

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

**SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: a relação  
escola, família e pediatria na Educação Sexual de  
crianças da Educação Infantil**



ARARAQUARA – S.P.

2021

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

**SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: a relação  
escola, família e pediatria na Educação Sexual de  
crianças da Educação Infantil**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação Escolar da  
Faculdade de Ciências e Letras –  
Unesp/Araraquara.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e  
Educação Sexual

**Orientadora:** Profa. Associada Luci  
Regina Muzzeti

**Agência de fomento:** CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2021

O48s

Oliveira, Maria Fernanda Celli de  
SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA : a relação escola,  
família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação  
Infantil / Maria Fernanda Celli de Oliveira. -- Araraquara, 2021  
194 p.

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

1. Educação Infantil. 2. Educação Sexual. 3. Escola. 4. Família. 5.  
Habitat. 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.

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA

## **SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: a relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil**

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

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

**Orientador:** Profa. Associada Luci Regina Muzzeti

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 31/08/2021

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Profa. Associada Luci Regina Muzzeti  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras  
de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Associado Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras  
de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras  
de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Marilurdes Silva Farias  
Departamento de Enfermagem / Hospital das Clínicas de  
Ribeirão Preto.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Flávia Baccin Fiorante  
Departamento de Educação Física / Faculdades Integradas  
Einstein de Limeira.

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

Às minhas avós Quiquina Petito Celli [in memoriam] e Dolores Martins de Oliveira,  
matriarcas de minha família, mulheres fortes, que sempre me inspiraram em minha trajetória.  
Vocês são a base e o início de minha história. Em mim, vive um pedacinho de cada uma!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para enfrentar todos os desafios que estiveram presentes em minha trajetória;

Aos meus pais Silvia e Ariovaldo, pelo amor incondicional e por terem se dedicado a vida toda por mim e por meu irmão. Essa conquista não é minha, devo e dedico absolutamente tudo a vocês;

Ao meu amado irmão Arizinho, pelo eterno companheirismo e cumplicidade, você faz parte de mim e eu de você, estaremos “Para sempre juntos”. Por você, escolhi ser professora;

Ao meu namorado André, pelo apoio, amor e dedicação;

À minha orientadora, amiga e parceira fiel de todas as horas. Você é minha base formadora, meu espelho e porto seguro;

Às minhas afilhadas Sara, Maria Júlia e Mel, por sempre despertarem em mim, o amor e desejo de proteger as crianças;

À minha família, especialmente a minha prima Tina, que sempre me incentivou e apoiou nos momentos mais difíceis;

À minha cunhada Dandara, pela amizade e companheirismo;

Aos meus sogros, pelo carinho de sempre;

Aos (às) meus/minhas amigos(as) e companheiros(as) de vida e de universidade Laís Sanseverinato, Andreza Lopes, Ana Maura Castelli, Vitor Muno e DarbiSuficier pelos momentos de troca e amizade. Com vocês vivi momentos inesquecíveis;

À professora Malu, uma profissional que me motiva e que não mediu esforços para colaborar com a pesquisa em todos os momentos. Sem você esta investigação não seria a mesma;

Ao professor Paulo, pela inspiração acerca dos estudos relacionados à sexualidade. Você é uma referência para a área;

Ao professor Sebastião, por sempre me incentivar a evoluir. Poucas pessoas têm a confiança que você tem em mim;

À professora Flávia, por me acompanhar em meu desenvolvimento desde o mestrado. Os meus estudos sempre se apoiam em suas contribuições;

Aos(às) meus alunos(as) que sempre me ensinam o que é ser professora;

À Bia, pelas correções, compreensão, paciência e empatia.

A CAPES, que financiou esta pesquisa. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

A todos (as) que de maneira positiva ou negativa, contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. Obrigada!

*“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro contra-poder crítico. O intelectual é um desses contra-poderes, e de primeira grandeza”  
(Pierre Bourdieu, 1992, n.p, tradução nossa).*

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que a sexualidade é intrínseca ao ser humano, compreendemos que a Educação Sexual deve ser parte imprescindível no processo de desenvolvimento integral de todos(as), desde a mais tenra idade. Os constantes equívocos, preconceitos e tabus que ainda permeiam a sociedade contemporânea tendem a resultar em consequências negativas que podem interferir diretamente na formação da criança. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo, analisar o *habitus* de professores(as), psicóloga escolar, diretora administrativa, mães e pediatras no que se refere à sexualidade e gênero e as possíveis interferências e contribuições que a suposta relação entre as instâncias, família, escola e pediatria pode vir a trazer à Educação Sexual de crianças em fase de Educação Infantil, assistidas por eles(as), enquanto alunos(as), filhos(as) ou pacientes. A investigação apoiou-se no referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e sua equipe e, com base nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, herança cultural e gênero, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente com os(as) dezesseis colaboradores(as) e, posteriormente, analisada por meio do método praxiológico, também desenvolvido pelo sociólogo francês, que nos permitiu compreender na práxis, a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os(as) agentes participantes da investigação, materializada na estruturação e reestruturação do *habitus*, no que tange à Educação Sexual. É importante salientar ainda que a pesquisa foi realizada em uma cidade de grande porte do interior paulista e contou com a participação de uma Escola Modelo de Educação Infantil e de uma Unidade Básica de Saúde (UBDS), ambas pertencentes ao mesmo bairro da camada popular do município. A investigação identificou um cenário desafiador, no qual o despreparo e desconhecimento mostraram-se como mediadores da Educação Sexual destinada às crianças atendidas pelos(as) representantes das instâncias que aqui foram analisadas, evidenciando uma relação de transmissão de responsabilização, proveniente de todos os âmbitos. O estudo elaborado tem a pretensão de favorecer a promoção de uma efetiva reflexão e discussão acerca da importância de uma Educação Sexual inserida no contexto escolar, de maneira adequada e substancial, partindo do pressuposto de que é essencial compreender e valorizar a sexualidade infantil, visando contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança e a proteção da infância.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Educação sexual. Escola. Família. *Habitus*.



## ABSTRACT

Assuming that sexuality is intrinsic to human beings, we understand that Sexual Education must be an essential part of the process of integral development of all, from the earliest age. The constant misunderstandings, prejudices and taboos that still permeate a contemporary society tend to result in negative consequences that can directly interfere with the child's education. In this sense, this research aimed to analyze the habitus of teachers, school psychologists, administrative directors, guardians and pediatricians with regard to sexuality and gender and, as possible interferences and contributions that the supposed relationship between relationships, family, school and pediatrics can bring the sexual education of children in the Early Childhood Education phase, assisted by them, as children, students or patients. The investigation was based on the theoretical framework developed by Pierre Bourdieu and his team and, based on the concepts of habitus, cultural capital, social capital, economic capital, cultural liability and gender, a semi-structured interview was carried out individually with the (how ) sixteen collaborators and, later analyzed through the praxiological method, also developed by the French sociologist, who understands in praxis, the complexity of social relations between the agents participating in the investigation, materialized in the structuring and competence of the habitus with regard to Sex Education. It is also important to emphasize that, a survey conducted in a large city in the interior of São Paulo and included the participation of a Model School of Early Childhood Education and a Basic Health Unit (UBDS), both belonging to the same low-income neighborhood. of the municipality. The investigation identified a challenging scenario, in which unpreparedness and lack of knowledge differentiate themselves as mediators of Sexual Education aimed at children assisted by the representatives of the exhibitions that were analyzed here, evidencing a relationship of transmission of responsibility, coming from all spheres. The study elaborated intends to favor the promotion of an effective reflection and discussion on the importance of a sexual education inserted in the school context, in an adequate and substantial way, based on the assumption that it is essential to understand and value child sexuality, to divide from significant way for the integral development of the child and the protection of childhood.

**Keywords:** Early childhood education. Sex education. School. Family. *Habitus*.

## RESUMEN

Asumiendo que la sexualidad es intrínseca al ser humano, entendemos que la Educación Sexual debe ser parte esencial del proceso de desarrollo integral de todos, desde la más temprana edad. Los constantes malentendidos, prejuicios y tabúes que aún permean la sociedad contemporánea tienden a tener consecuencias negativas que pueden interferir directamente en la educación del niño. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo analizar el *habitus* de docentes, psicóloga escolar, directora administrativa, madres y pediatras respecto a la sexualidad y el género y, las posibles interferencias y aportes que puede traer la supuesta relación entre las instancias familia, escuela y pediatría en la educación sexual de los niños en la etapa de Educación Infantil, asistidos por ellos, como estudiantes, niños o pacientes. La investigación se basó en el marco teórico desarrollado por Pierre Bourdieu y su equipo y, a partir de los conceptos de *habitus*, capital cultural, capital social, capital económico, herencia cultural y género, se realizó una entrevista semiestructurada individualmente con los dieciséis colaboradores y, posteriormente analizada a través del método praxiológico, también desarrollado por el sociólogo francés, que comprende en la praxis, la complejidad de las relaciones sociales entre los agentes participantes en la investigación, materializada en la estructuración y competencia del *habitus* en relación con la Educación Sexual. También es importante señalar que la investigación fue realizada en una gran ciudad del interior de São Paulo y contó con la participación de una Escuela Modelo de Educación Infantil y una Unidad Básica de Salud (UBDS), ambas pertenecientes al mismo barrio de la clase baja del municipio. La investigación identificó un escenario desafiante, en el que la falta de preparación y el desconocimiento se diferencian como mediadores de la Educación Sexual dirigida a los niños asistidos por los representantes de las exposiciones aquí analizadas, evidenciando una relación de transmisión de responsabilidad, proveniente de todos los ámbitos. El estudio elaborado pretende favorecer la promoción de una reflexión y discusión efectiva sobre la importancia de una Educación Sexual insertada en el contexto escolar, de manera adecuada y sustancial, partiendo del supuesto de que es fundamental comprender y valorar la sexualidad infantil, para partir de manera significativa para el desarrollo integral del niño y la protección de la niñez.

**Palabras clave:** Educación infantil. Educación sexual. Escuela. Familia. *Habitus*.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Estrutura física da escola.....	66
Quadro 2 - Quadro de funcionários da escola.....	67
Quadro 3 - Estrutura administrativa da escola.....	67
Quadro 4 - Atendimento UBDS.....	68
Quadro 5 - Responsáveis pelas crianças matriculadas na creche.....	71
Quadro 6 - Membros da equipe escolar.....	73

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 UMA INTRODUÇÃO AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL .....</b>	<b>17</b>
1.1 <i>Um breve histórico da institucionalização da Educação Sexual no Brasil: da medicina higienista do século XIX ao retrocesso do século XXI .....</i>	17
1.2 <i>Sexualidade e Educação Infantil – desconhecimento e/ou desinteresse? .....</i>	25
1.3 <i>Conceitos e abrangência da Educação Sexual.....</i>	30
1.4 <i>Como a sexualidade infantil se manifesta na criança .....</i>	32
1.5 <i>Medicina e sexualidade – algumas discussões pertinentes.....</i>	37
1.6 <i>A importância da inserção da Educação Sexual no contexto escolar.....</i>	40
<b>2 OBJETIVOS NORTEADORES.....</b>	<b>47</b>
2.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	47
2.2 <i>Objetivos Específicos .....</i>	47
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO DESENVOLVIDO POR PIERRE BOURDIEU .....</b>	<b>49</b>
3.1 <i>Compreendendo o Habitus.....</i>	49
3.2 <i>Capital cultural, Capital econômico e Capital social .....</i>	50
3.3 <i>O Conceito de Herança Cultural.....</i>	52
3.4 <i>Gênero na teoria bourdieusiana .....</i>	53
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>57</b>
4.1 <i>Dificuldades encontradas – “A pandemia causada pelo novo coronavírus” .....</i>	57
4.2 <i>Caracterização do estudo e da coleta de dados.....</i>	62
4.3 <i>Instrumento e procedimentos .....</i>	63
4.4 <i>A análise dos dados – O método praxiológico.....</i>	64
4.5 <i>O Bairro, a Escola, a UBDS .....</i>	65
<b>4.5.1 Características do bairro .....</b>	<b>65</b>
<b>4.5.2Características da escola.....</b>	<b>65</b>
<b>4.5.3Características da Unidade Básica de Saúde (UBDS) .....</b>	<b>67</b>
4.6 <i>Seleção da amostra.....</i>	68
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>71</b>
5.1 <i>Apresentação das(os) colaboradores da pesquisa .....</i>	71
<b>5.1.1 As responsáveis .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.2 A equipe escolar .....</b>	<b>72</b>
<b>5.1.3 Pediatras.....</b>	<b>73</b>

5.2 <i>A trajetória social e a relação com as frações de classe: trajetória escolar e o acúmulo de capital cultural, capital social e capital econômico</i> .....	74
<b>5.2.1 Participantes da camada popular</b> .....	74
<b>5.2.2 Participantes da camada média</b> .....	97
<b>5.2.3 Participante da camada privilegiada</b> .....	107
<b>5.2.4 Algumas reflexões preliminares</b> .....	111
5.3 <i>Habitus, gênero e herança cultural – a perpetuação das relações de dominação e suas implicações na Educação Sexual das crianças</i> .....	117
<b>5.3.1 A percepção das responsáveis, do/as professor/as, da psicóloga e da diretora frente à Educação Sexual das crianças</b> .....	117
<b>5.3.2 O papel de pediatras na visão de professores(as), das responsáveis, da diretora e da psicóloga</b> .....	128
<b>5.3.3 Pediatras e a influência na Educação Sexual das crianças</b> .....	157
5.4 <i>Família, escola e pediatras – diferentes instâncias, algumas aproximações</i> ..	161
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	170
<b>APÊNDICES</b> .....	178
<i>APÊNDICE 1 – Materiais de Apoio aos(As) Responsáveis, Educadores(As) e Comunidade em Geral</i> .....	179
<i>APÊNDICE 2 – Entrevista com as Responsáveis e a Equipe Escolar</i> .....	180
<b>Entrevista Semiestruturada – Trajetória Social e Trajetória Escolar / Sexualidade, Gênero e Educação Sexual</b> .....	181
<i>APÊNDICE 3 – Entrevista com o/a Pediatra</i> .....	185
<b>Entrevista Semiestruturada – Trajetória Social e Trajetória Escolar/Sexualidade, Gênero e Educação Sexual</b> .....	185
<i>APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido</i> .....	192

# APRESENTAÇÃO

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de estudos acerca do referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu iniciou-se na graduação, no ano de 2010, a convite da Profa. Associada Luci Regina Muzzeti, a época, coordenadora do projeto de extensão intitulado “Projeto Ler é Viver”. Fomentado com base nos pressupostos da teoria bourdieusiana, o principal objetivo da iniciativa consistia em levar às crianças menos providas de capital cultural legitimado, um contato com práticas culturais legítimas, em especial com a leitura. Para isso, eram promovidos encontros com crianças de três instituições da camada popular do município de Araraquara – SP que, com o auxílio dos(as) mediadores(as) de leitura (discentes dos cursos de graduação da FCLAR, em especial, do curso de Pedagogia), participavam de atividades elaboradas a partir do referencial teórico desenvolvido pelo sociólogo francês e sua equipe. Concomitante a isso e, com o intuito de embasar cientificamente tais práticas, os(as) integrantes do projeto reuniam-se semanalmente, por meio de um grupo de estudos, cujo foco principal calcava-se na compreensão e aprofundamento dos conceitos chave da teoria bourdieusiana. Desta maneira, através da incisiva participação em todas as atividades e investigações promovidas por meio do projeto, aproximei-me e envolvi-me cada vez mais com essa fascinante teoria.

