo de confiança estabelecido entre docentes e estudantes, sendo esse espaço possibilitado e priorizado no ambiente escolar:

- O ano passado nós fizemos, o projeto da sala de leitura foi voltado a isso. Tenho até que agradecer a direção, porque tinha uma sala e eles tinham essa abertura pra ir lá, conversar. Então... foi criando um vínculo de amizade entre eles, de companheirismo e até na questão de drogas que tinha alguns casos. E os professores, a grande maioria é muito ligado ao vínculo com o aluno, então não são todos, mas uma boa parte tem isso. Tem esse vínculo, não tem aquela questão assim, de professor-aluno, mas sim uma equipe, então tem isso nessa escola. (E4).

Em decorrência da abertura do espaço para troca de ideias e do vínculo de confiança com a (o) estudante, a participação dos pais também foi possibilitada:

- E o vínculo de roda de conversa, até envolveu os pais, então vinha pais no meio. Então a gente conseguiu fazer isso.” (E4).

As questões que emergem nesses espaços de troca de ideias e experiências incluem conflitos e sofrimento em relação aos valores e princípios familiares, sendo enfatizada na prática docente a importância do respeito aos valores estabelecidos no seio familiar:

- Que aí, chega num ponto deles falarem assim, peraí, eu não sou aceito, então eu vou tirar minha vida. E o misto que onde envolve... eu vi o ano passado com as experiências que eu tive aqui na escola, que é a mistura da sexualidade, da religião, esse conflito assim, de desagradar a família, de desagradar os princípios, então tudo isso misturado, sabe. (E4).

- Ah professora, mas eu não concordo. São os valores e os princípios que os seus pais te dão, eu não tenho que concordar e discordar, mas você vai ter que aceitar enquanto você morar com eles, quando você crescer você decide, agora você vive

nos (inteligível) deles. E acho que isso é bacana, também, porque você tem que ensinar eles a respeitar, então eu acho que funciona bem sim. (E4).

Na fala das (os) participantes, fica evidente que a escola proporciona espaços de fala e escuta. Para Figueiró (2018), é fundamental possibilitá-los as alunas e alunos, garotas e garotos, saber ouvir, pois isso os levará a serem melhores amantes, amigos e companheiros. E, para as (os) educadoras (es), a habilidade de ouvir é indispensável, principalmente no trabalho de educação sexual, já que, “(. . .) ao falar sobre os assuntos ligados à sexualidade, caberá ao educador mais ouvir do que falar, pois é no ouvir que ele poderá oportunizar que os alunos expressem não só o que pensam, mas também o que sentem, o que os angustia, o que os aflige...” (p. 74).

Nessa perspectiva, a educação sexual deve ocorrer no intuito de ensinar a pensar. Portanto, é importante possibilitar espaços para as (os) alunas (os) pensarem e dialogarem sobre temas que fazem parte da vida, tais como: paquerar, ficar e namorar, gravidez na adolescência, adoção, união civil de pessoas homossexuais, aborto, sexualidade na terceira idade, entre outros. Podendo representar um grande ganho aulas expositivas-dialogadas, nas quais as (os) discentes são envolvidos ativamente (Figueiró, 2018).

Como mencionado por Maia et al. (2012), o processo de educação sexual deve ser compreendido como um processo sistemático e contínuo, no qual as informações científicas sobre sexualidade seriam convertidas em pontos de partida para possibilitar espaços de reflexão e diálogo e que levem à superação de práticas anacrônicas e prejudiciais.

5.2.2.2 Diálogo: entraves, família e escola

Ainda sobre a primeira classe, Diálogo, abordaremos sobre os entraves entre família e escola em relação à educação sexual no âmbito escolar. Utilizamos a palavra entraves devido às tensões entre família e escola frente às ações adotadas. De acordo com as RS das (os) participantes, as famílias, por vezes, se isentam, não abordam o assunto, tratam-no com indiferença e não apoiam que a temática seja trabalhada pela escola:

- Não questionam. (E1).
- Porque, tem a família que ela não ensina seu filho, dentro do lar. (E2).
- Não, eles não apoiam, a maioria não apoia. E alguns, é duro falar isso, mais o ramo dos evangélicos mais tradicionais, mais pentecostais, eles são totalmente

contra. Eles acham que a responsabilidade é da família e as vezes vem reclamar na escola. É não é anormal isso, é normal. (E3).

- Nem todos os familiares são presentes, então a gente tem isso. Percebo que quando você orienta de forma correta, o pai respeita, a questão é que muitas vezes nem ele entende, então você para orientar, você tem que ter essa questão, também, você tem que saber falar, porque a orientação de forma correta, respeitosa, você tem o apoio, de forma banalizada, você vai ter problema, porque ele pode até não falar nada com o filho, mas se você falar alguma coisa de forma errada, ele vai achar ruim (. . .) (E4).

- Mas eu estou dizendo, mudar essas concepções, entendeu? Uma vez eu falei, oh eu não sou uma yogini, eu faço uma vez por semana, eu não sou, eu faço uma vez por semana, yoga, há pouco tempo, nem tenho conhecimento, eu queria dar um relaxamento, todo ano eles pedem, uma mãe veio aqui, achando que yoga era religião. Entendeu, então tem que ter esse cuidado, né, de informação, tudo. (E5).

Figueiró (2018), ao refletir sobre o papel da (o) professora (or) ao falar sobre sexualidade no âmbito escolar, traz à discussão o receio de algumas famílias, temerosas em relação à transmissão de valores divergentes. Certamente não. O papel da (o) educadora (or) versa em possibilitar espaços reflexivos para que os alunos pensem e discutam com os pares, no intuito de construir sua própria opinião sobre diversos assuntos relacionados à sexualidade.

Outro ponto relevante é a ausência de discussões sobre a temática no contexto familiar: as famílias transferem esse papel exclusivamente para a escola, isentando-se de abordar a temática no âmbito privado (familiar):

- Porque, tem a família que ela não ensina seu filho, dentro do lar, que é onde a criança deveria ser ensinada, então, a criança não é ensinada ali, então ele, abre essa parte aos professores, a educação. Então, eles acham que a educação, a escolar, tem que ensinar tudo, tem que ensinar a criança a respeitar, tudo. Então, eu acho assim, que seria muito aceito, nas famílias, sim. (E2).

- Porque assim, a escola, infelizmente ou felizmente, ela assumiu alguns papéis que nem sempre foram dela, mas eu acho que a escola sim, tem que orientar sobre sexualidade, mas não instigar a sexualidade, entendeu? (E4).

Na fala das (os) participantes é possível identificar a ausência da família em relação a temas voltados à sexualidade. Barbosa et al. (2020) abordam sobre a importância da família, pois devido ao seu relacionamento próximo com a (o) adolescente, exerce uma função essencial na construção da sexualidade por meio da passagem de valores e comportamentos, influenciando na consolidação da formação do indivíduo. No entanto, dialogar com os filhos sobre a temática não é uma realidade de muitas famílias, pois uma parcela significativa de pais/familiares pais relata apresentar dificuldade em educar suas/seus filhas/os quanto ao tema sexualidade. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles, a insegurança para dialogarem sobre um assunto que, para muitos, é considerado delicado e difícil de ser abordado.

A escola, por sua vez, questiona esse papel atribuído a ela, enfatizando a possível falta de compreensão do papel da (o) educadora (or) e da escola em relação à educação sexual e também as inseguranças decorrentes da formação inexistente e dos questionamentos das famílias sobre a temática.

Diante de tal insegurança, os docentes justificam e compreendem a sexualidade como um fenômeno complicado, que envolve riscos:

- Sim, sim. Todo ano há programas específicos. São projetos que tratam desse assunto. Volta a falar gênero, ainda é complicado, tá. Você vai entender isso, a maior parte dos professores, eles procuram não falar disso, pela polêmica. (E3).

- Quando se trata de gênero, muito eu já falei pra você, eu tenho algumas barreiras religiosas, então, isso me atrapalha um pouco, porque existe uma as barreiras religiosas conscientemente ou inconscientemente, estão ali. Então eu tenho certa dificuldade de trabalhar com o gênero. Está a questão da minha formação. (E3).

Em consequência dessa RS, as (os) docentes podem transferir a tarefa para a família ou para outros profissionais, vistos como mais preparados, como, por exemplo, estagiárias (os) do curso de psicologia:

- Esse ano não. Mas o ano passado, estagiárias do curso de psicologia, faziam trabalhos com os alunos, em grupo. Quando existe educação sexual na escola é realizada por meio dos estagiários de psicologia. Essa é uma temática que eles abordam. Os professores, até onde eu sei... ficam esperando nos corredores, ficam do

lado de fora. Mas as estagiárias passam relatórios e conversam sobre as observações importantes e isso é discutido em reunião. (E1).

- A madrastra citou na frente de todos, vice-diretora, professora e na frente do aluno, que não aguentava mais ele dentro do banheiro se masturbando. Eu e a vice-diretora, ficamos sem reação, não sabíamos como agir. Fico constrangida até hoje quando vejo o menino nos corredores. Por isso, eu acho que é necessário psicólogos nas escolas, o estado precisa, para lidar com esses casos. (E1).

As RS em relação à própria prática docente versam sobre a ausência de preparo e, conseqüentemente, autoavaliando-se como indivíduos inaptos. Esse entendimento possivelmente ocorre em decorrência da polarização e do tabu social em relação à temática, sendo um impacto, também, a ausência de formação inicial e continuada sobre tais questões e conceitos:

- Não, não me sinto preparada. Não é da minha alçada. Não falo sobre, não oriento, porque não tenho formação na área. Não é ético, não é da minha alçada... encaminhado para quem sabe falar sobre, como direção, coordenação, professor de biologia, ciências. (E1).

Em decorrência da ausência de discussões sobre a temática no âmbito familiar, esse papel passa a ser, quase que exclusivo, da escola. Portanto, educadoras (es) abordam o assunto, ainda que sem o preparo suficiente, e, por vezes, embasados apenas em explicações biológicas, desconsiderando os aspectos psicossocial e cultural. Diante disso, fica evidente que a temática não é amplamente explorada no âmbito escolar e encontra-se cercada de mistérios e tabus (Barboza et al., 2020).

Diante desse distanciamento dos docentes em relação à temática, a educação sexual pode ocorrer ainda marcada pelo caráter informativo, atrelado à prevenção da gravidez na adolescência e às IST, acontecendo, por vezes, de modo “terceirizado” a estagiárias (os) de psicologia ou a outros profissionais externos à instituição local.

Sabe-se que a adolescência corresponde a uma fase peculiar do ciclo vital em que, geralmente, é vivenciada a experimentação da sexualidade. Partindo desse entendimento, a educação sexual é essencial para que a (o) adolescente perceba que dispõe de apoio dos adultos de referência (família, professoras (es) ou profissionais de saúde) para trocar

informações corretas sobre o assunto e possam ter uma sexualidade saudável e livre de dúvidas e medos (Barboza et al., 2020).

Portanto, a escola, preferencialmente em parceria com a família, é um espaço importante para a formação das (os) adolescentes e pode agregar positivamente para a educação sexual, pois é um local em que o adolescente permanece grande parte do seu tempo. Como mencionado anteriormente, os PCN preveem que a referida temática seja abordada de modo transversal em todas as disciplinas ministradas.

Nessa perspectiva, evidencia-se o importante papel da (o) professora (or) como orientadora (or) do comportamento sexual seguro. Entretanto, é uma realidade atual vivenciada em nosso país o silenciamento dos temas voltados à orientação sexual e sexualidade nos documentos que regem as políticas públicas da educação (Barboza et al., 2020).

5.2.2.3 Diálogo: abertura

A abertura para o diálogo acontece com algumas características, sendo considerado como desafiador para a prática docente, desencadeando uma prática, por vezes, normativa e adaptativa:

- Eles são interessados, é que você tem que sabe colocar eles no lugar deles, pra que eles saibam respeitar o que você tá falando, senão você fica até sem graça com o que você ouve [risos]. (E4).

- Então, assim, eu acho que tem que falar sobre educação sexual na escola sim, mas de forma educativa e não de forma banalizada, porque senão, aí virou bagunça. (E4).

Em relação as (os) estudantes, a postura é aberta ao diálogo em relação à temática sexualidade, gerando expectativas, interesse e participação, demonstrando, assim, que abordar sobre a temática vem ao encontro das necessidades e expectativas das (os) alunas (os).

- Eles ficam esperando, gera uma expectativa, se as estagiárias faltam, perguntam porque não teve. Eles se envolvem, participam, se interessam bastante. (E1).

- Eu acho que... dá para interagir muito bem, eu acho sim. (E2).

- (. . .) mas eles são interessados, porque eles não conhecem, até os mais engraçadinhos tem curiosidade de saber, porque eles só não sabem perguntar, mas eles têm curiosidade. (E4).

- Eles gostam, se interessam, participam. (E5).

De acordo com as RS das (os) participantes, o diálogo sobre a temática é compreendido como gerador de euforia e bagunça, levando à necessidade de controle de tais comportamentos:

- Se envolvem, mas aí é que é o x da questão. Quando você começa a falar sobre isso, é euforia, para você trazer eles e levar para a questão que não é brincadeira, que não é videozinho pornô, que nós não estamos fazendo gracinha, só que é rapidinho também para fazer isso, você corta o barato deles, rapidinho, aí eles ficam muito interessados, porque na realidade eles não conhecem nem o corpo deles. Mas, se você deixar virar bagunça, não funciona. Então, você tem que saber, mas eles são interessados, porque eles não conhecem, até os mais engraçadinhos tem curiosidade de saber, porque eles só não sabem perguntar, mas eles têm curiosidade. (E4).

A fala das (os) participantes da pesquisa traz possíveis dificuldades encontradas pelas (os) docentes em relação à inclusão da educação sexual no âmbito escolar, pois na cultura ocidental, por longos períodos, questões referentes à sexualidade foram associadas à vergonha, ao pecado e, em decorrência, silenciadas. Diante da postura repressora, temas relacionados à sexualidade foram evitados por anos.

Em contrapartida, é notório o interesse e a necessidade das (os) adolescentes em falarem sobre a temática e a importância de acessarem conhecimentos de qualidade, que possibilitem pensar, de modo crítico, sobre o mundo que os cerca, rompendo com concepções naturalizadas.

5.2.2.4. Problemática: orientação sexual

A segunda classe de referente à RS enfrentamento corresponde à problemática compreendida pelos docentes no âmbito escolar. Tal problemática fundamenta-se na ênfase na orientação sexual, sendo compreendida enquanto desencadeadora de problemas e conflitos:

- É... no ensino médio é muito presente, isso aí, você assim, principalmente no terceiro, você trata muito sobre isso. Costumo dizer que é levadas, nós tivemos uma leva aqui de garotos e garotas homossexuais que a gente tem que lidar com esse problema, então acontece muito. (E3).

- Até pela questão, do tanto do *homossexualismo* feminino e masculino, mas o feminino foi o que mais me assustou, por nunca ter tido tanta experiência próxima de alunos falarem de forma tão aberta sobre esse assunto, então sim, então eles falam muito, e isso acaba trazendo para eles conflitos em todos os cunhos da família. Em todos os cunhos, emocional, afetivo, porque muitas vezes eles não sabem como ele chegar e falar, olha a mudança no meu corpo é de um jeito, eu sinto isso, o psicológico está de um jeito, esse misto de emoções, assim, vai dando um conflito. (E4).

- Porque agora a gente tem muito isso, tem mais liberdade de falar, então... tem aquela questão assim, é... os homossexuais, a gente tem vários, tanto feminino... ou que eles estão confusos, entendeu. (E5).

Diante do exposto, a fala das (os) participantes expõe esse cenário, ficando notória a não transversalidade do tema, podendo levar à perpetuação de práticas reacionárias que reafirmam condutas e conceitos historicamente construídos. A ênfase reside em aspectos biológicos da sexualidade e métodos contraceptivos. O que se constata é a manutenção de um “currículo sexual oculto” que atua em relação à valorização da normalização das expressões de gênero, excluindo orientações sexuais diferentes, podendo perpetuar a lógica de exclusão e preconceito (Campos, 2015).

5.2.2.5 Problemática: expressões da sexualidade

Refletir sobre a questão da orientação sexual se faz necessário, pois fica evidenciada no discurso das (os) participantes a imprecisão em relação ao termo, sendo adotado, por vezes, e de forma errônea, o termo “*opção* sexual”. A problemática da orientação sexual e a expressão da sexualidade são apontadas como questões que preocupam os docentes. Nessa direção a orientação sexual é compreendida como tendência, modismo:

- Tem um episódio aqui, não sei nem se pode colocar isso, mas eu lembro que aqui uma época assim, uns dez anos, todas as meninas eram lésbicas. Você acha que você é? Sou, eu gosto de meninas... aí encontro elas, tudo grávida, casada... aí eu falei, mas você não era... ai professora, eu achei, era modinha (. . .). (E5).