Posteriormente, no ano de 2014, ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em conjunto com minha orientadora, a Profa. Associada Luci Regina Muzzeti, buscamos elucidar por meio da dissertação de mestrado intitulada “TRAJETÓRIA SOCIAL E SEXUALIDADE: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil”<sup>1</sup> (OLIVEIRA, 2017)<sup>2</sup>, como a herança cultural de três agentes escolares poderia vir a influenciar na estruturação do *habitus* em relação ao processo de construção da identidade de gênero de crianças que se encontravam em fase de Educação Infantil.

Com a finalização da pesquisa, verificamos que a Educação Sexual das crianças daquele universo estava defasada e pautada em equívocos e lacunas, tanto em relação ao âmbito familiar quanto no que tange ao contexto escolar. Foi neste sentido que, surgiram novas indagações e o desejo de compreender como as questões ligadas à sexualidade e gênero são transmitidas às crianças em fase de Educação Infantil, a partir da interferência de

---

<sup>1</sup> Financiamento CNPq - Nº. do processo: 130134/2015-5.

<sup>2</sup> OLIVEIRA, M. F. C. **Trajetória Social e Sexualidade: A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil** / Maria Fernanda Celli de Oliveira — 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

pediatras em conjunto com a equipe escolar e responsáveis através de uma relação hipoteticamente estabelecida enquanto coeducadores(as) de seus/suas pacientes, alunos(as) ou filhos(as).

Buscando encontrar respostas a estas questões, apresentamos a seguir, o estudo estruturado em seis principais seções, a fim de que se possa estabelecer uma relação entre as perguntas que nortearam a investigação e os pressupostos que embasaram cientificamente a análise dos resultados obtidos.

Na primeira seção, visamos elucidar teoricamente, o processo de institucionalização e a trajetória da Educação Sexual no decorrer dos tempos, apontando os avanços e recuos vivenciados em decorrência de questões políticas, culturais e sociais, destacando também, o papel da medicina no processo de disseminação dos saberes científicos relacionado à sexualidade. Ainda nesta seção, buscamos salientar a importância da Educação Sexual e a essencialidade de conhecer e reconhecer as manifestações da sexualidade das crianças, visando construir um referencial que fomente e justifique sua importância na proteção e formação integral de todos(as) desde tenra idade. Por último, mas não menos importante, destacamos ainda, a necessidade da conscientização para a introdução efetiva da Educação Sexual nas escolas, destacando a necessidade de uma formação adequada e completa, em um contexto institucional e cientificamente corroborado.

Na segunda seção, apontamos os objetivos (geral e específicos) que, tiveram como primazia apontar os principais questionamentos que nortearam o estudo aqui desenvolvido, ou seja, destacamos nesta seção, as principais perguntas que nos impulsionaram nesse processo investigativo.

Posteriormente, na terceira seção, vislumbramos apresentar de maneira introdutória, prática e didática os conceitos chave da teoria bourdieusiana (*habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, herança cultural e gênero), pressupostos teóricos elaborados por Pierre Bourdieu que, nortearam nossa investigação, desde a elaboração do instrumento (Apêndices 2 e 3), até a coleta e análise dos dados obtidos. Destaca-se ainda que, a abordagem escolhida nesta apresentação conceitual, teve como objetivo ambientar o(a) leitor acerca dos pressupostos bourdieusianos, com o intuito de promover uma reflexão teoricamente embasada dos resultados obtidos e posteriormente apresentados.

Na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico, salientando inicialmente as dificuldades encontradas no decorrer da investigação, o que inclui os percalços enfrentados pela situação pandêmica causada pelo novo coronavírus. Em seguida, destacamos as especificidades do estudo e coleta de dados; o instrumento e os procedimentos utilizados e; o



método de análise aplicado, a saber, o método praxiológico, também desenvolvido por Pierre Bourdieu. Nessa mesma seção, evidenciamos ainda, as características do bairro, da escola (Creche Modelo), da Unidade Básica de Saúde (UBDS) e dos(as) colaboradores que constituíram a amostra, essencialmente importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Na quinta seção apresentamos os resultados e discussões por meio de duas subseções. Inicialmente, buscamos analisar com base nos conceitos de capital cultural, capital social, capital econômico, e *habitus*, as relações estabelecidas entre a trajetória social, trajetória escolar e, as frações de classe aos quais os(as) agentes são oriundos(as). Em seguida, na segunda subseção, analisamos o *habitus* cultivado em relação à sexualidade, às relações de gênero e, à interferência da herança cultural sobre a Educação Sexual de crianças em fase de Educação Infantil. Ainda nesta seção, tecemos algumas reflexões acerca das aproximações e distanciamentos existentes entre as três instâncias principais aqui analisadas, a saber, a escola, a família e a medicina, em especial, pediátrica.

Já na sexta e última seção, suscitamos alguns apontamentos que têm como objetivo promover reflexões efetivas acerca da importância da Educação Sexual no desenvolvimento das crianças e, as possíveis contribuições que a relação família, escola e pediatria pode vir a trazer à formação integral desses indivíduos, bem como à proteção da infância. Além disso, finalizamos nossa investigação com mais indagações do que certezas, o que nos impulsiona não somente na busca por respostas, mas que também, visa guiar o(a) leitor(a) de maneira reflexiva, consciente e crítica, sobretudo no que se refere às discussões acerca da relevância da Educação Sexual para a sociedade.

# INTRODUÇÃO

## 1 UMA INTRODUÇÃO AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

### *1.1 Um breve histórico da institucionalização da Educação Sexual no Brasil: da medicina higienista do século XIX ao retrocesso do século XXI*

É evidente que a sexualidade, por tratar-se de um aspecto inerente à humanidade tem sua história concomitante à vida humana. Compreendendo as diversas manifestações da sexualidade nos diferentes contextos históricos e culturais, reconhecemos que o Brasil não somente devido à sua imensidão em termos de extensão, mas também no que tange à miscigenação de povos e costumes, possui incontáveis possibilidades de investigação. Todavia, nesta seção, visamos traçar um panorama histórico da institucionalização da Educação Sexual no Brasil que, inicia-se no século XIX e chega aos dias atuais, onde as dúvidas, incertezas e contradições forjadas por representantes do conservadorismo arraigado nos mais diversos âmbitos da sociedade, permeiam constantemente discussões equivocadas, pautadas em preconceitos e tabus. E é neste sentido que estruturamos esta introdução, visando compreender os desdobramentos da Educação Sexual na contemporaneidade, através do reconhecimento de sua história, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos.

Para iniciarmos essa explanação, destacamos que, segundo aponta Ribeiro (2013b), os primeiros padres a desembarcarem no Brasil, eram advindos de ordens religiosas criadas na Idade Média e, assim, possuíam um caráter mais liberal, no que tange às práticas sexuais, unindo-se inclusive às índias como mulheres, comportamento contrário aos padres Jesuítas que adentraram o país por meio da Companhia de Jesus, com o objetivo de catequizar o povo colonizado, impondo os preceitos da Igreja Católica. Essa ordem religiosa, por sua vez, foi criada posteriormente e, portanto, possuía características próprias, pautadas, sobretudo, em normas e regras desenvolvidas rigorosamente, o que inclui a repressão das práticas sexuais.

Podemos dizer que este momento foi caracterizado por um intenso choque de culturas entre os nativos e os colonizadores, haja vista que, se por um lado algumas práticas eram corriqueiras na colônia, por outro, havia a condenação desses comportamentos por parte dos padres da Companhia de Jesus junto à Coroa de Portugal, já que – dentre outras questões - “a nudez dos índios e índias e a relação sexual livre de interditos e impedimentos assustavam os padres. Os jesuítas tinham verdadeira aversão à nudez [...]” (2013b, p.157).

Temos, então, na Colônia, duas posições antagônicas em relação às práticas sexuais, uma relacionada à posição dos primeiros povoadores e outra a que os jesuítas queriam impor. O português recém-chegado seguia a natureza para a liberação do desejo: se havia mulheres disponíveis, porque

não fazer sexo? O colono encontrava-se no Paraíso, no meio de índias que se apresentavam tais como Eva em sua inocência e deixava que aflorasse o desejo para que fosse saciado com tantos corpos quanto se apresentassem (RIBEIRO, 2013b, p.158).

Ainda segundo o autor, nos séculos XVI e XVII, em que ocorreram as visitas do Santo Ofício da Inquisição no país, essas práticas sexuais consideradas licenciosas, foram relatadas pelos padres inquisidores, podendo ser consideradas “[...] como os primeiros documentos oficialmente registrados sobre educação sexual no Brasil.”

Ribeiro (2004) destaca que o cenário que contemplava “[...] o sexo pluriétnico libidinoso; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da igreja”, representa “o primeiro momento de Educação Sexual no Brasil [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 16), estendendo-se durante os séculos XVII e XVIII, quase que sem alterações. Neste sentido, podemos dizer que a repressão dos Jesuítas sobre as práticas sexuais ocorridas na colônia interferiram diretamente na constituição da cultura sexual do país, haja vista que, esses mesmos sacerdotes eram os responsáveis pela educação no Brasil. Sendo assim, é necessário mitigar a reflexão acerca da repressão da sexualidade atrelada à educação e, conseqüentemente, as decorrências que esses comportamentos trouxeram através dos séculos à sociedade, que aos poucos foi absorvendo o sentido de pecado imposto pelos preceitos da Igreja Católica (RIBEIRO, 2013b).

Segundo Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020) foi no século XIX que o sexo se tornou pauta de estudos institucionalizado, por meio de discursos médicos que, mesmo com a intenção de investigar comportamentos e distúrbios patológicos, introduziram a temática na sociedade.

É na Medicina que o discurso sexual encontra sua primeira acolhida e é dos médicos que surgem os primeiros enunciados sexuais, ainda que voltados para uma nosologia das perversões, desvios e condutas patológicas (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020, p.72).

Houve o que podemos chamar de substituição de discursos, ou seja, se antes a Igreja era a instância que tratava das questões relacionadas à sexualidade, agora a o campo da medicina passa a ser mais incisivo neste sentido. Ao mesmo passo que a pregação da relação entre práticas sexuais inapropriadas e pecado - instaurada pela primeira instância [a Igreja] -, dá lugar a um discurso médico higienista que, por sua vez, passou a permear os costumes de um novo modelo nuclear de família que, por influência do vitorianismo, tinha como objetivo o controle e regulação dos indivíduos.

No Brasil, na Europa e, embora de modo menos notável, também nos Estados Unidos, os discursos especializados sobre sexo foram articulados sobretudo por médicos. Tais discursos emergiam de uma espécie de nebulosa, cujos vapores emanavam da agitação que a questão sexual produzia em diferentes pontos do campo intelectual de então. Tendo no período o mesmo estatuto retórico da questão social, a questão sexual referia-se de modo um tanto inconsistente à percepção de que certas instituições (principalmente o casamento) e valores (principalmente os que equacionavam sexo e imoralidade) eram inadequados ou até mesmo danosos, tendo como consequência a proliferação de um conjunto de males sociais que iam da prostituição às doenças venéreas, da pornografia à corrupção de menores, da esterilidade à decadência das nações (RUSSO; CARRARA, 2002, p.274).

Desta maneira, dentre outras coisas, o incentivo a uma vida saudável e plenamente vivida dentro dos costumes da época, incluía o casamento como remédio para enfermidades que acometiam a sociedade e os indivíduos nela inseridos. Além disso, temas como a puberdade e prostituição também foram pauta de estudos institucionalizados nas faculdades de medicina, berço de inúmeras teses que tinham como objeto de pesquisa as temáticas descritas anteriormente, dentre outras (RIBEIRO, 2019).

Conforme Ribeiro (2006), tanto a medicina (que estava em transformação), quanto a burguesia que se consolidava no país no final do século XIX, identificaram-se enquanto aliadas imprescindíveis em ideais de interesse para o Estado, a saber, as questões interesses políticas, sociais e higienistas. Segundo Ribeiro (2006, p.31), “a interação Estado-medicina no século XIX será responsável pela definição e aplicação de um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas para o bem-estar da população, da mãe e da criança [...]” (RIBEIRO, 2006, p.31). Neste sentido, podemos afirmar que surgiram novos costumes, o que significa que a criança passou a ser vista com outros olhos, como uma figura integrativa da família, que participava e possuía seu lugar preservado, diferenciando-se de momentos históricos anteriormente vivenciados. O higienismo trouxe como consequência a reestruturação da família colonial, a partir de estudos tangentes à “mortalidade infantil e pedagogia moral” (RIBEIRO, 2006, p.33).

As questões relacionadas à proteção da criança, bem como da educação escolar também foram disseminadas e defendidas. Pode-se dizer que o caráter higienista consolidou-se devido à iminência de uma mudança de hábitos e costumes que perpetuavam as precárias condições de sobrevivência de adultos, mas, sobretudo das crianças da época. E é neste cenário que, segundo Ribeiro (2004, p.17) surge “o segundo momento de Educação Sexual no

Brasil”, tratando-se do “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica”.

Conforme Ribeiro (2006, p.32), na segunda metade do século XIX,

Os higienistas, preocupados com a formação moral, física e intelectual das crianças, e respaldados pelas inúmeras teses das faculdades de medicina, ditavam as regras e normas no preparo e aperfeiçoamento dos futuros —homens da sociedade—. Disciplina, ordem e aproveitamento do tempo norteavam o dia-a-dia nos colégios. O controle da sexualidade, sob os ditames da moral médica, tornou-se ponto importante no rol das atividades consideradas danosas à formação da criança, as quais por isso deveriam ser proibidas, erradicadas, fiscalizadas. A masturbação era prática considerada nociva à saúde e, como tal, necessitava ser contida a qualquer custo.

Ainda segundo o autor, o Brasil sempre acompanhou as concepções da Europa, assim, os médicos apoiados na ciência, tornaram-se aliados apropriados na disseminação dos preceitos do vitorianismo, o que deu respaldo para ao domínio necessário. Desta maneira, o controle da moral representada no estudo de Ribeiro (2006) como controle da sexualidade, passou a fazer parte das atividades exercidas pelos profissionais da medicina na época.