Figueiró (2007a), ao falar sobre orientação sexual, reflete que o indivíduo não escolhe ser homossexual ou heterossexual, a concepção de escolha não é verdadeira. Na verdade, é questão de sentimento, desejo, independente da vontade, do mesmo modo como um heterossexual sente atração e se apaixona por uma pessoa do sexo oposto e não fundamenta o porquê de sentir tal atração.

A sexualidade é compreendida como própria da juventude do ser humano, expressa de diversos modos, vistos como problemáticos, como: gravidez na adolescência, masturbação e automutilação. Louro (1997) nos faz refletir situações e conceitos que são naturalmente apropriados pelas (os) participantes e, nesse ponto, a autora nos alerta para questionar o que nos é imposto e ter um olhar de desconfiança, pelos pré-conceitos que carregam.

A gravidez é enfatizada como uma problemática frente às expressões da sexualidade, sendo expressa em ações que resultam no controle da sexualidade feminina e na transmissão de informações sobre os métodos contraceptivos:

- Porque, se você não tiver aquela informação, é onde você vai fazer alguma coisa errada, eu falo no caso dos homens... é uma menina, se ela não sabe o uso da pílula, os métodos que ela pode se prevenir, é claro que ela vai ter uma gravidez indesejada, antes do tempo, antes da hora. (E2).

A masturbação é encarada como uma problemática a ser enfrentada pelas (os) professoras (es), que se consideram despreparados e inaptos para abordar sobre o assunto, transferindo esse papel a outros profissionais, questionando o seu próprio papel enquanto educadora (or) sexual:

- A madrastra citou na frente de todos, vice-diretora, professora e na frente do aluno, que não aguentava mais ele dentro do banheiro se masturbando. Eu e a vice-diretora, ficamos sem reação, não sabíamos como agir. Fico constrangida até hoje quando vejo o menino nos corredores. Por isso, eu acho que é necessário psicólogos nas escolas, o estado precisa, para lidar com esses casos. (E1).

Outra problemática apontada como bastante relevante é a vivência de traumas e violências durante o desenvolvimento desses alunos:

- Isso aparece, e é até interessante que é desde pequeno, engraçado que às vezes as pessoas falam assim, a não, isso é frescura, isso é fuga, tem crianças que são traços desde pequenos, assim são características que você percebe... tem muitos que são por violência, que foram violentados, que foi por algum fator... é que viu na casa, alguma coisa que aconteceu, algum trauma, mas tem outras crianças que vem geneticamente, você percebe que tem traços disso, sabe assim, e dificuldades para falar sobre sexualidade, eles tem muita dificuldade para entender a sexualidade e para se abrir em casa. (E4).

- É eu acho que eu cresci mais do que eles pensam, até o modo de você saber que você não precisa dar a resposta, muitas vezes você só tem que parar e ouvir, que ele só quer ir lá e chorar, ir lá e saber que alguém estava ouvindo e aí você acabada sabendo muitas coisas da vida deles, traumas, muitos abusos, muitas violências, muitas coisas fortes, pesadas e você fica se torna um ponte de referência e isso é muito gostoso. (E4)

Ainda sobre a segunda classe, é ressaltada a necessidade e carência de cunho psicológico e de informações:

- Foi muito interessante, porque foi percebendo a necessidade deles, assim a carência. Começou com uma aluna se abrindo e de repente começou a trazer um, outro, aí eles chegavam já chorando, desabando, foi uma experiência muito bonita mesmo... tanto que é um vínculo que criou-se, mesmo os que se formaram, a gente continua com vínculo em rede social. E aí de repente, chegava mais, mais um e quando um estava mal, chegava mais três, carregando o outro. (E4).

A prática docente é pautada pelo respeito pela realidade das famílias e sobre a preocupação com o controle de estratégias didáticas, temendo tornar a intervenção pedagógica vulgar: “

- Então, assim, eu acho que tem que falar sobre educação sexual na escola sim, mas de forma educativa e não de forma banalizada, porque senão, aí virou bagunça.” (E4).

5.2.2.6 Atitude

A terceira e última classe sobre a prática docente em relação à educação sexual trata sobre a atitude em termos de política educacional adotada pela escola e voltada à educação sexual.

O momento de silenciamento de tais discussões no âmbito escolar é evidenciado pela dificuldade apresentada pelos docentes em afirmar se a educação sexual está prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Isso fica evidente no seguimento textual a seguir:

- Não tem totalmente certeza. Mas eu acho que sim, não vou confirmar, porque ele está sofrendo alterações no projeto político pedagógico, está sofreu alterações do ano passado, se eu não me engano. Então, não posso afirmar que totalmente para você ter uma ideia da dificuldade que nós sofremos no ano passado, atrasado, passado o ano passado, algumas apostilas foram recolhidas e elas não tinham nada (silêncio). Após mandado de cima para baixo porque houve uma crítica tipo *Youtube*, tipo *Youtube*, não, é tipo *WhatsApp*, que a apostila falava de sexo, falavam não sei o que lá, mandou recolher as apostilas. (E3).

Portanto, no tocante ao Projeto Político Pedagógico, nenhum sujeito conseguiu precisar se a educação sexual estava nele inclusa, demonstrando, assim, possível silenciamento/apagamento em relação às questões voltadas à educação sexual, possivelmente decorrente do momento político atual.

A abordagem pedagógica adotada é voltada ao corpo, apresentando ênfase no aspecto biológico. É notória a proximidade com o discurso médico-biológico em metodologias adotadas no ambiente escolar.

- Eu não sei se tem um específico, mas a gente sempre tem assim, gente o vai ter, sei lá, a semana da prevenção da gravidez na adolescência. Aí todo mundo se mobiliza, todas as disciplinas. E a gente desenvolve... dinâmicas, desenvolve

dramatização, todo mundo se envolve. Ha, vai ter, sei lá... o mês das doenças sexualmente transmissíveis. (E5).

A prática educacional, muitas vezes, fundamenta-se em abordagens ancoradas especialmente em aspectos biológicos, higienistas, repressores, que geram o controle. (Yared, Melo, & Vieira, 2020). Dificuldades e silenciamento de espaços e discussões sobre questões relacionadas à temática de identidade de gênero e transgênero são evidentes:

- Ah é o transgênero, é o segundo gênero, tá aí a gente tem, a maior parte dos professores tem uma dificuldade de aceitar isso. Eu falo porque é minha formação, eu também... eu acho esquisito, tá, mais a liberdade sexual ela é muito falada, é a *opção* sexual. (E3).

A implementação da educação sexual na escola deve ultrapassar a esfera meramente informativa-descritiva-profilática, focando em atividades de ampla educação para compreender a sexualidade e a saúde sexual como questões inerentes à vida social e política.

Para realizar tal crítica e questionamento, é preciso voltar ao início da educação sexual em escolas brasileiras. Assim, foi na década de 1990 que a educação sexual ganhou novos olhares, tornando-se evidente no âmbito escolar. Sua inserção na escola ganhou um caráter de orientação sexual, sendo um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997). (Rizza, Ribeiro, & Mota, 2018).

Entretanto, a temática foi inserida no currículo visando combater o alarmante número de casos de AIDS no Brasil e de modo a prevenir a gravidez na adolescência, que apresentava aumento entre os anos de 1980 e 1995. Nesse momento, atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção de IST e dos casos de gravidez (Rizza, Ribeiro, & Mota, 2018).

Portanto, faz-se necessário compreender o percurso histórico e as motivações para o início da educação sexual no Brasil, visto o impacto das concepções médico-biologicistas nas práticas atuais.

5.2.3 Concepções dos temas sexualidade e gênero na educação sexual

Neste bloco, quando indagados sobre as concepções dos temas sexualidade e gênero na educação sexual, as (os) participantes manifestaram RS que refletem seus valores pessoais e, por consequência, embasam suas práticas.

Na Tabela 4, estão demonstrados, por meio da abordagem processual das RS, os elementos semânticos constituintes que, por meio de elementos semânticos oriundos das entrevistas, articulados por laços e conexões, permitiram nomear classes que serão discutidas na sequência.

Tabela 4

Demonstração da classe temática concepções dos temas sexualidade e gênero na educação sexual, a partir da abordagem processual de elaboração do núcleo central e dos sistemas periféricos das RS das (os) participantes, utilizando a classificação hierárquica descendente

VALORES	1. SOCIAIS	Crítica	Retrocesso	Direito dos jovens Descaso governo Política respalda violência de gênero Falta de Abertura Insatisfação com o momento atual Resposta dificultada – Pandemia Violência contra a mulher Sofrimento psicológico e sexualidade Preconceito
	2. FAMILIARES	Papel	Tradicional Negação	Pais se isentam Negligência Desconhecimento Desinformação Importância - valores familiares Questionar sem impor valores Conservadores Contradições Intolerância
	3. RELIGIOSOS	Repressão	Expressão	Intolerância – orientação sexual Vulgar/Banalizada/Desrespeitosa Voltada para o prazer Exposição ao perigoso Heteronormativa Críticas/perseguição - homossexualidade Mais ativa do que deveria ser Vida sexual precoce Complicado Corpo objeto Papéis de gênero – visão machista

4. EDUCACIONAI	Intervenção	Abordar Aprender Atualizar Auxiliar Capacitar Conhecer Dialogar Esclarecer Formar Informar Orientar Prevenir Respaldar Respeitar
	Necessidade	Equipe multiprofissional Visão biologista Insuficiente Orientação/Visão conservadora Sexualidade/Não é discutido na escola Ausência na formação docente Formação continuada insuficiente Negação papel professor ES Linguagem técnica – informação científica

Fonte: elaborado pela autora.

5.2.3.1 Sociais: crítica e retrocesso

Nessa primeira classe, as RS frente ao tema sexualidade, gênero e educação sexual foram organizadas em torno dos valores sociais. Nessa centralidade, pela força centrípeta (que atrai para o centro), convencional e consistente, as concepções abordam sobre o direito das (os) jovens à educação sexual, críticas ao momento político atual e indicadores de retrocesso.

O exercício da sexualidade, assim como a educação sexual, é compreendido como direito das (os) jovens, no entanto, aparece de forma ambígua, com restrições e repressões, fundamentadas nos valores pessoais e morais:

- Eu acho assim, ela tem que te a sexualidade sim, né... é, mais também tem que te o respeito, né, porque, o ensino médio, você tem aluno ali de dezoito anos, tem aluno de vinte, se entendeu, tem professora linda, maravilhosa, que o aluno já, cai em cima, né... ai falta o respeito, eu acho, né. Mas, se as duas partes se encontra e tem um acordo ali, entre si, normal. Tem que ser falado, né, normal. (E2).

- Ai, eu acho que... é muito, muito bom, é muito gratificante, poder ver nossos jovens tá alcançando isso aí, esse esclarecimento, né, se sabe, tem doenças, tem muita coisa, tem muita coisa inclusa ai. (E2).

- Se eu acredito que deveria ser mais pontual, mais é... oficializada? Eu acho que tem necessidade sim, que deveria ser, ter um profissional, aliais, eu sempre defendi que deveria ter (. . .), tinha que ter, como eu diria, uma unidade, como que era o nome que eu usava... que seria assim, um grupo, que teria terapeuta, psicólogos, sabe, esse grupo que atendesse. (E5).

A ausência de respaldo e as dificuldades encontradas no ambiente escolar em relação a intervenções direcionadas à educação sexual são evidenciadas por afirmações que indicam descaso do governo:

- Precisa ter mais respaldo, mais força, precisamos disso... esse assunto precisa ser tratado com mais seriedade. (E1).

- A nossa política, o nosso governo devia abraçar melhor essa causa (E2).

- Também, tem que desenvolver isso tem todas as áreas. Esse corpo, como que a gente fala, multidisciplinar, entendeu, que você pode orientar de várias formas, né em todas as áreas e principalmente na educação. (E5).

As RS em relação às ações do governo versam sobre a existência de uma Política que respalda a violência de gênero:

- A gente teve o exemplo daquela jovem que sofreu o estupro e que coisa feia, eu chego a arrepiar, sabe, uma coisa, tão assim... chega a dar nojo de tudo isso aí que está acontecendo no Brasil, igual eu te falei, nunca vi essas coisas, imagina a família dessa moça, a situação que ela tá passando (. . .). (E2).

A insatisfação com o momento político atual, que representa um grande retrocesso nas políticas voltadas à educação sexual e gênero, e o silenciamento dessa temática no âmbito escolar são evidenciados:

- Difícil, complicadíssimo. Tá, difícil. (E3).

- Retrocesso. Tá então, nós fomos do oitenta pro oito. Eu acho que era demais, mas também não pode ser oito. Tá... (E3).

- Praticamente não existe esta discussão na escola. (E3).

Em contrapartida, também é expressa a insatisfação em relação à abertura e ao modo como a temática é abordada, apresentando posição baseada em valores religiosos, conservadores e morais pessoais, de modo exacerbado, podendo levar à reprodução de práticas preconceituosas:

- Ridículas, ridículas. Voltadas a aceitação do *homossexualismo* (. . .). (E4).

- Então, eu acho que a política, a forma como o governo está colocando, não... não acho que é correto. Eu acho que não é bem assim, não. (E4).

O contexto atual de isolamento social, decorrente da pandemia do novo coronavírus, dificultou algumas respostas. Esse contexto de isolamento gera preocupações que versam sobre a violência contra a mulher:

- Devido a pandemia, não sabemos o que está acontecendo. (E1).

- Nesse momento seria muito necessário mesmo, nesse momento de pandemia. Igual eu te falei, as crianças e jovens, estão tudo vulneráveis dentro de seus lares, até as próprias mães que estão ali, estão sofrendo também, tanta mulher sofrendo aí, chegando até a morte. E uma coisa de vida ou morte, a sexualidade, sabia, eu acho que é isso. (E2).

A relação entre o sofrimento psicológico e a sexualidade é atida como uma preocupação bastante presente para as (os) docentes:

- Os outros estão na vida ativa, perai, nós não estamos falando de sexo por dinheiro, de programa, se tá falando de uma vida de uma questão emocional, você se envolve, e eles não estão nessa questão de se envolver, eles estão na questão simplesmente de prazer (. . .). Então eu acho que é muito perigoso isso, então eu acho que tá de uma forma muito banalizada. (E4).

- Quantos problemas as pessoas não trazem para a vida adulta, que as vezes tem uma conotação sexual. Ou então um problema que ela tem sexualmente, mas que é um problema infantil, que às vezes pode nem ser abuso, mas algum outro problema, né, de ordem psicológica. (E5).

Diante das falas das (os) participantes, é imperativo refletir sobre as consequências do atual cenário de retrocesso político no Brasil. A inexistência de discussões no espaço da escola a respeito de gênero e sexualidade contribui para a manutenção e persistência das desigualdades, das discriminações sociais e das manifestações de violência no espaço escolar e em outros ambientes sociais. Refletir e discutir sobre essa temática certamente fortalecerá a luta pela afirmação dos direitos humanos no Brasil.

Para Brandão e Lopes (2018),

o debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes. (p. 102).

5.2.3.2 Valores familiares: papel da família e valores tradicionais

A segunda classe de RS refere aos valores familiares traz a luz o papel da família e o impacto dos valores tradicionais morais na educação sexual. Segundo as RS das (os) participantes, os pais se isentam desse papel, atribuindo-o integralmente à escola:

- Olha, eu acho que a gente tem sim um papel importante, assim como os pais, mas eles se isentam. A gente tem alunos de dezessete, dezoito anos, que o pais são muito mais novos do que eu, mas que não aborda, não consegue abordar, por conta de criação de cada um, uma série de coisas de cada um. (E5).

Outra preocupação apresentada pelas (os) docentes versa sobre aos riscos de vivência de violências e negligências, devido a vulnerabilidade aumentada em decorrência da necessidade de isolamento social. Partindo da RS de que muitos lares não seguros: “- Igual eu te falei, as crianças e jovens, estão vulneráveis dentro de seus lares.” (E2).