Segundo Ribeiro (2004, p.18), o século XIX e as primeiras décadas do século XX, deram início ao chamado “terceiro momento de Educação Sexual no Brasil”, que estende-se até a década de 50, tendo como ponto culminante o surgimento da Sexologia e as inúmeras publicações voltadas à temática, elaboradas por “médicos, professores e sacerdotes” com o objetivo de guiar cientificamente a prática sexual. Neste sentido, é possível depreender que, a Medicina deu origem à Sexologia (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020; RIBEIRO, 2019), por meio da disseminação do estudo sobre a sexualidade, tida “enquanto campo oficial do saber médico” (RIBEIRO, 2004, p.18), por meio da influencia desses profissionais que, tornaram-se educadores e precursores da temática às novas gerações subsequentes.

A preocupação com a criança e a infância passou por inúmeros avanços durante o decorrer do século XX. A psicologia, pedagogia e medicina começaram a ser vistas como áreas integradas visando o cuidado e a preservação da infância, o que incluía também, o controle da sexualidade.

Segundo Bedin; Muzzeti e Ribeiro (2020, p.72) a “primeira fase de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil” ocorreu nas primeiras décadas do século XX, através da produção de diversos estudos que envolveram não só os médicos (responsáveis pelas primeiras proposições), mas também educadores e psicólogos considerados como precursores deste processo. Ainda conforme os autores, as décadas de 1930 a 1960 foram marcadas por

um período de diversas publicações que favoreceram o emergir da Educação Sexual e à sua inserção no âmbito educacional brasileiro. Destaca-se que foi também durante a década de 1960 que surgiram as primeiras iniciativas e experiências relacionadas à Educação Sexual em escolas no Brasil (região sudeste) (NUNES; SILVA, 2006; RUSSO *et al.*, 2011, p. 144), que se deu com base na mentalidade favorável tangente à temática, forjada pelos pioneiros da sexologia (BEDIN; MUZZETI, RIBEIRO, 2020), sendo esse considerado “o quarto momento de Educação Sexual no Brasil” (RIBEIRO, 2004, p.19).

A preocupação em oferecer uma Educação Sexual adequada nas escolas tornou-se preocupação de diversos autores que, debruçaram-se em estudos que tinham como objetivo evidenciar a importância de formar educadores(as) preparados(as) para trabalharem a sexualidade e a Educação Sexual nas instituições de ensino (SAYÃO, 1997; RIBEIRO, 2004; MAIA; MAIA, 2005; FIGUEIRÓ, 2009).

Todavia, a década de 1960, não somente no Brasil, mas também em diversos outros países do mundo, marcou um novo período de significativas mudanças sociais e econômicas, conforme podemos vislumbrar no excerto a seguir.

A partir de 1960, movimentos sociais e políticos interferiram ou influenciaram transformações culturais em vários países, inclusive o Brasil. A Guerra do Vietnã, o movimento hippie, a Guerra da Argélia e as *barricadas* de Paris, o movimento estudantil pós Golpe de 1964, no Brasil, são alguns exemplos (BEDIN, 2016, p. 15).

Podemos afirmar que o Golpe de 1964 representou um momento de recuo nessas tentativas que até então, encontrava-se em uma crescente evolução, todavia, conforme Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020), embora a Sexologia e Educação Sexual tenham passado por uma interrupção durante este período de repressão, essas temáticas permaneceram presentes na sociedade, o que transformou a família “frutos, inclusive, da modernização tecnológica e ao acesso aos ideais de liberação da sexualidade provenientes principalmente dos Estados Unidos” (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020, p.79).

Vale ressaltar, entretanto que, embora a Educação Sexual tenha sido abafada pelo momento político que o Brasil vivia com o golpe militar de 1964, esta se demonstrou como algo contraditório, uma vez que,

Ao mesmo tempo em que, do ponto de vista ideológico, representava os setores mais retrógrados da sociedade (as senhoras da —Marcha da Família com Deus pela Liberdade, o capital agrário), cabia ao regime propiciar a penetração do capital monopolista internacional, para o que se fazia

necessário assegurar um público consumidor para as indústrias aqui instaladas. Ou seja, o moralismo dos setores retrógrados não deveria servir de empecilho para a modernização do consumo (RUSSO *et al.*, 2011, p. 29).

Segundo Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020), o Ato Institucional nº 5, baixado após o golpe, que suspendeu garantias institucionais, corrobora para um endurecimento da repressão, o que implica também nas tentativas de inserção das temáticas relacionadas à sexualidade nas escolas, que em alguns casos foram fechadas e submetidas às consequências judiciais. Ribeiro (2004) destaca a rejeição do projeto de lei da deputada Júlia Streimbuck, que, proposto no ano de 1968, objetivava a introdução da Educação Sexual obrigatória nas escolas do Brasil.

O período não é propício, pois o regime militar imposto pelo Golpe de Estado de 1964 reprime não só as manifestações políticas, reduzindo as liberdades individuais, mas também as manifestações da sexualidade e as implicações nos padrões de comportamento delas decorrentes (RIBEIRO, 2004, p.21).

Ainda segundo o autor, as retomadas referentes às iniciativas voltadas à implementação da orientação sexual nas escolas se deu apenas a partir dos anos de 1978<sup>3</sup> a 1982, encabeçados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, e nos anos de 1980 a 1986, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir da década de 80, diversas propostas que visavam uma intervenção de orientação sexual no âmbito escolar foram se desenvolvendo, sendo caracterizado como “o quinto momento de Educação Sexual no Brasil” (RIBEIRO, 2004, p.21), que visam o preparo de educadores e à orientação quanto às questões inseridas, sobretudo, nas disciplinas de Ciências. Vale destacar ainda que, as mudanças relacionadas ao governo, interferiram negativamente na continuidade de projetos que favoreciam a disseminação das temáticas relacionadas à sexualidade. Destaca-se ainda que, o a ditadura militar representou um momento de contradições relacionadas à sexualidade que, por um lado tinha sua institucionalização interrompida e por outro, evidenciava-se acompanhando as diversas transformações sociais que ocorriam no mundo, sobretudo advindas dos EUA.

O que consideramos como mais importante deste período histórico é que o fértil campo intelectual e escolar cultivado a partir das primeiras décadas do século XX, e que já estava colhendo os frutos da educação sexual, foi suprimido e, sem exagero, acabou por deixar um vácuo intelectual cujo preço pagamos até hoje: ainda não temos educação sexual na escola e uma

---

<sup>3</sup> A partir de 1978 essas retomadas tornaram-se oficialmente possíveis devido à “abertura política do presidente Ernesto Geisel” (RIBEIRO, 2004, p. 21).



sociedade conservadora e preconceituosa se manifesta nos espaços escolares, familiares e sociais (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020, p. 77-78).

É justamente neste contexto que surge, segundo os autores, a segunda fase de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, permeada pela realização de congressos e criação de sociedades científicas e também, a partir do surgimento de grupos de pesquisa em universidades, o que contribui para a consolidação de investigações relacionadas à temática (BEDIN, 2010; BEDIN, 2016). É a partir da década de 1990 que as pesquisas que tinham como objetivo relacionar educação e gênero surgem com mais intensidade, tendo um avanço significativo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN<sup>4</sup> (difundido no ano de 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)), que destacam a importância da temática na formação da identidade das crianças e adolescentes (LEÃO; RIBEIRO, 2012).

Como “sexto momento de Educação Sexual no Brasil” (2004, p.24), Ribeiro evidencia a implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e a inserção da “Orientação sexual” como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), sendo este último, um documento norteador, que reconhece de maneira oficial a importância da inserção da temática no âmbito escolar. Segundo Leão e Ribeiro (2012) e, Nunes e Silva (2006), os PCN defendem que a escolha deste e de outros temas enquanto transversais (pluralidade, saúde, meio ambiente e ética) se deve ao fato de tratarem-se de questões complexas e assim, inviáveis de serem trabalhadas por apenas uma área específica. Destaca-se ainda que o tema relacionado à “Orientação sexual”<sup>5</sup> está distribuído em três blocos, a saber, corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção as DSTs e Aids (BRASIL, 1997).

Podemos afirmar que tanto a LDB, quanto o PCN contribuíram de maneira significativa para uma discussão acerca da Educação Sexual dentro e fora do âmbito escolar.

De 1997 a meados de 2013 há significativo avanço na visão da sociedade em relação ao empoderamento feminino, igualdade de Gênero, combate à homofobia, direitos sexuais e reprodutivos, educação sexual na escola, incluindo o desenvolvimento de políticas públicas que são projetos ou propostas governamentais que visam assegurar direitos de cidadania e igualdade a populações, grupos ou minorias (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p.9).

---

<sup>4</sup> [...] proposta de renovação da orientação curricular criada pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) para acolher a necessidade de uma renovação da educação básica voltada para a cidadania (LEÃO; RIBEIRO, 2012, p.29).

<sup>5</sup> É importante destacar que atualmente, o termo não é comumente utilizado, já que faz referências à orientação direcionada à atração sexual.

Todavia, segundo os autores, não houve por parte do governo, investimento necessário para a efetivação de medidas que visassem à inserção da temática de maneira incisiva no contexto escolar, uma vez que, segundo Ribeiro (2019), não houve o empenho necessário na formação de professores(as), tanto na formação inicial quanto continuada. Vale destacar ainda que, nos cursos de graduação em Pedagogia, disciplinas relacionadas à Educação Sexual ainda não recebem atenção necessária e sofrem preconceitos, sendo comumente disponibilizadas (quando ocorre), de maneira optativa (RIBEIRO, 2013c).

Monteiro e Ribeiro (2020, p.10) destacam ainda que, a forte presença e considerável crescimento de fundamentalistas cristãos “representados por evangélicos principalmente pentecostais”, tanto nas disseminações de ideias nas redes sociais, quanto no congresso, contribuíram para uma crescente onda de conservadorismo no país, que, não aceita valores de liberdade (entre ela sexual). Destaca-se ainda que, mesmo que a medicina não tenha se posicionado frente à questão por meio do discurso médico-patológico, é através desse que esses grupos forjam uma tentativa de intervenção. Por influência desses representantes, retrocedemos os avanços conquistados até então e, a errônea relação que se estabelece entre a liberdade sexual e libertinagem, dão lugar a um crescente e cada vez mais agressivo discurso de ódio que se instala em todos os âmbitos sociais. A engendrada “Ideologia de gênero”<sup>6</sup> disseminada por esses conservadores e que (ver Movimento Escola sem Partido), estigma os pesquisadores da temática de gênero, contribuiu para o retrocesso do discurso referente à importância da inserção das temáticas relacionadas à Educação Sexual no contexto escolar. “O que temos hoje é um retrocesso, uma desconstrução e uma desagregação dos ambientes mental, social e escolar no tocante à Sexualidade, ao Gênero e à Educação Sexual (RIBEIRO, 2019, p.37).

Podemos dizer que, desde então, a trajetória da Educação Sexual passa por um imensurável e incessante retroceder, que culmina na supressão do gênero na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), restringindo os temas voltados à sexualidade, apenas às questões biológicas<sup>7</sup>. É importante destacar que, os termos relacionados ao gênero

---

<sup>6</sup> O Movimento Escola sem Partido (MESP) e a “Ideologia de Gênero” (IG) são elementos discursivos associados às demandas do ultra liberalismo e articulados aos interesses históricos/contingentes em torno de uma moralidade religiosa, que visam alcançar seus objetivos através do campo político/social, onde estão inseridas instituições como a família e a escola, ambas “responsáveis” pela mediação de processos educacionais e socio-culturais, que neste contexto, têm sido alvo de disputas pelo controle de corpos e construções de subjetividades (SILVA; ALVEZ; VIDAL, 2020, p.75).

<sup>7</sup> É importante salientar que a BNCC teve duas versões anteriores à homologada em 2018, sendo a primeira extremamente favorável às temáticas de gênero, sexualidade e Educação Sexual. Porém, devido ao contexto político-social vivenciado pelo país no momento de sua elaboração, o documento não foi aprovado, passando por reelaboração, já tendo alguns temas relacionados ao gênero e sexualidade retirados, dando origem à segunda versão, também preterida. (LIMA; OLIVEIRA; JUSTINA, 2019).

já haviam sido retirados do Plano Nacional de Educação - PNE<sup>8</sup> (BRASIL, 2014a), devido à pressão exercida sobre o governo, o que corrobora ainda mais com a afirmativa de que estamos vivendo em um intenso momento de retrocesso. O destaque aprovado no senado modifica o trecho intitulado “São diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” retomando o texto "erradicação de todas as formas de discriminação" (TOKARNIA, 2014).

Dos 26 deputados presentes, 11 votaram contra o destaque. O plenário estava lotado, com representantes de estudantes, de movimentos sociais, de entidades ligadas à educação e de grupos religiosos. A alteração causou aplausos e vaias. Dirigindo-se aos estudantes, que pediam a manutenção da discriminação dos grupos no PNE, o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) levantou uma folha de papel na qual estava escrito: "volta para o zoológico" (TOKARNIA, 2014).

Outro ponto culminante desse retroceder, é a posse do Presidente Jair Messias Bolsonaro que, guia o país a uma vertente de extrema direita, a partir de um discurso que se esconde atrás de um ideal de preservação da moral e dos preceitos familiares (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020), os ditames do governo afastam cada vez mais a inserção da Educação Sexual no contexto escolar, perpetuando a cada dia preconceitos e equívocos, que vão erroneamente à contramão da valorização da sexualidade humana e da luta pela proteção da infância.

### *1.2 Sexualidade e Educação Infantil – desconhecimento e/ou desinteresse?*

O advento da Idade Moderna foi permeado por incontáveis impactos que acometeram e modificaram o cenário mundial. Neste sentido, podemos dizer que a visão referente à criança acompanhou essas mudanças, passando por um longo e lento processo de transformação que, segundo Ariès (1986), resultou em algo que até o século XVI era inexistente, um novo olhar que instituiu um “sentimento de infância”.

Na Idade Média, por exemplo, a criança não existia como um ser social, pois durante muito tempo foi considerada um adulto em miniatura, valorizada,

---

8 O PNE estabelece metas para a educação a serem cumpridas em um período de dez anos. Entre as diretrizes, estão a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. O plano também destina 10% do Produto Interno Bruto (PIB, soma de todos os bens e serviços produzidos no país) para a educação – atualmente são investidos no setor 5,3% do PIB brasileiro (TOKARNIA, 2014).

assim, de acordo com a classe social pertencente. Dentro desta perspectiva, no século XII as crianças que provinham de classes sociais mais altas usavam perucas e sapatos de salto, ao passo que as meninas se adornavam quase sempre como uma mulher adulta (REIS; MUZZETI; LEÃO, 2014).

A integração ao núcleo familiar foi sem dúvidas, o principal motivo para essa transformação. Nesse sentido, a criança e família passaram por uma mudança que designou essa última instância como responsável por sua prole, exercendo uma função formadora moral e espiritual (NUNES; SILVA, 2006). Esse novo modelo familiar e conseqüentemente esse novo lugar cuja criança passou a assumir, iniciou-se no século XVI, sendo evidenciado no século XVII e tendo seu ponto culminante no século XVIII.