Outro ponto bastante relevante é o desconhecimento/desinformação das (os) alunas (os) em relação ao próprio corpo e a educação sexual. Esse fato é evidenciado nas demandas que emergem no contexto escolar:

- De genética, eu estava explicando isso, de genética, eu estava explicando a questão da menstruação, da TPM, sempre todo ano, todas as séries, uma ora ou outra de uma forma ou de outra, em uma linguagem mais simples, para os alunos mais novos, numa linguagem mais avançada, mais técnica para os alunos mais velhos... sem ser vulgar, eu acho importante isso, sem usar os termos que eles usam, ser uma coisa mais técnica... Sim, dá pra você falar do mesmo jeito só que mais técnico... E as vezes ele não sabe o óbvio. Isso que as pessoas precisam entender. (E4).

A desafiadora tarefa de questionar sem impor valores pessoais, é apresentado como preocupação do fazer docente:

- Mas, se é o professor, ele deveria educar não como os valores deles, ele deveria educar, de forma a orientar e não de forma como seus valores (. . .). (E4).

Em contrapartida, a expressão do conservadorismo exacerbado se faz presente, sendo necessário pensar sobre as consequências e possíveis expressões de preconceitos, decorrentes dessa forma de pensar e agir:

- Complicado trabalhar. (E4).

- Deveria existir, mas de forma... é a orientar, de forma correta. (E4).

- Voltada como se fosse assim, tudo muito normal, tudo muito comum, como se não existisse mais família tradicional, não que seja perfeita, não é nada disso e nem que seja errado quem tem *opção* de gênero diferente, não é isso que eu tô dizendo, mas peraí, eu não tenho que achar que porque uma menina gosta de um menino ela tá errada. Porque a forma com que tá sendo colocado é como se ela fosse errada. (E4).

5.2.3.3 Valores religiosos: repressão/expressão

A terceira classe de RS aborda sobre a influência dos valores religiosos em relação à expressão da sexualidade. O processo de repressão dessa expressão é evidenciado pela possível intolerância à orientação sexual não heterossexual, no ambiente escolar:

- Tem que bater muito sobre esse assunto, tem que explica muito bem para as nossas crianças, sobre tudo isso, essa transformação, esses *transgênero*, tem que explicar muito, porque tem mente muito fechada. (E1).

- Deveria se falar sobre esse assunto, do mesmo jeito eu acho, de forma respeitosa, a mesma coisa que religião, tem que ser respeitado os gêneros, é uma opção da pessoa, só que tem que ser orientado para que não vire uma banalização. (E4).

São notórias, possivelmente em decorrência do momento político atual, as críticas e até mesmo a perseguição as (os) professoras (es) que abordam temáticas voltadas à diversidade de gênero:

- É complicado é difícil. Isso é muito criticado quando se fala (. . .). (E3).

A influência dos valores religiosos tradicionais é notória nas RS das (os) participantes em relação à expressão da sexualidade e possível movimento de controle e repressão, considerando a sexualidade mais ativa do que deveria ser:

- Curiosidade, eles têm curiosidade. (E1);
- É forte, aguçada. (E3);
- Mais ativa do que deveria ser. (E4).

Outra preocupação apontada versa em relação ao início da vida sexual, considerado precoce:

- Começa muito cedo. Eu acho que eles estão entrando na vida sexual muito cedo e sem assim... noção de respeito com eles mesmos, nenhuma, sabe assim, com muitas marcas desnecessárias. (E4).

A dificuldade de entrar em contato com a temática e desenvolver ações voltadas à reflexão sobre educação sexual e gênero, é expressa pela palavra complicado:

- Complicado trabalhar. (E1).

Diante da fala das (os) participantes, é necessário refletir sobre o entendimento da palavra sexualidade. Diferentemente do que algumas pessoas pensam, a sexualidade não se refere apenas ao ato sexual propriamente dito; ela abarca também identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. O fenômeno da sexualidade se expressa de maneiras diversas, tais como pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos (Senem & Caramaschi, 2017).

Como proposto por Jeffrey Weeks (2000), a sexualidade é compreendida como um fenômeno social e histórico, desse modo, um “construto-histórico”. Ela está relacionada tanto com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Nessa mesma diretriz, pensa-se a sexualidade como uma construção. Simões (2009) teoriza que ela é uma prática humana envolvente da busca pelo prazer, de modo que ocorra a produção de sensações corporais pautadas no desejo. Portanto, durante a nossa existência, as múltiplas experiências vivenciadas vão produzindo emoções compositoras da sexualidade.

Segundo Figueiró (2006) citado por Groff, Maheire e Mendes (2016), nos ambientes educativos formais e não formais, a educação sexual deve levar ao entendimento consciente da sexualidade em sua amplitude, expressões e vivências, possibilitando posicionamento crítico, por parte dos estudantes, no tocante a questões sociais, políticas e culturais, às quais a sexualidade é intrínseca.

5.2.3.4 Valores educacionais – Ação: intervenção e necessidade

A quarta classe trata sobre as RS em relação aos valores educacionais que geram impacto na ação docente e aponta as necessidades identificadas pelas (os) participantes. Nessa direção, abordar sobre a temática é posto como importante e necessário para as (os) professoras (es):

- Deveria se falar sobre esse assunto, do mesmo jeito eu acho, de forma respeitosa (E4).
- (. . .) que antes as coisas não tinham um nome e agora tem nome, tem um monte de classificações, né, como abordar. (E5).
- Entendeu, para falar, para abordar, sem excluir, é complicado, não é fácil essa nova realidade. (E5).

A necessidade de atualização também fica evidenciada pelas dificuldades relatadas pelas (os) participantes, gerando possíveis impactos nas intervenções pedagógicas: “- Então toda a formação, toda a informação, capacitação, é bem-vindo e necessária, principalmente agora... Que as pessoas estão mais abertas ao dizerem o que sentem ou que está mais aflorado, também, né. Eu acho que é bem-vindo.” (E5).

Outra necessidade que as (os) participantes apontam em relação as (os) alunas (os) versa sobre esclarecer dúvidas e possibilitar informação:

- Aí, eu acho que... é muito, muito bom, é muito gratificante, poder ver nossos jovens tá alcançando isso aí, esse esclarecimento, né, se sabe, tem doenças, tem muita coisa, tem muita coisa inclusa aí. (E2).

- Aí tem que ser falado, esclarecido, mesmo. (E5).

Orientar assume papel de destaque em relação à educação sexual, sendo encarado como o papel principal da (o) docente no âmbito escolar:

- Deveria existir, mas de forma... é a orientar, de forma correta. (E4).

- É nosso papel também, de orientar em todos os sentidos, a gente não orienta eticamente, desde a limpeza da sala, o não mentir, eu acho tão importante isso assim, eu falo, é meu papel, sabe. Esse negócio da ética... e esse é um assunto que não pode ficar de fora. E vem e aflora e acontece. (E5).

A necessidade de profissionais especializados para dialogar e orientar sobre a temática é evidenciada pela cobrança de uma equipe multiprofissional:

- Esse corpo, como que a gente fala... multidisciplinar, entendeu, que você pode orientar de várias formas, né em todas as áreas e principalmente na educação, né. (E5).

Falar sobre sexualidade está atrelado à visão biologicista (voltada ao corpo biológico), como apresentado em tópicos anteriores, e é reafirmado nesse momento:

- E gente pelo incrível que pareça [risos], eu não sou professora de biologia, mas eu vivo explicando o que [risos], eu estava explicando outro dia, azinho, azão, lembra? De genética, eu estava explicando isso, de genética, eu estava explicando a

questão da menstruação, da TPM, sempre todo ano, todas as séries, uma ora ou outra de uma forma ou de outra, em uma linguagem mais simples, para os alunos mais novos, numa linguagem mais avançada, mais técnica para os alunos mais velhos. (E5).

O processo de repressão da expressão da Sexualidade e o silenciamento de discussões sobre tal temática, no momento atual, ficam evidentes por meio das falas: “- Muito pouco.” (E3); “- Praticamente não existe esta discussão na escola.” (E3).

A ausência na formação docente e na formação continuada é apontada como dificultadora para as ações e se apresenta como uma necessidade latente:

- Eu acho que seria importante sim, ter essa formação para todos os profissionais da educação, a gente tá na linha de frente com esse pessoal. (E5).

- Então a escola carece desse material humano, dessa formação humana, pra ser multiplicador com os agentes, pros professores, pra toda comunidade escolar no geral. (E5).