A afeição tornou-se necessária entre os cônjuges, e entre os pais e os filhos. O “sentimento de família” nasceu simultaneamente com o “sentimento de infância”: com o objetivo de melhor cuidar de suas crianças [...] (PONCIANO; FERES-CARNEIRO, 2003, p.60).

Assim, podemos afirmar que a infância é um conceito construído sócio historicamente. Isso implica quer dizer que, a compreensão de infância modificou-se e modifica-se de acordo com o cenário social, econômico, político e cultural. Assim, ao falarmos de infância, devemos reconhecê-la por sua multiplicidade e diversidade, devendo ser identificada enquanto “infâncias”. Com o passar dos anos, as necessidades da criança passaram a ser cada vez mais valorizadas e, o processo de formação e desenvolvimento integral desses indivíduos, reconhecidos, mesmo que a passos lentos.

Neste sentido, podemos depreender que as modificações quanto à visão de criança estiveram diretamente relacionadas à educação, conforme corroboram os autores no excerto a seguir.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

No Brasil, a história da educação inicia-se no século XVI, especificamente no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus. Neste momento, existia um modo de ensino tradicional, voltado principalmente à catequização da população indígena, com o objetivo principal de angariar fiéis à Igreja Católica (FREITAG, 2005).

É importante ressaltar ainda que, o Brasil enquanto colônia de Portugal acompanhava todas as implicações que contextualizavam o cenário Europeu, sendo a educação do país, totalmente submetida aos devaneios portugueses. Até o início do século XIX, as instituições de ensino superior não existiam em solo brasileiro, já que não era de interesse de Portugal que a colônia se emancipasse intelectualmente. Os filhos dos nobres (homens, não primogênito), eram enviados à sede da coroa, para cursarem o ensino superior na Universidade de Coimbra. Ao restante da população, quando se dispensava uma educação formal jesuítica, se reservava as primeiras letras e o ensino católico. É importante ressaltar ainda que, os escravos e agregados (maior parte da população) não tinha direito a nenhum tipo de educação. “De fato, durante o Brasil-Colônia, funcionou aqui um sistema educacional montado pelos jesuítas que cumpria com uma série de funções, também importantes para a coroa portuguesa (Estado)” (FREITAG, 2005, p.82).

Após a vinda do déspota esclarecido Marques de Pombal que, como uma das primeiras medidas, expulsou os jesuítas no ano de 1759, houve uma considerável crise na organização de ensino que, mesmo que não contemplasse a todos, permeava a educação no país. Em outras palavras, era uma educação livresca, acadêmica e altamente elitista. Apoiado nos pressupostos iluministas, visando colocar Portugal na rota do desenvolvimento, o déspota propôs uma série de medidas formais que compõem a Reforma Pombalina (RIBEIRO, 1993). Destaca-se ainda que, essas medidas nunca foram implementadas e por isso, o país passou por um longo período de desorganização educacional que se perpetuou até o século XIX.

Vale ressaltar que, segundo FREITAG (2005, p.84), mesmo com a expulsão dos jesuítas, a Igreja ainda preservou seu poder perante a sociedade, fato este que ainda se perpetuou durante o “Império e a Primeira República”.

As primeiras escolas de ensino superior surgiram em solo brasileiro, apenas após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no ano de 1808. Freitag (2005, p.84) destaca ainda que, a independência política do país requeria a “formação de quadros técnicos e administrativos novos, razão pela qual se mantem e se ampliam as inovações introduzidas por D. Joao VI por ocasião da transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808”. A autora relata que, o fim do Império e início da República esboçam os primeiros passos para uma educação estatal, necessária pela própria consolidação do Estado.

Com a abolição da escravatura em 1888 e, posteriormente com a Proclamação da República no ano de 1889, o país passa por uma série de transformações que interferem diretamente no contexto educacional. Com o escolanovismo adentrando o país nas primeiras

décadas do século XX, novas ideias pedagógicas surgem, neste cenário de importante transformação social e econômica que afetava o Brasil (RIBEIRO, 1993).

Neste sentido, destacamos a obra de Saviani (1988) que discute a marginalização da educação, classificando as tendências pedagógicas que emergem no final século XIX em dois grupos: tendências críticas e não-críticas. Segundo as palavras do autor,

[...] denominarei as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas" já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de teorias "crítico-reprodutivistas" (SAVIANI, 1988, p.5).

Neste contexto de novos ideais e maior investimento em educação, surgem também, as primeiras iniciativas relacionadas a uma educação voltada para as crianças menores. É importante destacar que, os primeiros jardins-de-infância e creches surgem no Brasil, na segunda metade do século XIX e emergem a partir da necessidade instaurada pelo fervilhar de transformações acarretadas pelas inúmeras transformações sociais que o país vivenciava.

O que se nota, durante todo o período denominado República Velha, é que a preocupação com a criança e os cuidados assistenciais a ela destinados eram oriundos principalmente de iniciativas particulares, com características filantrópicas e assistencialistas, sem intervenção ou iniciativa de peso por parte do governo e do poder público, que aplaudia a atuação dos médicos mas não intervinha de forma sistemática (RIBEIRO, 2006, p.36).

É neste sentido que surgem as primeiras iniciativas voltadas para a proteção e cuidado da criança pequena, até então, tuteladas sob o cuidado exclusivo da família. A princípio caracterizada por uma educação assistencialista, as primeiras tentativas de educação voltada às crianças pequenas contemplava apenas os cuidados fisiológicos, como o sono, a fome e a higiene, ou seja, questões tidas como necessidades fundamentais. Vale destacar ainda que, as especificidades educacionais voltadas ao desenvolvimento integral da criança, nesse momento, no Brasil, não eram prioridade. A precariedade em que viviam os remanescentes de um regime de pós-escravidão e de intensa imigração, intensificou ainda mais os desafios existentes no país. Um ponto a ser destacado é a promulgação no ano de 1927<sup>9</sup> do Código de Menores do Brasil "Código Mello Mattos", que tinha como objetivo, manter sob a tutela do

---

<sup>9</sup> O código foi reeditado em 1979 (ZANELLA; LARA, 2015).

Estado, os menores (crianças e adolescentes) órfãos e em situação de vulnerabilidade. Essa iniciativa surgiu devido aos altos índices de marginalidade e a elevada taxa de mortalidade infantil, do final do século XIX (ZANELLA; LARA, 2015).

As necessidades básicas sobressaiam-se as especificidades do ensino que hoje, compreendemos como indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Tratava-se de uma extensão do lar que, visava o acolhimento e satisfação exclusiva das necessidades biológicas da criança.

Nesse mesmo contexto, além da influência da medicina higienista neste cenário de mudança da visão de criança, estava também à igreja que, até pouco tempo, interferia diretamente na educação brasileira. Os pressupostos religiosos conservadores e, os novos ideais do escolanovismo que adentravam o país geram um choque de ideais,

Temos, então, um embate: por um lado, a Escola Nova, com seus princípios de modernidade e, por outro, a Igreja Católica, com ideais conservadores, que contestava o laicismo no campo educacional republicano, cedendo espaço para a discussão da educação sexual na juventude (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020, p.76).

Porém, foi efetivamente a partir da década de 1980 que houve uma incessante preocupação e empenho visando propiciar às crianças pequenas, uma formação adequada e de qualidade, objetivando o seu desenvolvimento integral.

Assim,

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Em 1988, com a redemocratização do país e, a partir da instauração da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Educação Infantil ficou definida como um direito da família e dever do Estado e, no ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) essa garantia foi reafirmada. Destaca-se ainda que, antes disso, a criança não era considerada como detentora de direitos. Podemos dizer que, o ECA

foi um marco e uma conquista na luta pela proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Porém, foi apenas posteriormente, no ano de 1996 que houve, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a oficialização da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, reconhecendo sua essencialidade no desenvolvimento e formação integral da criança. Além disso, foi recomendada aos (as) profissionais da educação que atuavam na área, a formação de nível superior. Todavia, podemos identificar no estudo que aqui se apresenta e em investigação realizada anteriormente (OLIVEIRA, 2017) que esta recomendação ainda não se trata de uma realidade em nosso país. O estudo de Leôncio (2013) demonstra que a qualificação profissional se mostra em diversos momentos, ausente, evidenciando a falta de capacitação de profissionais que, contribuem diretamente para o processo de desenvolvimento infantil constantemente pautado em equívocos e lacunas, sobretudo no que diz respeito à formação moral, social e psicológica dos agentes atendidos, incluindo os aspectos relacionados à sexualidade e Educação Sexual. É preciso compreender que “a ideia de Educação Infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem [...]” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

Segundo as palavras de Guizzo e Felipe (2015) a Educação Sexual nas escolas não é efetivamente discutida nas instituições de ensino, sendo permeada por uma gama de preconceitos e tabus estabelecido histórico e culturalmente e que, criaram barreiras tangentes à temática que, ainda hoje, mostra-se como um assunto tratado com receio, diretamente relacionadas às repressões, machismo e incontáveis equívocos que, materializam-se na forma de violência simbólica sobre os(as) educadores(as), educandos(as) e à sociedade em geral.

É importante destacar ainda que, conforme Ribeiro (2013a) embora haja uma gama de produções que discutem as temáticas tangentes à Educação Sexual, geradas a partir das universidades, estas não estão suficientemente presentes nas escolas.

### *1.3 Conceitos e abrangência da Educação Sexual*

Por tratar-se de um conceito amplo e constituído sócio historicamente, a sexualidade, intrínseca ao ser humano, representa-se de maneira diferente, dependendo do momento histórico e cultural em que a sociedade está inserida, estando sujeita a transformações e mudanças (RIBEIRO, 2009).



Segundo Maia e Ribeiro (2011, p. 75), “A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização”. Ainda conforme os autores são esses elementos que serão responsáveis pela nominada Educação Sexual, transmitida inicialmente no seio familiar e, posteriormente pelas outras instâncias sociais. Destaca-se ainda que, assim como defende Bourdieu (2007a), esse valores e costumes vivenciados no interior da família, são transmitidos de maneira não metódica e, constituindo o *habitus* primário dos indivíduos que nela se estruturam, acompanhando-o e sendo reestruturado por meio da relação que se estabelece entre herança cultural transmitida no seio familiar e pelas relações mundanas que esse agente detém.

Para entendermos melhor a abrangência da Educação Sexual, é preciso relacionarmos a compreensão de sua institucionalização histórica, bem como, estabelecermos uma discussão acerca da Educação Sexual informal “[...] dada pela família desde o nascimento, que é influenciada pela cultura e pela sociedade e que determina as diferentes atitudes e comportamentos sexuais [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 15).

Para que a sociedade compreenda a importância da Educação Sexual, é essencial que sua concepção advenha da construção histórica de seu significado, primeiramente nos ambientes mental e social, e em seguida no ambiente escolar, pois a Educação Sexual é resultante de um processo de preparação da sociedade para sua compreensão, valoração e aceitação. A percepção e concepção da Educação Sexual são influenciadas pela cultura sexual brasileira: os valores, os tabus, os preconceitos, os comportamentos, as atitudes e o que pensamos constituem os elementos que compõem a nossa cultura sexual. É a cultura sexual brasileira que prepara os ambientes mental, social e escolar para a aceitação da Educação Sexual, desde a Colônia até nossos dias. (RIBEIRO, 2019, p. 29).

Para isso, é imprescindível que se compreenda a importância de uma abordagem que não se pautar apenas na biologia, que identifique a subjetividade humana e que reconheça efetivamente a sexualidade como essencial e indissociável ao indivíduo.

A disseminação do conceito de Educação Sexual e de todas as temáticas que o envolvem, devem ocorrer de maneira científica, corroborada por meio de investigações cientificamente embasadas, a fim de que, se faça possível reconhecer a importância e relevância de uma formação adequada na área, eliminando estigmas e preconceitos resultantes do senso comum, que interferem negativamente nesse processo. É preciso compreendê-la enquanto campo científico, a fim de que, sua inserção na escola seja corroborada e

efetivamente reconhecida e fortalecida por sua imprescindibilidade por parte de todos os âmbitos sociais, desconstruindo costumes, preconceitos e valores que partem e se apoiam no senso comum.

É essencial salientar que a Educação Sexual permeia oportunidades que visam contribuir de maneira incisiva no combate às violências simbólicas ou não, estimulando a necessidade de superação de preconceitos, abusos e discriminações que ocorrem em todos os âmbitos da sociedade. Neste sentido, é imprescindível que haja um intenso investimento e empenho na formação de professores(as), que seja adequada e que vise preparar esses(as) profissionais para atuarem diretamente na Educação Sexual das crianças, intervindo de maneira científica e acertada, partindo do conhecimento e reconhecimento da manifestação da sexualidade infantil.

#### *1.4 Como a sexualidade infantil se manifesta na criança*

Compreender as manifestações da sexualidade na criança é parte imprescindível desta investigação, uma vez que, conhecer suas características e expressões nos permitirá fazer reflexões acerca dos equívocos e desconhecimentos que ainda permeiam as discussões que partem do senso comum no que diz respeito à temática e que, interferem negativamente na formação integral da criança. Conhecer e entender tais conceitos por meio de referenciais científicos é a base para reforçar relevância da valorização e reconhecimento da necessidade de uma Educação Sexual adequada e eficaz desde tenra idade.

Com base na explanação acerca da infância e das modificações ocorridas no devir histórico, podemos estabelecer uma relação entre a sexualidade e o momento histórico as quais estavam inseridas. Reis; Muzzeti e Leão (2014) destacam que durante os séculos XV e XVI não havia um controle da sexualidade e por isso, práticas hoje entendidas como inadmissíveis, era executas, pelos pais e pelas amas, com o objetivo de acalmar as crianças, como é o caso onanismo, por exemplo.

Dessa forma, nesse período, as brincadeiras sexuais entre adultos e crianças ocorriam com certa frequência. Para tanto, aceitas com muita naturalidade em algumas regiões da Europa, elas faziam parte tanto do cotidiano de famílias pertencentes à nobreza quanto de famílias oriundas do povo (REIS; MUZZETI; LEÃO, 2014, p.638).

Ariès (1986) salienta em sua obra “História social da criança e da família” que em diversos momentos, as crianças tinham suas partes genitais expostas de maneira natural na

presença de qualquer indivíduo, com um tom de brincadeira e diversão. O autor destaca ainda que, um dos precursores de uma nova visão da criança, visando à preservação da infância, foi o escritor Gerson que, defendia a proibição do toque e olhar durante as brincadeiras, do fato de adultos e crianças dormirem na mesma cama, entre outras (ARIÈS, 1986; NUNES; SILVA, 2006). Com o passar do tempo, uma nova concepção foi sendo delineada e, no século XVI como consequência do capitalismo urbano-industrial, a criança passa a ser vista com um ser que inspira cuidados, puro e indefeso devido a sua inocência, sendo necessário compreender suas especificidades, visando o cuidado e escolarização (REIS; MUZZETI; LEÃO, 2014).