- Então como lidar com isso, entendeu, então eu acho que tudo é bem-vindo. Então toda a formação, toda a informação, capacitação, é bem-vindo e necessária, principalmente agora... Que as pessoas estão mais abertas ao dizerem o que sentem ou que está mais aflorado, também, né. Eu acho que é bem-vindo. (E5).

- Então a gente nunca vai saber o suficiente, nem tudo, é preciso melhorar. (E5).

- Então, todo aprendizado eu acho que é bem-vindo sim, toda a formação, né e você trazer aqui pra prática, porque não é fácil, né. (E5).

A negação do papel da (o) professora (or) em relação a ações e intervenções em educação sexual:

- Não. (E1);

- Eu, diária, eu família deveria educar sexualmente conforme os meus valores. (E4).

Outra preocupação expressiva das (os) participantes versa sobre os cuidados com a linguagem técnica e informação científica, de modo a não vulgarizar ou distanciar-se de explicações técnicas:

- Sim, dá para você falar do mesmo jeito só que mais técnico. (E5).

A fala das (os) participantes remete aos retrocessos vivenciados nos últimos anos no Brasil e o seu impacto no ambiente escolar. É observado o silenciamento de discussões e ações, principalmente em relação à diversidade de gênero e combate à homofobia.

Diante de tais retrocessos, a sociedade parece conviver com posições antagônicas, que ora denunciam o obscurantismo e dogmatismo, que ignoram a lógica e as evidências científicas, como é o caso dos defensores dos direitos humanos, e por outras vezes, endossam de maneira efetiva ou fervorosa os discursos reacionários (Brandão & Lopes, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao dinamismo do conhecimento, a análise final de uma investigação traz consigo o caráter de incompletude. Nessa perspectiva, não carregamos conosco a pretensão de elaborar conclusões fechadas, mas sim, promover discussões com embasamento teórico e metodológico, que apresentasse as representações sociais de professores sobre a temática pesquisada.

Por meio dos dados obtidos no presente estudo, podemos compreender com profundidade tais representações, no entanto, apesar de não fornecerem conclusões fechadas, nos possibilitam realizar apontamentos e reflexões valiosas.

Para além de compartilharmos reflexões sobre os limites e possíveis avanços, nossa intenção é apresentar os aspectos que consideramos mais relevantes e possibilitar caminhos para novas investigações, deixando sugestões que possam ampliar a produção de pesquisas sobre as representações sociais de professoras (es) em relação às temáticas, educação sexual, gênero e sexualidade.

Na direção de discorrer sobre a análise por nós realizada ao longo deste estudo, apresentaremos algumas considerações. Nos mais diversos espaços, abordar sobre a sexualidade, é sempre desafiador em razão do conservadorismo e moralismo histórico, que envolve a temática. No âmbito escolar não é diferente. Embora exista preocupação por parte das (os) docentes e reconhecimento da importância da temática, ao abordá-la, os desafios e percalços encontrados são grandes.

O receio em falar sobre a sexualidade talvez seja compreendido devido ao entendimento do senso comum produzido pela sociedade, que associa a sexualidade como sendo um ato relacionado à prática sexual, desconsiderando que ela esteja associada a desejos e construções sentimentais. Logo, a questão biológica ainda é fortemente reproduzida, numa perspectiva binária.

Sexualidade e gênero, enquanto construções sociais, são fenômenos que podem ser influenciados pelo contexto escolar. Portanto, a escola é considerada, uma das mais importantes instituições sociais, esta seria, de maneira paradoxal, um dispositivo de manutenção do *status quo* que, continuamente, pela sua dinâmica, teria os elementos para desvelar as cadeias ideológicas que impedem a transformação.

Os resultados nos possibilitaram compreender que a educação sexual é apresentada pelas (os) docentes como área temática de importante relevância, visto a emergência de conteúdos relacionados a expressões da sexualidade no âmbito escolar. Identificou-se,

também, que a educação sexual no contexto de sala de aula parte de aspectos biológicos, porém, não se restringindo a eles. As (os) professoras (es) demonstraram abertura e receptividade às demandas espontâneas e elegem o diálogo como estratégia favorável para abordar a temática.

No entanto, a formação ausente ou insuficiente, o momento político atual, o posicionamento contrário de algumas famílias, associados, algumas vezes à limitações e inseguranças das (os) docentes, são indicadores de fatores que limitam o desenvolvimento da educação sexual de modo efetivo e emancipador.

Como descrito na revisão de literatura, os cursos de licenciatura oferecidos em nosso país, apesar de bastante variados, apresentam uma característica em comum, a ausência ou conteúdos insuficientes sobre o ensino da educação sexual. As bases de conteúdos oferecidas em relação à educação sexual, direcionam-se a uma abordagem biológica, embasada no entendimento médico-higienista, excluindo ou minimizando discussões aprofundadas sobre os aspectos da amplitude da sexualidade humana, deixando de fora os aspectos sociais e psicológicos.

Sabemos que, a prática da educação sexual, historicamente construída, é focalizada em aspectos biológicos da sexualidade e métodos contraceptivos. A partir desta dimensão, o que se observa é, a manutenção de um “currículo sexual oculto” que atua em relação à valorização da normalização das expressões de gênero, excluindo orientações sexuais diferentes, mantendo a lógica de exclusão e preconceito.

Diante de tal conjuntura, as representações das (os) docentes sobre a importância da educação sexual, versa na direção do controle da sexualidade (principalmente feminina), controle da concepção, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e controle das expressões da sexualidade.

Diante do tabu que envolve a diversidade sexual, por vezes, o discurso no âmbito escolar pode ser expresso de forma preconceituosa, pautada em valores socialmente construídos e tradicionalmente perpetrados. Em contrapartida, na visão das (os) docentes, a diversidade sexual é apontada como aceita entre as (os) alunas (os).

O diálogo e acolhimento de demandas apresentadas pelas (os) alunas (os) é compreendido como prática favorável a educação sexual. As (os) professores buscam possibilitar espaços e momentos que garantam esse acolhimento no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante da nossa análise, evidenciou as tensões e polarizações referentes a educação sexual no ambiente escolar. Tais situações são compreendidas como decorrentes de retrocessos vivenciados em nosso país, com início por volta do ano 2014, em que ganhou

força um discurso contrário a educação sexual e que ameaça direitos outrora conquistados. Portanto, vivenciamos no Brasil discussões e preocupações equivocadas em relação às questões referentes à gênero e sexualidade no espaço escolar, culminando na supressão de quais questões do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal impacto, foi evidenciado na fala das (os) docentes.

Foram apontadas consequências de tais retrocessos no âmbito escolar. O impacto do momento político atual, levou a receios em falar sobre a temática no âmbito escolar, sendo evidenciado pelo relato de situação de recolhimento de materiais didáticos e direcionamento de críticas a professoras (es) que abordavam a temática.

Diante do exposto, é imperativo refletirmos sobre a importância da formação de professoras (es) de modo contínuo, pois, o espaço escolar deve possibilitar espaços de problematização, que proporcione momentos de debates, escuta, de discussão sobre a construção histórica do ser feminino e masculino. De modo a possibilitar discussões sobre questões de gênero e sexualidade, para que possamos ter uma educação de qualidade, compreendendo que ter acesso a essas informações é também um direito.

Pois, educar sexualmente, é possibilitar que o indivíduo exerça o direito do autoconhecimento, acesse conhecimentos necessário para compreender seu corpo e sua sexualidade, para que seja plenamente capaz de refletir, questionar e rever tabus sociais, expressar seus sentimentos e, provido de informações, de modo a formar suas próprias conclusões sobre os fatos que envolvem a amplitude do universo sexual.

Nosso trabalho não esgotou as possibilidades em refletir sobre a educação sexual, sexualidade e gênero no âmbito escolar. Nessa direção, indicamos para novos estudos, a continuidade da investigação desta temática, principalmente voltada ao impacto dos retrocessos vivenciados em decorrência do momento político.

Como proposta de continuidade, será oferecido, a equipe escolar, momento de reflexões referentes aos conteúdos emergidos, elencando propostas de intervenções, juntamente com a equipe, que possibilite a preparação profissional da mesma, para o desenvolvimento de novas prática pedagógicas referentes à sexualidade e gênero.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 575-585. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>
- Barbosa, L. U., Pereira, J. de C. N., Lima, A. de G. T., Costa, S. S. da, Machado, R. da S., Henriques, A. H. B., & Folmer, V. (2020). Dúvidas e medos de adolescentes acerca da sexualidade e a importância da educação sexual na escola. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 12(4). doi: <https://doi.org/10.25248/reas.e2921.2020>
- Beauvoir, S. de. (1970). *O segundo sexo – Livro 1: Fatos e mitos* (4a ed.). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Bertoni, L. M., & Galinkin, A. L. (2017). Teoria e métodos em representações sociais. In L. P. Mororó, M. E. S. Couto, & R. A. M. Assis (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias* (pp. 101-122). Ilhéus, BA: Editus. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>
- Bortolini, A. (2011, agosto). Diversidade sexual e de gênero na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, (123). Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953/7591>
- Bortolozzi, A. C. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Cidade: São Carlos. Editores Pedro e João.
- Brandão, E. R., & Lopes, R. F. F. (2018). “Não é competência do professor ser sexólogo”: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas, Revista de Ciências Sociais* 18(1), 100-123. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265>
- Brol, I. S., & Martelli, A. C. (2018, janeiro-junho). Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. *Revista Ártemis*,

24(1), 274-291. Recuperado de file:///C:/Users/Juliana/Downloads/36304-Texto%20do%20artigo%20SEM%20identifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoria-99180-1-10-20180801%20(1).pdf

Butler, J. (2018). *Problema de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.

Campos, L. M. L. (2015). Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação*, 21(4), I-IV. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>

Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: Essa nossa (des) conhecida* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.

Cólis, B. E., & Souza, L. L de (2020). Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de educação infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 53-68. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>

Costa, A., Scalia, A., Bedin, R., & Santos, S. (2010). Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4(1), 65-75. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v4i1.2691>

Crociari, A. & Perez, M. C. A. (2019, julho). O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1556-1568. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12615>

Feitosa, L. C. (2013). Sexualidade romana: para além dos paradigmas atuais. *DOXA – Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 17(1-2), 295-308.

- Figueiredo, B. C. et al. (2018, junho). Educação sexual na escola: um estudo com professores do ensino fundamental I. *Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias*, 5(16). Recuperado de <http://www.fafe.edu.br/rafe/>
- Figueiró, M. N. D. (2001). *A formação de educadores sexuais: Possibilidades e limites*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Figueiró, M. N. D. (2007a). Diversidade sexual: subsídios para a compreensão e a mudança de atitude. In M. N. D. Figueiró (Org.), *Homossexualidade e educação sexual: Construindo o respeito à diversidade*. Londrina, PR: Ed. UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2007b). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, 7(1). Recuperado de <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>
- Figueiró, M. N. D. (2013). *Educação sexual no dia a dia*. Londrina, PR: Eduel.
- Figueiró, M. N. D. (2018). *Educação sexual: Saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gonini, F. A. C., & Ribeiro, P. R. M. (2014). A sexualidade e sua construção histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual. In M. Jabonero, M. M. Bris, A. M. Arias, & J. L. Bizelli, (Eds.), *Miradas diversas de la educación em Iberoamerica*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Groff, A. R., Maheirie, K.; Mendes, P. O., & Silva, P. (2016). A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1431-1444. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8329>
- Guimarães, M. de F. (2005). Trajetória dos feminismos: introdução à abordagem de gênero. In M. Castillo-Martin, & S. de Oliveira, *Marcadas a ferro: Violência contra a mulher*,

uma visão multidisciplinar. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

Heilborn, M. L. (2002, dezembro). Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. *Cadernos Cepia*, (5), 73-92.

Heilborn, M. L., & Rodrigues, C. (2018). Gênero: breve história de um conceito. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (20). doi:
<https://doi.org/10.22481/aprender.v0i20.4547>

Heilborn, M. L.; & Sorj, B. (1999). Estudos de gênero no Brasil. In: Micelli, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. (Vol. II - Sociologia). São Paulo: ANPOCS, 183-221.

Jodelet, D. (2017). *Representações sociais e mundos de vida*. Curitiba: Fundação Carlos Chagas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7a ed.). São Paulo: Atlas.

Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lima, F., Voig, A., Feijó, M., Camargo, M., & Cardoso, H. (2017). A influência da construção de papéis sociais de gênero na escolha profissional. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 33-50. doi:
<https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10818>

Lopes, G. (1993). *Sexualidade humana* (2a ed.). São Paulo: Medsi.

- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2a ed.). (T. T. da Silva, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008, maio-agosto). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade: formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(4), 62-70. Recuperado de <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>
- Louro, G. L.; Neckel, J. F.; & Goellner, S. V. (Orgs.). (2013). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (9a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maia, A. C. B.; Eidt, N. M.; Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 17 (1), 151-156. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000100017>
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15(1), 41-51. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/124985>
- Matthke, L. (2019). *Gênero, sexualidade e educação sexual: O que pensam os/as docentes*. Brasília, DF: UniCEUB. Recuperado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13427>
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2003). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2009). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. de S. MINAYO, S. F. DESLANDES, & R. GOMES (Orgs.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (28a ed.) Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

(1997a). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

(1997b). *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). (1998a, 15 de abril).

Resolução CEB n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf

Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). (1998b, 26 de

junho). *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

Moizés, J. S., & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas

segundo professores do Ensino Fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 1(44), 205-212.

Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (2a ed.)

Petrópolis, RJ: Vozes.

Nogueira, K., & Grillo, M. Di. (2020). Teoria das Representações sociais: história, processos

e abordagens *Research, Society and Development*, 9(9). doi:

<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6756>

Oliveira, C. S.; Boas, S. V., & Heras, S. L. (2016, maio). Estereótipos de gênero e sexismo em

docentes do ensino superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 22-

41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200022&lng=es&tlng=pt

Petrenas, R., Gonini, F., & Mokwa, V. (2014). A educação sexual no curso de pedagogia: um processo em construção permeado por desafios e contradições. In *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores* (vol. 2, pp. 357-369). Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará.

Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho* (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). (2011). Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Edições Câmara. (Ação Parlamentar, 436).

Ribeiro, P. R. M., & Monteiro, S. A. S. (2019, julho). Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1254-1264. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12701/8337>

Rizza, J. L., Ribeiro, P. R. C., & Mota, M. R. A. (2018, agosto). A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. *Educação e Pesquisa*, 44, e176870. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844176870>

Rocha, L. F. (2014). Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 46-65. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>

Rosa, J. G. (1986). *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rossarolla, J. N., Silva, P. S., Mendonça, J. G. R., & Telles, L. C. M. dos S. (2018, janeiro). A formação de educadores sexuais na licenciatura em ciências biológicas do IFRO –

- Campus Colorado do Oeste/Ro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 175–189. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n1.2018.11153>
- Saffioti, H. I. B. (1994). Violência de gênero no Brasil atual. *Revista Estudos Feministas*, N.E/94. Recuperado de <file:///C:/Users/Micro/Desktop/violencia%20de%20genero%20no%20brasil.PDF>
- Saffioti, H. I. B. (2005). Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In M. Castillo-Martín, & S. Oliveira (Orgs.), *Marcadas a ferro: Violência contra mulher uma visão multidisciplinar* (pp. 35-76). Brasília: Secretaria Especial de Política para Mulheres
- Scott, J. (1995, julho-dezembro). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 20(2), 05-19.
- Senem, C. J., & Caramaschi, S. (2017, janeiro-junho). Concepção de sexo e sexualidade no ocidente: origem, história e atualidade. *Barbarói*, 49, 166-189. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6420>
- Silva, C. S. F., Brancaloni, A. P. L., & Oliveira, R. R. (2019, julho). Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)m caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1538-1555. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>
- Silva, T. T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, p.73-102.
- Simões, J. A. (2009). Sexualidade como questão política e social. In: Almeida Heloísa Duarque de; SZWAKO, José (org). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia.
- Soares, Z. P., & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, 35(73), 287-305. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, p.35-82.
- Yared, Y., Melo, S., & Vieira, R. (2020, janeiro-dezembro). A importância do pensamento crítico em inovações curriculares: interface com a educação sexual emancipatória. *Educação (UFES)*, 45, 1-29. doi: <https://doi.org/10.5902/1984644433096>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Educação Sexual e Gênero: percepções de professores que atuam no ensino médio.**

Esta pesquisa tem como objetivo identificar: a) as percepções de professoras (es) que atuam com adolescentes do ensino médio em relação: às temáticas sobre sexualidade, relações de gênero e compreensão no contexto escolar; as demandas existentes referentes manifestações da sexualidade e; b) as práticas pedagógicas entre as (os) educadoras (es), discutindo formas de intervenção que contribuam para a promoção de uma educação sexual emancipadora e a construção de uma cultura de igualdade de gênero.