Ainda segundo as autoras, com o rompimento entre a Igreja e o Estado, a sexualidade passa a ser um assunto que necessita de atenção e controle, caracterizando como um tema pedagógico que visa “[...] à manutenção da normalidade, trazendo à cena a abordagem de questões sobre o corpo, a mente, as doenças e a saúde humana.” (REIS; MUZZETI; LEÃO, 2014, p. 640).

No século XIX não são apenas os cuidados físicos da criança que passam a serem temas de preocupações e estudos, mas também a educação moral, e é neste contexto que as questões médico higienistas encontram circunstâncias favoráveis para as discussões quanto ao onanismo, condenando-o enquanto meio de preservação biológica da criança, por meio das relações que se estabelecem entre a família e a escola, enquanto “coparticipante da formação física, moral e intelectual das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p.2). É importante salientar que, embora partindo de um discurso científico, os estudos médicos da segunda metade do século XIX ainda possuíam reflexos cristãos, assim, a masturbação inseria-se num discurso que, segundo Oliveira (2011, p. 4) relaciona-se a uma,

[...] tríplice definição: pecado contra a natureza, num momento em que o saber médico ainda preservava certas ideias prevalentes da moral sexual cristã; vício, já que se tratava de uma perturbação vinculada estritamente à vontade; e um ato suicida e potencialmente genocida, já que era tido como grande destruidor das sociedades civilizadas, aniquilando a função da procriação e, com isso, comprometendo a sociedade e a perpetuação da espécie.

Nesse momento histórico, era comum haver narrativas clínicas que relacionavam a morte precoce de crianças às práticas do onanismo, embora se admitia que não se tratava de uma regularidade. Podemos afirmar que durante o século XIX, tanto o onanismo quanto a pederastia tratavam-se dos dois maiores temores da instituição escolar, que, por meio da

estratégica médica, era a instituição que mais sofria com as hostilidades, a partir da exposição de suas fragilidades no que diz respeito à proteção e preservação da saúde (OLIVEIRA, 2011). Além disso, segundo a autora, aquém das inúmeras causas físicas que podiam levar ao vício da masturbação, a medicina apoiava suas discussões principalmente nas questões sociais, com o objetivo de responsabilizar os internatos (exclusivo às camadas mais privilegiadas) e o contato com o escravo negro “como a principal fonte de corrupção moral das famílias brasileiras” (OLIVEIRA, 2011, p.5). A medicina se torna então, a salvação para os perigos que assombram a infância, através de um discurso que indica a escola como umas das intensificadoras do processo de corrupção das crianças. Neste contexto, indica uma série de prescrições que deveriam ser tomadas nas instituições de ensino visando o combate às práticas masturbatórias.

Conforme Oliveira (2011), a passagem do século XIX para o século XX foi marcada por uma nova estratégia médica higienista, e posteriormente pelos eugenistas<sup>10</sup>, a puericultura.

Completaria o plano eugenista a difusão de pressupostos “científicos” para mudança de postura do brasileiro em relação aos hábitos alimentares (em que se incluíam as crianças) e, por fim, mas não de forma menos enfática, os eugenistas propunham a promoção do controle sexual de crianças e jovens, bem como a melhoria dos padrões biológicos e físicos do brasileiro (PEREIRA, 2006, p.139).

Assim, a preocupação com a criança passa a tornar-se institucionalizada e pautada em discursos que visam o desenvolvimento integral da criança, dando ênfase para a infância, enquanto precursora de uma população adulta saudável. É importante salientar ainda que, segundo a autora, o início do século XX significará uma mudança no escopo da oferta do saber científico da médica à infância, voltando às prescrições médicas a profilaxia mental das crianças.

É nesse período que vai aparecer um conjunto de discursividades e instituições na interface da medicina com a pedagogia, fundamentadas numa hibridação entre as ideias freudianas e a psiquiatria calcada na degenerescência, a fim de afirmar que há uma sexualidade constitutiva da experiência infantil (OLIVEIRA, 2011, p.2).

Em relação especificamente à pediatria, destacamos que no início do século XX, “[...] o médico pediatra figura, em propagandas veiculadas em Revistas médico-pediátricas, como

---

<sup>10</sup> A idéia da degenerescência era crucial aos eugenistas. Isso porque a eugenia justificava as diferenças entre os indivíduos, tratando uns como saudáveis e outros como degenerados (PEREIRA, 2006, p. 143).

conselheiro das mães, especialmente no que toca à difusão de leites e farinhas infantis. Comumente o pediatra seria descrito como profissional “de ciência” (PEREIRA, 2006, p.170). O eugenismo que permeava a atuação desses profissionais no século XX seguia os pressupostos que visavam à seleção de critérios de distinção entre as crianças, onde, “nessa tradição médica, não era a mesma coisa ser criança pobre ou rica, negra ou branca, menina ou menino” (PEREIRA, 2006, p.148). A autora destaca a atuação dos pediatras eugenistas que promoviam concursos, visando selecionar as crianças por meio da “superioridade biológica e moral”.

Os primeiros (eugênicos) referiam-se à hereditariedade da criança, tida, por pediatras eugenistas, como preponderantes e determinantes na consecução de uma saúde plena. Os segundos, os concursos de robustez, por outro lado, referiam-se os cuidados com a criança após o nascimento, colocando em perspectiva o papel do médico objetivando, ao mesmo tempo, a difusão de comportamentos sociais considerados mais aconselháveis à saúde tal como concebida por essa perspectiva (PEREIRA, 2006, p.145-146).

Vale ressaltar ainda que, a sexologia em ascensão nas primeiras décadas do século XX no Brasil, caracterizou-se como um importante transmissor na disseminação dos ideais freudianos. A partir da difusão de ideias trazidas pela implementação da Educação Sexual no Brasil, direcionada à regulação da sexualidade infantil, direcionava a família e à escola, cujas prescrições pautavam-se na retirada do dogma que envolvia o sexo, reduzindo-o “[...] a uma função biológica: esse era o conselho que pais e professores deveriam seguir para garantir que o sexo das crianças estivesse em consonância com a presunção de uma moral sexual que acabara de nascer” (OLIVEIRA, 2011, p.13). Nesse novo momento era preciso reconhecer que havia uma sexualidade infantil, e que esta tratava-se de uma etapa do desenvolvimento sexual, devendo ser encarada como algo natural, ao mesmo passo em que necessitaria de um efetivo gerenciamento. É neste contexto que as ideias freudianas encontram-se como pertinentes na busca pela preservação sexual.

Nesse momento, abrimos um parêntese para destacar, de maneira resumida, os pressupostos do desenvolvimento psicosssexual<sup>11</sup> estudado por Freud, postuladas em estágios que serão descritos a seguir (NUNES; SILVA, 2006).

### *Fase oral*

---

<sup>11</sup> Para se aprofundar mais ler: Freud (1989); Nunes e Silva (2006).

A fase oral inicia-se com o nascimento da criança e a acompanha durante o primeiro ano de vida. Neste período essencialmente sensorial, a criança que ainda é extremamente dependente direciona os impulsos sexuais para a satisfação relacionada às necessidades básicas. A boca e a zona erógena. Sendo assim, os processos de alimentação, e o conhecimento de mundo através dos lábios, é a principal característica desse estágio.

### ***Fase anal***

A fase anal ocorre entre o primeiro e terceiro ano de vida. Neste momento, a zona erógena é o anus e assim, a satisfação da criança baseia-se no controle dos esfíncteres, ou seja, na retenção e expulsão das fezes e urina.

### ***Fase fálica***

A fase fálica que ocorre entre os 3 e 6 anos caracteriza-se pelo conhecimento e reconhecimento dos órgãos sexuais, decorrência do desfralde. É nesta fase que se desencadeia o Complexo de Édipo (NUNES; SILVA, 2006). Nos meninos, se desperta um desejo possessivo pela figura materna, vendo o pai enquanto rival, o que desencadeia a Ansiedade de castração. Já nas meninas esse processo ocorre diferentemente. Ela acredita que sua castração foi causada pela mãe, o que a aproxima da figura paterna, dando início ao que Freud chamou de Inveja do pênis. Por se tratarem de questões complexas, posteriormente a isso, os desejos sexuais não resolvidos são reprimidos e a criança entra em um período chamado de latência. Durante o período de latência (6 a 9 anos) a criança tem sua energia direcionada às atividades físicas e escolares, tratando-se de um período de desenvolvimento intelectual.

### ***Fase genital***

A fase genital inicia-se na puberdade, por volta dos 10 anos e acompanha o indivíduo até a sua morte. Se antes o prazer estava presente apenas no próprio corpo, agora, passa a ser direcionado externamente.

Vale destacar ainda que, a curiosidade infantil foi descrita e destacada pelo discurso médico que, instruía os pais e professores no mitigar dessas dúvidas, a fim de, proteger as crianças da possível relação que poderia se estabelecer entre os questionamentos e a imoralidade, associando o sexo a algo errado, produzindo recalcamientos. “Na tradução

sexológica brasileira das ideias freudianas, a noção de recalque é invocada como um dos destinos da curiosidade sexual infantil e, com ela, das futuras neuroses e perversões sexuais” (OLIVEIRA, 2011, p.18). Além disso, é preciso preservar as crianças de adultos mal intencionados, outras crianças e da literatura não científica.

É preciso compreender que as manifestações sexuais das crianças estão relacionadas ao seu desenvolvimento, na descoberta de seu corpo e do mundo a sua volta. Segundo Nunes e Silva (2006, p.77), uma das principais manifestações vivenciadas pelos(as) os(as) professores(as) baseiam-se no ato da masturbação. É importante destacar que, esta questão é frequente na primeira infância, já que, esta manipulação “obedece impulsos biológicos e psíquicos que satisfazem às crianças e lhes proporcionam uma apropriação sensorial de seu corpo e suas potencialidades”. Isso acontece também, na retenção da urina, por exemplo, que também trata-se de uma estimulação prazerosa à criança. Outras questões manifestadas pela criança na escola estão relacionadas ao beijo e ao namoro, baseada, sobretudo, na curiosidade. Para compreender a naturalidade destas manifestações, é preciso um olhar sensível, que reconheça e respeite o direito de exploração dos prazeres e sensações que o conhecimento do corpo proporciona à criança (NUNES; SILVA, 2006). Destaca-se ainda que, esses momentos são de extrema importância na exploração de temáticas que envolvem a sexualidade e gênero. A curiosidade é inerente à criança e, surgirá em todos os processos de seu desenvolvimento, sobretudo, nos primeiros anos de vida. Assim, as perguntas sempre surgirão e deverão ser sanadas de acordo com a linguagem da criança. Vale ressaltar ainda que, o não falar, é um tipo de educação.

De maneira geral, podemos dizer que a sexualidade infantil passou por um longo e complexo processo de reconhecimento que aqui neste estudo, inicia-se no século XIX, através do discurso médico-higienista de proteção à infância. Com os novos contornos ocorridos no século XX, pela emergência da Educação Sexual no Brasil, com pertinência dos pressupostos freudianos e por meio novas táticas que visavam à hegemonia do poder da medicina nessas questões, a sexualidade infantil ganhou maior destaque, tanto por parte do âmbito médico, quanto educacional e familiar. Partindo das discussões acima apresentadas, destacamos a iminência de conhecimento e estudo relacionado à sexualidade infantil, a fim de que se possa vislumbrar a partir do reconhecimento de suas especificidades, a importância de uma Educação Sexual adequada às crianças.

### *1.5 Medicina e sexualidade – algumas discussões pertinentes*

Depreendemos que a perpetuação da influência da medicina na sociedade se deu por meio de sua consolidação enquanto ciência, conforme explicitado por Ribeiro no excerto a seguir,

O que se observa no século XIX, principalmente a partir de sua segunda metade, é que, na medida em que a medicina se torna mais científica e a prática médica vai deixando de ser exercida por leigos ou “quase leigos”, esta ciência médica se torna poderosa e influente na sociedade, recebendo dela e dos poderes políticos constituídos, “autorização” para descobrir, propor e impor normas de saúde e equilíbrio que beneficiassem essa mesma sociedade (RIBEIRO, 2006, p.30).

O autor ressalta ainda que, a medicina do século XIX passa por diversas mudanças, inclusive no que se refere ao público a quem são destinadas. Em outras palavras, os médicos da segunda metade deste século, pertencentes à camada privilegiada são os alunos formados por professores oriundos de camadas mais populares. “A presença do “filho médico” no seio das famílias do século XIX conferia à medicina, enquanto instituição ascendente, um estatus que lhe era necessário para firmar-se enquanto ciência e prática profissional de valor” (RIBEIRO, 2006, p.31).

Ribeiro (2006) salienta que, enquanto (durante a colônia) a Igreja e os senhor-de-engenho eram os que ditavam as regras dos bons costumes, a partir da consolidação da medicina enquanto ciência, que produz teses e discussões, e torna-se campo de atuação da elite, esta passa a estabelecer esses preceitos.

A burguesia vai, então, encontrar na medicina o aliado necessário para propagar suas idéias políticas e sociais. A medicina vai encontrar na burguesia, essencialmente urbana, o aliado de seu ideal higiênico, que, por seu turno, interessava ao jovem Estado Brasileiro, ainda em consolidação (RIBEIRO, 2006, p.31).

Este comportamento pode ser compreendido com base na hierarquia social dos objetos (BOURDIEU, 2007b), uma vez que, a medicina apresenta-se como uma profissão altamente privilegiada. Evidenciamos então, a hierarquia social das profissões, levando em consideração que o(a) médico(a) goza de um privilégio e credibilidade por sua excelência na sociedade, que por sua vez, se submete à uma hierarquia das legitimidades evidenciadas em [...] uma hábil combinação de distância e participação, de desprezo e valorização [...] (BOURDIEU, 2007b, p.37).



O saber médico vai paulatinamente se difundindo no que outrora era incumbência da família – a educação e o cuidado com a saúde dos seus membros. Sob a justificativa que apenas ele detém o conhecimento necessário para sanar os males físicos e morais que acometem os indivíduos e, em especial as crianças, a medicina vai ainda se valer da defesa do país como tática para sua afirmação como saber que podia sobrepujar o que até então era consagrado exclusivamente à família: poder do patriarca sobre seus súditos (filhos, esposa, escravos e agregados e até mesmo o pároco) (OLIVEIRA, 2011, p.6).

Mesmo depois de um longo caminho que inicia-se com a medicina higienista do século XIX, alguns estudos, como o de Dessunti; Soubhia e Alves (2009), revelam que os cursos de graduação relacionados à área da saúde ainda abordam as temáticas ligadas à sexualidade com base apenas nos aspectos biológicos, o que tende a comprometer ainda mais a abordagem desses(as) profissionais no que se refere às diferentes manifestações da sexualidade.

Ainda neste mesmo sentido, Taquette *et al.* (2005), mostra em seu estudo que os(as) médicos(as) - de maneira geral - partem do pressuposto de que todos são heterossexuais, comprometendo assim, o atendimento personalizado dos(as) pacientes não heterossexuais.

Por outro lado, Raimondi; Paulino e Zaidhaft (2017) destacam que desde o ano de 2003, durante a 12ª Conferência Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2004), os temas gênero e sexualidade vinham sendo destacados pelo SUS, como uma forma de propor medidas que colaboram para a promoção da saúde no Brasil. Os autores destacam estudos que investigaram os currículos dos cursos de medicina, cuja constatação foi a de que os temas são pontualmente tratados durante as aulas e, quando ocorrem – em determinados casos – possuem um discurso relacionado aos desvios e patologias. Ainda segundo os autores, por meio desses estudos, o Ministério da Educação vem dando maior atenção à questão e, desde o ano de 2014, vem propondo Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina (BRASIL, 2014b), visando a necessidade de das temáticas na formação dos profissionais da medicina.

Segundo Dessunti; Soubhia e Alves (2009), um estudo realizado por Wagner (1991), defende que os(as) profissionais que atuam como médicos(as), psicólogos(as) e enfermeiros(as), ou seja, que atuam diretamente no relacionamento interpessoal, deveriam receber orientações relacionadas à sexologia, permeando assim, o trabalho e atuação em diversas situações. Todavia, é importante salientar que, a Educação Sexual deve ser introduzida no âmbito escolar, e é neste sentido, que o Ministério da Saúde, por sua vez, vem enfatizando a importância da Educação Sexual nas escolas, e faz isso por meio do incentivo e

criação de grupos que tenham interesse na temática, além de pesquisas de metodologias e uso de recursos tecnológicos que, devem agir em conjunto com as equipes ligadas à saúde (DESSUNTI; SOUBHIA; ALVES, 2009).

É indispensável que todos os profissionais saibam reconhecer as diferentes manifestações relacionadas à sexualidade, a fim de que se possa promover uma efetiva atuação, sobretudo no que diz respeito à proteção da criança. Salientamos ainda que, o ECA em seu capítulo II “Das infrações administrativas”, Art. 245, prevê medidas judiciais aos profissionais da saúde, professores e responsáveis que não notificarem os casos de suspeita de abuso contra a criança,

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, p.117).

Ribeiro (2013a, p.11) corrobora com esta afirmação, defendendo que os espaços que envolvem “prontos-socorros, hospitais, postos de saúde, dentre outros”, também são espaços sexualizantes e por isso, precisam contar com a atuação de profissionais da saúde e da educação que possuam uma formação voltada à Educação Sexual, a fim de que se possa identificar e reconhecer os aspectos relacionados à sexualidade e gênero, como parte integrativa da cidadania. Neste sentido, é preciso “[...] instrumentalizar criticamente o professor e os profissionais da saúde para que possam lidar com as dificuldades naturais resultantes dos tabus e preconceitos inerentes ao sexo, ao gênero e à orientação sexual” (RIBEIRO, 2013a, p.14). É imprescindível que a sexualidade seja definitivamente reconhecida como inerente à vida humana e por isso, fator de imensurável relevância para o desenvolvimento pleno de todo e qualquer indivíduo.

### *1.6 A importância da inserção da Educação Sexual no contexto escolar*

O ambiente escolar compreendido como a união entre o espaço social e mental (RIEIRO, 2019), implica no depreender de que ao manifestar-se no contexto escolar, esta união irá interferir na maneira como os integrantes dessa escola irão agir, pensar e se comportar, através das relações individuais que estabelecem e se manifestam a partir de seus valores, cultura, comportamentos, entre outras.

[...] a sexualidade surge em todas as faixas etárias; ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola e tais práticas se fundamentam no conceito de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, cabe à família realizar a educação sexual dos filhos, por meio de informações adequadas, permeadas pelo diálogo; contudo, não é o que se verifica na maioria das famílias; o assunto não é tratado em casa, nem na escola e as crianças e adolescentes tomam conhecimento da sexualidade de forma deturpada e irresponsável. Dessa forma, o trabalho de orientação sexual na escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade. Nesse processo, o profissional de educação deve ser ético e isento de preconceitos (LEÔNICIO, 2013, p.6).

Ao introduzirmos as temáticas relacionadas à Educação Sexual no âmbito escolar, devemos ter a consciência às vivências e experiência individuais, sociais e morais do indivíduo serão refletidas nesse processo. Ainda segundo o autor, para que essa interferência não ocorra negativamente, é necessário que a Educação Sexual seja compreendida e vislumbrada a partir de sua construção sócio histórica, a fim de se possa compreender como os pressupostos que hoje integram a conjuntura social – que por sua vez reflete-se na escola – interferem nas questões tangentes às questões relacionadas à Educação Sexual e à sua inserção no âmbito escolar.

A percepção e concepção de Educação Sexual são influenciadas pela cultura brasileira os valores, os tabus, os preconceitos, os comportamentos, as atitudes e o que pensamos constituem os elementos que compõem a nossa cultura sexual (RIBEIRO, 2019, p.29).

Em estudo publicado no ano de 2011, Maia e Ribeiro discutem as divergências relacionadas aos termos “Orientação sexual”, “Educação sexual” e “Educação para a sexualidade”, utilizados para designar a inserção das temáticas relacionadas à sexualidade no âmbito escolar. Os autores destacam ainda que, independente da nomenclatura utilizada, o importante é que não se estabeleça um caráter normatizador para que sua intervenção também não o seja. Assim como Maia e Ribeiro (2011) no estudo anteriormente mencionado, elegemos nesta investigação, utilizar o termo Educação sexual para introduzir a discussão enquanto ciência, inserida e contextualiza pedagogicamente, [...] optamos por adotar educação sexual como o processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.77).

Neste sentido, é imprescindível compreender a Educação Sexual como uma intervenção cientificamente intencional, planejada e estruturada por meio de pressupostos que corroborem com a importância da introdução da temática na escola. É compulsória a necessidade de formação de profissionais, que estejam preparados para atuarem nas instituições de ensino, identificando e atuando diretamente em relação às manifestações relacionadas à sexualidade e gênero, promovendo um espaço de diálogo, reflexão e formação integral para as crianças (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Ao encontro das ideias dos autores, pretendemos defender a inserção de uma Educação Sexual adequada na escola, compreendida por nós, como sendo a instância mais apropriada para promover o conhecimento tangente às questões de gênero e sexualidade, pois, segundo afirmam, é neste contexto que as crianças estão inseridas e, passam grande parte de seu tempo estabelecendo trocas e vínculos com adultos e outras crianças, experienciando as diferenças.

Segundo Gianchini e Leão (2016), “as identidades de gênero não estão prontas ou acabadas em determinado momento, estão sempre se constituindo a partir de múltiplos discursos que normalizam, regulam e instauram saberes que produzem verdades”. Assim, promover uma reflexão efetiva acerca das questões relacionadas ao gênero no contexto escolar é fundamental na desconstrução de preceitos arraigados culturalmente, visando à estruturação e construção que as próprias crianças vão estabelecendo. Gênero relaciona-se a pluralidade, à diversidade, às questões culturais, assim, devendo ser exploradas constantemente na escola. As autoras destacam ainda que, o brincar enquanto atividade indispensável no desenvolvimento infantil propicia e dá subsídios a esse processo de conhecimento e reconhecimento da criança, desde sempre. Além disso, “[...] a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.78). Assim, por ser a instância que permeia a reflexão e criticidade, compreende-se a escola como o espaço mais adequado para a promoção da Educação Sexual, desde tenra idade.

Consideramos que seja preciso reconhecer a Educação Sexual como um saber necessário que possibilite o rompimento de ideias repressoras, preconceituosas e discriminatórias cristalizadas ao longo da história, além de ser também uma ação de cidadania e direitos que estimule a formação de um ser humano consciente de como se processam as relações sociais (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020, p.3).

Em estudo realizado em uma cidade de médio porte do interior paulista (OLIVEIRA, 2017), constatou-se, com base nos pressupostos da teoria bourdieusiana que, a relação existente entre a família e a escola na Educação Sexual de crianças em fase de Educação Infantil, encontra-se defasada e pautada em concepções equivocadas e preconceituosas a respeito da sexualidade e gênero, perpetuando as desigualdades perante a sociedade e favorecendo a desproteção – sobretudo - das crianças menores.

Desta forma, segundo Leôncio (2013) a educação tem papel imprescindível e integral na formação humana, sendo a Educação Sexual parte desta. Assim, a necessidade de profissionais que estejam capacitados para atuar com a temática é inerente, todavia, esta precisa ser uma atuação consciente, reflexiva, que abandone os preconceitos, atitudes e ideias equivocadas que possam fazer parte da essência deste(a) educador(a). Mas será que esta é uma tarefa fácil?

A inserção da Educação Sexual na escola deve estar permeada por concepções que visem à identificação da diversidade e pluralidade existentes na sociedade. É preciso que a individualidade e subjetividade humana sejam reconhecidas em um mesmo contexto cultural, permeando assim, um espaço de reconhecimento, respeito e valorização. Para isso, salientamos a importância da formação de profissionais que sejam capazes de reconhecer as manifestações da sexualidade na criança, para então poder intervir de maneira adequada nesse processo. É indispensável ainda, incluir família e sociedade nesse processo, já que é a relação entre as instâncias formadoras da criança que vai possibilitar o desenvolvimento integral da criança. O interesse e conhecimento devem permear esse processo, visto que identificamos que a ausência de informação traz consequências negativas a este processo. Outro fator importante a ser destacado é que a escola busca constantemente a aprovação da família na exploração da temática (OLIVEIRA, 2017).

É preciso compreender que os(as) educadores(as) devem estar preparados(as) e capacitados(as) para agir no que se refere às questões ligadas à sexualidade, uma vez que devem ser tratadas de forma interdisciplinar, visando evitar que apenas uma disciplina seja responsabilizada pela transmissão da temática. Contudo, grande parte dos professores não se sente preparados para lidar com temas que envolvam a sexualidade (SOUZA; MILANI; RIBEIRO, 2020, p.102).

Ser educador é contribuir para o amadurecimento intelectual e emocional que facilitará o processo de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário preparo e formação para que cada indivíduo crie sua própria prática de educação através de suas reflexões baseadas em sua vivência. Estas reflexões

devem ser críticas e transformadoras para tornar-se educador. (SOUZA; MILANI; RIBEIRO, 2020, p. 100).

Em todas as relações de educação existentes entre professores e alunos, e entre a escola e a família, ocorre o processo de constituição e ressignificação de valores, normas e fatores relacionados às questões sexuais. “O educador sexual também é um agente de mudanças que estará em contato direto com o ambiente revelador, e sua ação é comprometedora, desafiante e exige autonomia” (SOUZA; MILANI; RIBEIRO, 2020, p.101).

Segundo a Unesco em seu relatório “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2014), quando orientamos uma criança em relação à sexualidade, estamos protegendo-as e sobretudo contribuindo para a uma melhor qualidade de vida, em busca de respeito e igualdade. Destaca-se ainda que, o material citado está destinado às crianças a partir dos cinco anos de idade, nos levando a salientar a despreocupação em relação às crianças menores. Se a sexualidade é inerente a todos(as), por que este descuido relacionado às crianças em fase de Educação Infantil?

É frequente a expressão de sexualidade nas escolas advinda dos alunos em conversas, brincadeiras ou ainda em curiosas perguntas realizadas. Nestes momentos, espera-se que o professor saiba como tratar o assunto de forma a acolher e orientar o aluno (SOUZA; MILANI; RIBEIRO, 2020, p.101).

Destacamos que para que a Educação Sexual seja efetivamente reconhecida e inserida na escola, é necessário que não somente os(as) agentes pertencentes à instituição compreendam a importância da temática na formação integral dos indivíduos. A família e a sociedade, de maneira geral, devem incorporar a essencialidade da introdução das temáticas que envolvem o gênero e a sexualidade no currículo escolar. A partir da garantia da laicidade dos conteúdos e do apoio de todos(as) os agentes envolvidos, é iminente que a sexualidade seja reconhecida por sua inerência à humanidade e assim, ao desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é necessário se desvencilhar de preceitos estruturados no seio familiar, que comumente permeiam uma reprodução de comportamentos que interferem diretamente e de maneira negativa nesse processo (OLIVEIRA, 2017). A sexualidade é particular e depende das vivências e particularidades pessoais, sendo considerada como subjetividade humana. Destaca-se ainda que, esses pressupostos devem ser transmitidos de maneira tranquila, leve e de acordo com a idade da criança, falando a linguagem infantil e, respondendo as questões impostas e demandadas de maneira cientificamente correta e natural.

Depreendemos que a Educação Sexual é um direito de todos e, deve ser parte da formação da criança, desde a mais tenra idade. Destaca-se que esta introdução deve ser cientificamente embasada, por meio da formação de profissionais que atuem na escola, em especial, o(a) professor(a) que, por sua vez, deve estar em constante formação e aperfeiçoamento, visando levar aos(as) seus/suas alunos(as), uma Educação Sexual reflexiva, fundamentada e que permeie uma vida saudável, segura e positiva, tanto no que diz respeito ao próprio corpo, quanto no que se refere as relações interpessoais.

Além disso, o estudo de Reis; Muzzeti e Leão (2014) destacam as recentes preocupações relacionadas ao advento da internet e consequentemente, da exacerbação da exposição relacionada à sexualidade, sobretudo nas redes sociais. As autoras apontam a questão da erotização da criança, assunto em crescente discussão devido à sua ascensão pelos meios digitais, considerando a facilidade com que estes conteúdos chegam até os pequenos e a exposição a que estão submetidos, sobretudo por meio das redes sociais. Neste mesmo sentido, as autoras destacam a importância da Educação Sexual inserida na escola, como forma de abrandar as consequências negativas que a erotização precoce traz ao desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, visamos com este estudo elucidar a interferência que a possível relação estabelecida entre responsáveis, professor(as), psicóloga, diretora e pediatras, pode trazer à Educação Sexual de crianças Para isso, embasamo-nos nas concepções de Pierre Bourdieu e sua equipe, visando compreender como o *habitus* e capital cultural de tais agentes, tendem a inferir nesta relação de poder simbólico<sup>12</sup>, tal qual desenvolvido pela sociologia bourdieusiana, onde são escancaradas as condições sociais de dominação, também no que se refere ao gênero e à sexualidade.

---

<sup>12</sup> O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformadora, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico [...] (BOURDIEU, 1989, p.15).

# OBJETIVOS



## 2 OBJETIVOS NORTEADORES

### 2.1 *Objetivo Geral*

O objetivo central deste trabalho foi analisar, com base no *habitus*, como as questões relacionadas à Educação Sexual são estruturadas no interior da família (*habitus* primário) e reestruturadas na escola, por meio da interferência da atuação de agentes educacionais (professor/as, diretora administrativa e psicóloga) e de pediatras, hipoteticamente compreendidos nesta investigação, como sujeitos que agem enquanto coeducadores(as) sexuais das crianças em fase de Educação Infantil atendidas por eles(as) por meio de uma suposta relação estabelecida entre as instâncias escolar, familiar e pediátrica.