A entrevista será realizada de modo presencial, tomando todos os cuidados recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), autoridades de saúde e de respeitando as fases do Plano São Paulo, visto o contexto de pandemia da Covid-19. Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e consistirá em responder perguntas que se relacionam com os objetivos desta pesquisa. Estas perguntas serão feitas de maneira verbal e você poderá responder ou não. A entrevista será gravada para posterior transcrição e análise, caso você autorize este procedimento. Os benefícios estarão ligados a reflexão da ação docente no ensino médio e, à medida que os resultados forem elaborados, serão retornados para os professores e dirigentes de ensino. Entendemos que, ao optar por participar dessa pesquisa, existe a possibilidade de alguns riscos. Por se tratar de uma entrevista concedida, é possível que haja desconforto e/ou sofrimento de alguma natureza.

A pesquisa pretende contribuir para a promoção de discussões relacionadas à sexualidade, gênero, identidade de gênero/violência/ papéis de gênero e adolescência.

Aceitando participar do estudo, você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum ônus. Fica esclarecido que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terá despesas para com a mesma. Este estudo atende aos critérios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Juliana Marques Castilho de Matos

juli_castilho@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Penápolis, ____ de _____ de 2021

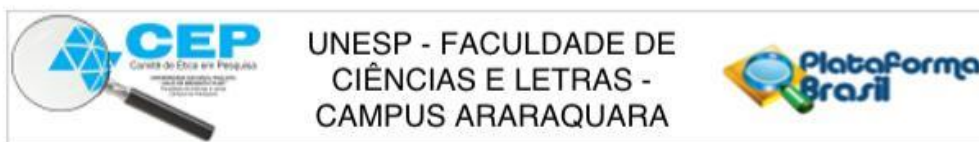
Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

A. Identificação Participante nº:
 Sexo: Idade: Estado civil:
 Grau de escolaridade:
 Instituição que cursou a graduação e ano:
 Fez pós-graduação ou especialização?
 Se sim, em qual área?
 Pretende fazer pós-graduação ou especialização? Em qual áreas?
 Cargo na instituição:
 Função (ões) desempenhada (s) atualmente na instituição:
 Há quanto tempo executa este trabalho na instituição?

Bloco temático	Roteiro de questões
Formação na área de sexualidade e gênero: Inicial e Continuada	- Na sua graduação houve formação sobre educação sexual e gênero? (em aulas, disciplinas, algum tipo de formação em que considera que teve aprendido nessas questões?) - Conte um pouco sobre isso? Se teve, como foi? Se não teve, sentiu falta? E na pós-graduação ou especialização (caso tenha cursado), teve algum tipo de formação nesta área? Era um curso sobre este assunto? Era um curso sobre outra temática e falaram sobre esse assunto? Se sim, conte um pouco sobre essa formação? Se não, sentiu falta deste conteúdo? Por que? Considera importante a formação na sua profissão na área de sexualidade e gênero? Por que pensa desta maneira?
Atuação profissional na área da Educação sexual e gênero nas escolas junto aos alunos do ensino médio	- No seu exercício profissional você lida com as questões de gênero e sexualidade? Em que sentido? Comente? - Você é favorável a educação sexual nas escolas? O que pensa sobre isso? - Tem algum programa de Educação Sexual nesta escola voltado para as necessidades dos alunos? Se sim, você está envolvido nele, conte essa experiência? Se não está envolvido, ou não existiu um programa assim, mas fosse existir, você considera que estaria preparado (a) para atuar? Por que pensa assim? Como percebe a relação dos agentes escolares (direção, outros professores/as) com propostas de educação sexual na escola? (se elas existem ou fossem existir)? Apoiam? se envolvem?, formam os/as professores/as? Incluem no projeto político pedagógico, a encaram com seriedade ou não)? Como percebe a relação dos familiares com propostas de educação sexual na escola? (se elas existem ou fossem existir)? Apoiam? Se envolve? São contra? Como percebe a relação dos alunos/as com propostas de educação sexual? (se elas existem ou fossem existir): se envolvem? Se interessam? Participam? Etc? Gostaria de comentar algo mais sobre esse assunto?
Sexualidade Responda o que vem em sua mente quando lhes digo essas frases:	- Sexualidade de alunos (as) do ensino médio na escola - Educação sexual na escola - Gênero e educação sexual - Eu, professor (a) que educa sexualmente; - Educação Sexual no momento atual - Políticas públicas de governo em relação aos temas sexualidade e gênero

APÊNDICE C - Parecer Consubstanciado do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação Sexual e Gênero: percepções de professores que atuam no ensino médio.

Pesquisador: JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS

Área Temática:

Versão: 7

CAAE: 18122619.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.640

Apresentação do Projeto:

"O presente trabalho destina-se a promover reflexões acerca da importância e necessidade da formação de profissionais da educação quanto às temáticas sobre sexualidade, relações de gênero e sua compreensão no contexto escola". "O método utilizado para procedimento de coleta de dados se baseia na observação do campo e na aplicação de questionário de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas. A estruturação e classificação dos conteúdos emergidos por meio do procedimento de coleta de dados serão fundamentadas pela Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin. O embasamento teórico para a análise dos conteúdos que emergiram, perpassará pela teoria das representações sociais, de Serge Moscovici. Em seguida, será proposta para a equipe, reflexões referentes aos conteúdos emergidos, elencando propostas de intervenções, juntamente com a equipe, que possibilite a preparação profissional da mesma, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas referentes à sexualidade e gênero".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Identificar as percepções de educadoras (es) que atuam com adolescentes do ensino médio em relação às temáticas sobre sexualidade, relações de gênero e sua compreensão no contexto escolar, as demandas existentes referentes manifestações da sexualidade".

Objetivo Secundário:

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

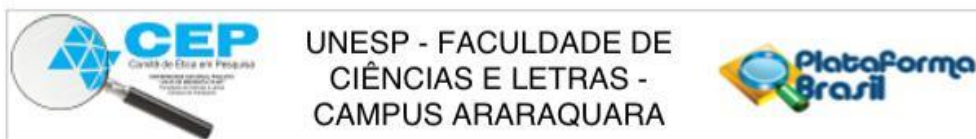
UF: SP

Telefone: (16)3334-6124

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.565.640

"Investigar qual a concepção das (os) professoras (es) sobre sexo, sexualidade, relações de gênero e educação para sexualidades, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência; Conhecer o conteúdo e a forma como se desenvolve a educação sexual praticada nas escolas estaduais durante o ensino médio".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"desconforto e/ou sofrimento de alguma natureza".

Benefícios:

"Reflexões referentes aos conteúdos emergidos, elencando propostas de intervenções, juntamente com a equipe, que possibilite a preparação profissional da mesma, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas referentes à sexualidade e gênero".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi reformulado o TCLE, explicando melhor como será realizada a pesquisa presencial no sentido de garantir a integridade dos entrevistados no contexto de pandemia da Covid-19, de acordo com o Plano São Paulo (<https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>).

E o cronograma foi alterado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE reformulado ficou adequado às recomendações do parecer anterior

Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas as alterações satisfatoriamente.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 26/02/2021, manifesta-se pela APROVAÇÃO da emenda proposta. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_157281	09/02/2021		Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

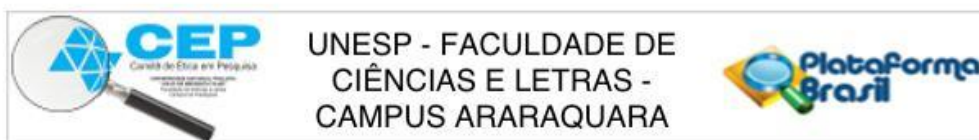
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.565.640

Básicas do Projeto	_E1.pdf	21:10:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	09/02/2021 21:04:59	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/02/2021 21:04:44	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/02/2021 21:04:31	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Parecer Anterior	Ementa.pdf	17/12/2020 21:44:42	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Outros	Emenda.pdf	08/06/2020 15:04:07	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.doc	16/11/2019 19:23:09	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.doc	21/06/2019 13:34:20	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	20/06/2019 16:53:23	JULIANA MARQUES CASTILHO DE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 01 de Março de 2021

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Telefone: (16)3334-6124

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br