### 2.2 *Objetivos Específicos*

- i) Analisar como os(as) responsáveis se relacionam com as questões referentes à sexualidade e gênero;
- ii) Investigar a intervenção de pediatras em relação à Educação Sexual das crianças;
- iii) Identificar os comportamentos dos agentes escolares (professor(a), psicóloga e diretora administrativa) frente as questões postas pelas crianças em relação à sexualidade e gênero;
- iv) Verificar as relações estabelecidas entre pediatras, responsáveis e agentes escolares (professor/as, psicóloga e diretora administrativa) enquanto coeducadores(as) sexuais de crianças em fase de Educação Infantil;
- v) Depreender as possíveis contribuições que a intervenção ou ausência desta pode trazer a estas crianças.

# REFERENCIAL TEÓRICO

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO DESENVOLVIDO POR PIERRE BOURDIEU

Tendo como base o referencial teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, o presente estudo calca-se nos principais conceitos apreendidos pela teoria bourdieusiana, visando à elaboração do instrumento utilizado para a realização da entrevista e posteriormente, na análise dos dados que se deu por meio do método praxiológico, também desenvolvido pelo sociólogo francês e sua equipe.

Assim, com o objetivo de fundamentar a investigação realizada, apresentaremos nesta seção, os conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, herança cultural e gênero, que serão aprofundados posteriormente, na seção referente aos resultados e discussões. Destacamos ainda que, a exposição desses pressupostos, foi pensada e formulada visando uma compreensão conceitual palpável e didática para o(a) leitor(a).

#### 3.1 Compreendendo o *Habitus*

Para discorrer acerca do conceito de *habitus*, podemos afirmar que Bourdieu (2007b) “recupera a dinamicidade da categoria criada pela Escolástica” (OLIVEIRA, 2017) que parte da premissa de que todos os indivíduos são condicionados por suas primeiras experiências, e a reelabora, acrescentando que estas interferem na reestruturação do *habitus* desses agentes, juntamente com suas experiências seguintes, tornando-as assim, bases mútuas, que interferem fortemente uma à outra. Essas primeiras experiências vivenciadas pelo indivíduo são chamadas de *habitus* primário, que, por sua vez, pode ser reestruturado com base nas relações sociais estabelecidas pelo agente ao longo de sua existência e, de acordo com o investimento na acumulação de capital cultural.

Segundo Bourdieu, o *habitus* pode ser compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (ORTIZ, 1983, p. 61), o que implica dizer que sua existência está relacionada à capacidade de mediação entre a realidade e o indivíduo. Segundo Bourdieu, estas estruturas funcionariam como instrumentos que guiam o agente, regulando as ações do sujeito, sendo expressas na forma de comportamentos.

Assim, o *habitus* pode ser entendido como o capital cultural, social e econômico (BOURDIEU, 2007b) que se tornou parte integrada da pessoa, ou seja, foi incorporado pelo sujeito, exprimindo-se no andar, falar e vestir, bem como nas formas de consumo, de bens e fruição, gerando assim, disposições socioculturais que inferem diretamente nas relações

sociais estabelecidas por este agente. Em outras palavras, *habitus* trata-se do patrimônio do indivíduo<sup>13</sup> e demonstra-se como sendo parte do agente, modificando-se e reestruturando-se ao passo que é modificado e reestruturado, por meio das reestruturações sociais que este agente detém.

As experiências se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo *pessoal*, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um *desvio*, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao *estilo* próprio a uma época ou a uma classe (ORTIZ, 1983, p. 80-81).

Conforme Bourdieu (2006), a instância do *habitus* que fará do agente seu próprio *signum* social é a *hexis* corporal compreendida como,

[...] uma maneira prática de experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio valor social: a relação que se mantém com o mundo social e o lugar que a pessoa se atribui nesse mundo nunca se declara tão bem quanto através do espaço e do tempo que ela se sente no direito de tomar aos outros, e, mais precisamente, o lugar que ocupa com seu corpo no espaço físico, por uma postura e por gestos firmes ou reservados, amplos ou acanhados (de alguém que pretenda parecer importante diz-se, de forma bem clara, que é ‘espaçoso’) e com sua fala no tempo, pela parte do tempo de interação de que se apropria e pela maneira, segura ou agressiva, desenvolta ou inconsciente, de se apropriar desse tempo (BOURDIEU, 2007a, p. 440).

Em outras palavras, a *hexis* corporal compreende aquilo que é visto pelo outro, por meio de sua postura, linguagem e comportamentos, signos corporais socialmente produzidos. Podemos entender que a *hexis* trata-se dos signos sociais incorporados no sujeito e que, dependendo da herança cultural de cada agente, torna-se possível classificá-la.

### 3.2 *Capital cultural, Capital econômico e Capital social*

Segundo Bourdieu (1989), o espaço social trata-se de um campo de lutas, cujas estratégias utilizadas pelos agentes sociais dependem dos diferentes capitais que permitem a ascensão ou manutenção social dos grupos e indivíduos.

---

<sup>13</sup>Capital cultural, social e econômico.

Para Bourdieu (ORTIZ, 1983), os capitais sociais, econômicos e linguísticos constituem a configuração de *habitus* que são geradas pelas relações sociais estabelecidas pelo agente. Assim, a acumulação de capital cultural (BOURDIEU, 2007b) requer um movimento dinâmico e de incorporação que se dá em virtude da posse e fruição das práticas e dos bens culturais. Conforme Bourdieu (2007b), a transmissão inicial de capital cultural ocorre inicialmente no seio da família, enquanto herança cultural, de maneira imperceptível, não metódica e sem esforço intencional. Segundo as palavras do autor,

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p. 86).

Assim, o investimento e incorporação do capital cultural legitimado (signos tidos como legítimos, valorizados em uma determinada sociedade e em um determinável contexto social, sendo mutável), dependerão do valor relativo e das condições materiais de existência que o agente detém. Ainda conforme Bourdieu (1989), os divergentes espaços sociais geralmente se caracterizam pelos diferentes estilos de vida, que tendem a influir em suas pretensões, escolhas, atividades e comportamentos.

Sobre o conceito de capital cultural (2007b), Bourdieu o descreve em três estados,

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007b, p. 74).

Assim, podemos dizer que o estado incorporado está relacionado à apropriação individual de cada sujeito, podendo ser compreendido com o tempo, a motivação e o empenho que o agente emprega na aquisição de capital cultural sendo pessoal e intransferível. Já o estado objetivado está ligado à posse de instrumentos e bens materiais que podem ser adquiridos, por meio do capital econômico e está conectado à relação que o sujeito detém sobre estes instrumentos. Em outras palavras, o agente poderá investir em capital cultural objetivado por meio do acúmulo de capital econômico, porém, a incorporação dos signos

tidos como sociais é que conferirá ao sujeito a fruição desses bens. Já o estado institucionalizado está diretamente relacionado aos diplomas, uma vez que, conferem a “certificação” ou garantia de aquisição de capital cultural, tão almejada pelas classes que visam à ascensão social por meio da escola.

O capital econômico, por sua vez, conforme Bourdieu (2007b) consiste no acúmulo, ampliação e reprodução do patrimônio (bens materiais, dinheiro, posses, etc.) que se dá por meio de estratégias utilizadas pelo sujeito no investimento econômico e de capital cultural e capital social, visando à manutenção ou ascensão social.

Já o capital social, segundo Bourdieu (2007b, p. 67) pode ser compreendido como um “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse”, de relações sociais entre os agentes. Assim sendo, o capital social possuído pelo sujeito deriva das relações mundanas que este detém, podendo ser utilizado como um vínculo economicamente útil na aquisição e/ou manutenção de relações sociais em curto ou longo prazo. De maneira mais objetiva, podemos compreender o capital social como um sistema de relações entre agentes sociais que favorecem e permitem a manutenção de um determinado grupo em um determinado contexto social.

Ainda conforme Bourdieu (2007b), o capital social está relacionado à,

[...] posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007b, p. 67).

Em outras palavras, podemos dizer que o capital social está diretamente ligado às relações sociais que podem se modificar de acordo com a reestruturação do *habitus* de cada agente envolvido nesta rede de relações duráveis.

### 3.3 O Conceito de Herança Cultural

Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1978) compreende a herança cultural como sendo um conjunto de conhecimentos, comportamentos, interditos e atitudes transmitidos pela família à sua descendência, ou seja, é constituída socialmente por meio dos valores e

estratégias de reprodução<sup>14</sup> utilizadas com o objetivo de manutenção e/ou ascensão social. A herança cultural é instituída pelo *capital cultural* que diferencia os grupos e apreende a relação existente em um conjunto de valores, conhecimentos, saberes, informações, códigos linguísticos e pelo *ethos* que, por sua vez, segundo Bourdieu (2007b), compreende o futuro escolar aspirado como possível à sua prole.

Desta forma, o *ethos* que irá deliberar as expectativas de êxito ou fracasso escolar, que se distinguem conforme as condições materiais de existência de determinado grupo. Por outro lado, conforme Bourdieu (2007b), os agentes tendem a interiorizar manifestações na forma de contingências que podem ser expressas no tempo de escolaridade, bem como nas escolhas profissionais e postura frente à escola (BOURDIEU, 2007b). Assim, enquanto o *ethos* compreende o processo de apropriações relacionadas ao sucesso escolar, é o acúmulo de capital cultural que influi diretamente neste êxito ou fracasso. Neste sentido, quanto mais investimentos forem empregados no acúmulo de capital cultural tido como legitimado, ou seja, quanto mais empenho for dedicado à posse e fruição de práticas que se aproximam da cultura escolar (tida como legítima), maiores serão as chances de êxito, uma vez que, a escola constitui-se de um currículo que está diretamente relacionado à cultura legitimada, perpetuando as condições de dominação exercidas pela cultura considerada como dominante. Ainda conforme Bourdieu (2007b) é a família que institui as primeiras diferenciações, mas é na escola que as desigualdades tendem a se manifestar, materializar e a se reproduzirem, sobretudo em relação ao capital cultural, metamorfoseando-se em maneiras de pensar, de se comportar, em dotes culturais e sociais.

### 3.4 Gênero na teoria bourdieusiana

Para Bourdieu, o gênero é compreendido como a “socialização do biológico e a biologização do social (1999, p. 9)”, ou seja, é estruturado e construído mediante a um processo de socialização materializado nas relações sociais. Em outras palavras, isso apreende que essas relações de luta por dominação dependem do momento histórico ao qual tal sociedade está inserida, tornando-se parte da ordem das coisas.

---

<sup>14</sup>Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23).

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. (BOURDIEU, 1999, p. 41)

Bourdieu (1999) destaca ainda que, até há pouco tempo, a igreja, a família e a escolas tratavam-se das principais instâncias sociais reprodutoras da dominação masculina. Com base no exposto, segundo as concepções do sociólogo é à “[...] família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina” (BOURDIEU, 1999, p. 103). Ainda neste sentido, Bourdieu (1999) defende que é no âmbito familiar que surgem as primeiras experiências relacionadas à “divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 103). Em outras palavras, o sociólogo depreende que a internalização das relações de dominação existentes entre os sexos, ocorre de maneira precoce e naturalizada inicialmente no seio familiar, ou seja, a legitimação das condições de divisão se dá na primeira instância formadora do indivíduo, constituindo assim, seu *habitus* primário. No que tange à Igreja, destaca-se que esta sempre esteve maculada pelo antifeminismo que, cultiva e reproduz uma visão negativa da mulher e da feminilidade (BOURDIEU, 1999, p. 103).

Ainda sobre as principais instâncias que constituíam e perpetuaram as relações de dominação relacionadas ao gênero, Bourdieu (1999) ressalta que a escola, mesmo após distanciar-se da Igreja, ainda contribui para a disseminação social de uma visão patriarcal.

Neste sentido, conforme Bourdieu (1999), o gênero enquadra-se como um resultado da trajetória social e da herança cultural familiar. Ainda segundo o sociólogo, a dominação está diretamente ligada às relações sociais, tornando-se muitas vezes impercebível. Assim, o gênero pretere as questões biológicas e tende a se materializar em violência simbólica quando referido a dominação masculina.

[...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência dessa submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p.7).



O autor ressalta ainda que (2006, p. 86) “[...] nas relações entre os sexos, o primeiro objeto da percepção é a *hexis* corporal como um todo, em si mesma e, ao mesmo tempo, a título de *signum* social”. Desta forma, é no corpo, ou seja, na “forma *héxis* corporais (BOURDIEU, 1999, p.41)” que as divergências e desigualdades também se materializam, tornando a ideia de dominação masculina como algo natural.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (*percipiti*) tem por efeito coloca-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis (BOURDIEU, 1999, p.82).

Sendo assim, “a força masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõem-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la (BOURDIEU, 1999, p. 18)”. Em outras palavras, podemos afirmar que a dominação masculina coloca-se na ordem das estruturas sociais, concebendo a figura feminina como um símbolo de dependência onde, “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-se assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2012, p. 46). Com isto, mesmo que pensemos ter autonomia para agir e pensar na verdade, estamos aceitando as condições de dominação existentes na sociedade.

# **PERCURSO METODOLÓGICO**

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Dificuldades encontradas – “A pandemia causada pelo novo coronavírus”

No final do ano de 2019, especificamente no mês de dezembro, houve “o surgimento de um novo Coronavírus, denominado pelo International Committee on Taxonomy of Viruses de severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2), agente etiológico da Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), [que] causou grave epidemia na província de Hubei –Wuhan (China)” (MENESES, 2020, p.2). Em poucos meses o vírus invadiu o mundo, disseminando-se de maneira rápida e devastadora.

Assim, “logo no início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) notificou toda a população com o decreto: pandemia por coronavírus”<sup>15</sup> (MOREIRA, *et al.*, 2020, p.6283). A notícia afetou as nações do planeta de diferentes maneiras, que foram desde uma efetiva mobilização visando à contenção do vírus, até medidas consideradas pouco incisivas, como foi o caso de nosso país.

Assolando a população, sobretudo a idosa, o vírus adentrou o Brasil sorrateiramente e, mesmo com todos os alertas mundiais, o Carnaval (realizado de 21 a 25 de fevereiro de 2020) não deixou de acontecer, o que reforçou ainda mais a vulnerabilidade do país, trazendo graves consequências para todos os âmbitos da sociedade. Corroborando com esta afirmação, Oliveira *et al.* (2020, p.2) nos mostra os primeiros efeitos da doença no país,

O primeiro caso de COVID-19 no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Tratava-se de um homem idoso residente em São Paulo/SP, que havia retornado de viagem à Itália. A doença se propagou rapidamente. Em menos de um mês após a confirmação do primeiro caso, já havia transmissão comunitária em algumas cidades. Em 17 de março de 2020, ocorreu o primeiro óbito por COVID-19 no país. Era outro homem idoso residente em São Paulo/SP, que apresentava diabetes e hipertensão, sem histórico de viagem ao exterior. Em 20 de março de 2020, foi reconhecida a transmissão comunitária da COVID-19 em todo o território nacional.

Por se tratar de uma pesquisa que está diretamente relacionada a essas duas instâncias, é importante afirmar que, a investigação aqui proposta encontrou diversas dificuldades no

---

<sup>15</sup> Os coronavírus, descobertos pela primeira vez na década de 1960, são encontrados em aves e mamíferos, especialmente em morcegos, gatos, camelos e ratos<sup>17</sup>. O agente causador do COVID-19 (SARS-CoV-2) pertence ao gênero  $\beta$ -Coronavirus, família *Coronaviridae* ordem *Nidovirales*. Outros coronavírus humano semelhantes foram responsáveis pela SARS em 2002 e 2003. Entre novembro e dezembro de 2019, foram identificados casos de pneumonia grave com etiologia desconhecida na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei na China. Os principais sintomas clínicos foram: tosse seca, dispneia, febre e infiltrados pulmonares bilaterais. Inicialmente, os indivíduos (DOURADO, *et al.*, 2021, p.48).

decorrer de seu desenvolvimento. Todavia, é importante destacar que estes entraves atingiram e continuam atingindo a sociedade de maneira geral, interferindo assim, nos mais variados setores, afetando a população em seus aspectos econômicos, políticos e sociais.

A doença que atingiu proporções mundiais encontrou nações despreparadas, que não possuíam medidas estruturadas para seu enfrentamento, levando diversos países ao colapso de seus Sistemas de Saúde, uma vez que, conforme Freitas *et al.* (2020, p.1) “não existiam planos estratégicos prontos para serem aplicados a uma pandemia de coronavírus – tudo é novo”. A maneira como a contenção do vírus foi administrada também teve diversos contornos que dependeram de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos e, que trouxeram como consequência o controle ou descontrole da situação enfrentada. No caso do Brasil, devido a uma crise política ocasionada, sobretudo, pela conduta irresponsável de negacionismo do presidente em exercício, ao tratar a doença como “uma gripinha”<sup>16</sup>, a situação pandêmica ganhou força, extrapolando todos os limites possíveis do controle iminente. Conforme as palavras de Campos (2020, p.4), “é sinistro, macabro, anti-humanitário, antiético, advogar por uma política com estas consequências”.

Ressalta-se ainda que, o país nomeou em menos de três meses, três ministros da saúde, o que evidenciou ainda mais a gravidade da postura adotada pelo governo diante da conjuntura da doença, desnudando a incompatibilidade de ideias e ditames impostos pelo governo. Ainda segundo Campos (2020), os devaneios da política implementada por Bolsonaro, que afirmou por diversas vezes que as mortes seriam inevitáveis e por isso deveriam ser aceitas, demonstra os traços egocêntricos da personalidade do governante. Todavia,

Felizmente, parte significativa da sociedade e suas instituições, não somente as científicas, têm apostado resistência ativa ao desvario sinistro do presidente, de seus ministros e sequazes. Muitos governos municipais e estaduais, setores da mídia, de partidos políticos e do judiciário pautam-se em medidas cientificamente baseadas, em encontro aos esforços de organizações científicas que mobilizam pelo fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) (CAMPOS, 2020, p.2).

Algumas cidades optaram por medidas mais radicais, como os chamados *Lockdowns*<sup>17</sup> que, ao não serem respaldados pelo Governo Federal foram encarados por parte

---

<sup>16</sup> O termo foi utilizado diversas vezes pelo presidente Jair Bolsonaro para se referir ao novo coronavírus.

<sup>17</sup> O lockdown pode ser classificado em confinamento total ou parcial. O confinamento total é definido como ‘suspensão total das atividades não essenciais com restrição de circulação de pessoas’<sup>16</sup> e o funcionamento exclusivamente dos serviços cruciais, de saúde e de abastecimento, por exemplo. No lockdown parcial, alguns

da população que o apoia como algo negativo, contribuindo para uma insistente minimização dos riscos e gravidade da doença que até dia 31 de julho de 2021, contabilizou mais de 555 mil mortes no território brasileiro<sup>18</sup>.

O “SARS-CoV-2<sup>19</sup> é um vírus respiratório diferente do vírus da influenza, cujo comportamento ainda não foi totalmente esclarecido (FREITAS *et al.*, 2020)”. Assim, podemos depreender que, os quais estudos realizados até o momento não são capazes de prever com precisão as sequelas acarretadas pela doença. Além disso, o surgimento de novas variantes ainda pouco conhecidas pela ciência vem colocando em risco o controle pandêmico de alguns países que já haviam flexibilizado as medidas sanitárias de contenção do vírus e que já possuem um número considerável de pessoas vacinadas em sua extensão.

Segundo estatísticas obtidas com base no site *Coronavirusbrasil*, em 31 de julho de 2021, o Brasil não havia vacinado completamente<sup>20</sup> nem 20% de sua população. Podemos afirmar que esse dado está diretamente relacionado ao menosprezo da doença por parte do governo federal que atrasou e dificultou o processo de vacinação no país. Destaca-se ainda o ineficiente número de testagens realizadas, ação que poderia contribuir de maneira efetiva na contenção e controle da doença, sobretudo dentre os profissionais da saúde (SILVEIRA; COSTA, 2020).

**Figura 1** – Estatística – Dados sobre os efeitos do novo coronavírus no Brasil.



Fonte: SAÚDE (2021)<sup>21</sup>.

serviços não essenciais podem funcionar, sob rigorosas medidas de vigilância (HOUVÈSSOU; SOUZA; SILVEIRA, 2021, p.4).

<sup>18</sup>(SAÚDE, 2021).

<sup>19</sup>*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2) que provoca a *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19) (LINHARES; ENUMO, 2020).

<sup>20</sup> A vacinação completa consiste na aplicação das duas doses das vacinas Coronavac e dos imunizantes da Oxford/AstraZeneca e da Pfizer, ou também a aplicação de dose única da Jassen (dados atualizados com base na vacinação efetivada no país até 31 de julho de 2021).

<sup>21</sup>(SAÚDE, 2021).

Aquém dos efeitos sobre a saúde física das populações, algumas investigações como as de Holmes *et al.* (2020) e Jiao *et al.* (2020) destacam-se por relacionarem seus estudos à psicologia, com o objetivo de salientar as consequências negativas que o distanciamento social, medo e insegurança podem provocar nas pessoas, que vão desde crises de ansiedade, até severas depressões. Nesse mesmo sentido, Muratori e Ciacchini (2020) e, Zimmermann e Curtis (2020), por sua vez, ressaltam a necessidade de uma atenção voltada à saúde psicológica infantil, afetada pelo isolamento social, que implica também na impossibilidade da frequência presencial nas escolas. Ainda não se podem computar as reais e definitivas consequências da pandemia contemporânea causada pelo novo coronavírus, porém, o que podemos afirmar é que há um intenso e imprescindível trabalho a ser realizado, sobretudo na retomada do ensino presencial. Podemos afirmar que, os impactos do ensino remoto atingiram todos os níveis da educação. A Faculdade de Ciências e Letras-FCLAR/UNESP (FCLAR, 2020a, s/p), por exemplo, seguiu todos os protocolos necessários para a proteção de alunos(as), servidores(as) técnicos e administrativos e professores(as), colocando em prática algumas medidas que serão descritas a seguir,

Acatando a determinação do CRUESP, que considerou as novas recomendações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde referente a pandemia de Covid-19, bem como as instruções do Comitê Unesp Covid-19, a Direção da Faculdade de Ciências e Letras, câmpus de Araraquara, tomou as seguintes medidas:

- a) as aulas presenciais da graduação e da pós-graduação estão suspensas a partir de 17 de março. O retorno das aulas dependerá dos desdobramentos da crise, assim como do estabelecimento do novo calendário escolar;
- b) as atividades administrativas devem ser mantidas, com a adoção das medidas recomendadas no documento “Preparando o local de trabalho para a Covid-19 - Partes 1 e 2”. Na terça e quarta-feira, dias 17 e 18, as seções estarão fechadas para o atendimento ao público para a devida adequação aos protocolos estabelecidos pelo Comitê Unesp Covid-19;
- c) a confirmação de matrícula dos calouros fica adiada até a retomada das aulas presenciais;
- d) as bancas de concursos, de defesas de teses, dissertações, livre docência já marcadas serão mantidas, dando-se preferência à utilização de sistemas de videoconferência e outras ferramentas para comunicação à distância. As bancas presenciais não deverão, excepcionalmente, ter a presença de público e deverão seguir rigorosamente os protocolos;
- e) todas as reuniões presenciais estão suspensas a partir do dia 17;
- f) a biblioteca estará fechada para o atendimento ao público a partir do dia 17. No facebook da biblioteca da FCL estão sendo divulgadas outras instruções;
- g) estão suspensas todas as viagens com motoristas da FCL;
- h) serão suspensos todos os eventos acadêmicos durante o período de crise da pandemia. Os eventos com financiamento externo, por exemplo, Fapesp, ficarão sob a responsabilidade dos organizadores sua realização/suspensão, porém não contarão com o apoio técnico dos servidores da Staep;

i) nas reuniões de terça e quarta-feira serão avaliadas a situação de trabalho de todos os servidores com mais de 60 anos e a possibilidade de *home office*; [...].

Na data de 11 de maio de 2020, a Congregação da Fclar reuniu-se para debater sobre a Portaria UNESP nº 128/2020 (UNESP, 2020) [...] que define as atuais diretrizes para o desenvolvimento e a adaptação das disciplinas da Graduação para atividades não presenciais em virtude da pandemia do coronavírus (Covid-19), com o objetivo de deliberar sobre o posicionamento da FCL a respeito da realização de atividades remotas emergenciais na graduação durante a suspensão das atividades presenciais (FCLAR, 2020b, s/p). Após, uma ampla análise foi realizada por uma comissão formada por servidores técnicos e administrativos, discentes e docentes, objetivando a discussão acerca da acessibilidade no que se refere às aulas remotas. Ponderando-se as possibilidades e desafios, o ensino remoto foi instaurado e iniciou-se em 11 de maio de 2020, alterando o calendário escolar. Vale ressaltar que, ainda hoje o ensino permanece 100% remoto<sup>22</sup>, visando à prevenção e contenção do vírus, já que o número de pessoas vacinadas ainda não representa a segurança necessária para a retomada total das atividades presenciais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o principal desafio enfrentado com o ensino remoto, desde o início, em todos os níveis da educação, intensifica-se com as desigualdades sociais existentes no país, manifestando-se principalmente nas dificuldades na compreensão e acompanhamento do conteúdo, dos enredamentos do acesso à rede e na ausência de equipamentos apropriados. É importante salientar que, os(as) alunos(as) da educação básica são, sem dúvidas, os(as) mais prejudicados(as) em relação ao ensino remoto. As escolas, enquanto instâncias formadoras integrais das crianças, permaneceram durante um considerável período de tempo totalmente fechadas, o que trará consequências ainda imensuráveis para o processo de ensino-aprendizagem de seus(as) educandos(as). Segundo o relatório *Education at a Glance (EAG) 2020* (OECD, 2020) publicado em 8 de setembro de 2020, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) que contém informações estatísticas de mais de 40 países, o Brasil foi evidenciado como uma das nações que permaneceram por mais tempo com suas instituições de ensino fechadas.

Além dos problemas pedagógicos, a ausência das crianças de maneira presencial nas instituições de ensino, prejudica não somente o processo de ensino-aprendizagem de alunos(as) mais vulneráveis, como também expõe esses(as) educandos(as) a riscos que se relacionam aos casos de violência contra as crianças identificados por professores(as), não

---

<sup>22</sup> Dado atualizado em 31 de julho de 2021.

somente através de sinais físicos, como também no que tange à mudanças comportamentais e emocionais, conforme evidenciado em 2018, no estudo realizado por FARIAS (2018).

Confere especificamente a escola que serviu como pano de fundo para esta pesquisa, destaca-se que as entrevistas que estavam agendadas para o início do ano de 2020 foram adiadas, sem previsão para retorno, sobretudo em relação aos(as) pediatras que deram prioridade à seus pacientes e às longas jornadas de trabalho enfrentadas com o objetivo de conter o vírus.

Destaca-se ainda que as entrevistas que até dezembro de 2019 estavam sendo realizadas presencialmente passaram a ocorrer de maneira remota, com o auxílio da chamada de vídeo viabilizada por meio do aplicativo *Whatsapp*<sup>23</sup>. Ressaltamos que a entrevista que seria concedida pela diretora pedagógica não pôde ser realizada em decorrência da pandemia. A pedagoga justificou que havia trabalho em excesso a ser realizado na escola e, assim, a sua participação deveria ser adiada<sup>24</sup>.

É importante salientar ainda que 11 das 16 entrevistas foram realizadas em 2019, por isso, a questão da pandemia não foi explorada durante as perguntas realizadas aos(as) participantes, não sendo possível analisar de maneira global e incisiva, as interferências do novo coronavírus na realidade aqui analisada.

#### 4.2 Caracterização do estudo e da coleta de dados

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de campo que, conforme Fonseca (2002, p. 32) “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”. Tem caráter qualitativo, pois, ainda conforme o autor (2002, p.20) “[...] se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A priori, a indicação de uma escola que estivesse atrelada a um posto de saúde foi realizada pela Profa. Dra. Marilurdes Silva Farias<sup>25</sup>, enfermeira na Unidade Funcional de

---

<sup>23</sup> O aplicativo foi utilizado, pois, os(as) participantes possuíam mais afinidade com a ferramenta.

<sup>24</sup> Destacamos que a entrevista foi adiada conforme as solicitações da pretendida colaboradora, porém, devido aos prazos estipulados pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, a mesma não pôde ser realizada em tempo hábil para a data da qualificação.

<sup>25</sup> Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo (USP) e enfermeira na Unidade Funcional de Pediatria da Unidade de Emergência do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, setor de referência no



Pediatria da Unidade de Emergência do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, setor de referência no atendimento de vítimas de violência sexual e/ou outras violências.

Posteriormente, ainda contando com o apoio da professora Marilurdes, foi realizado o contato com a Dra. Cláudia Siqueira Vassimon, Coordenadora da Comissão de Avaliação de Projeto de Pesquisa da SMS de Ribeirão Preto. Em seguida, foi enviada uma solicitação de autorização e abertura dos trâmites para a participação dos profissionais envolvidos no âmbito da Secretaria Municipal de Saúde, juntamente com a autorização do gerente da unidade. Concomitantemente, encaminhamos à Creche Modelo o pedido de autorização visando a realização da pesquisa, direcionado à psicóloga da Instituição<sup>26</sup>. Vale ressaltar que a Escola Modelo que colaborou com esta pesquisa, contribuiu com a indicação dos(as) educadores(as) e responsáveis para a realização das entrevistas. Neste primeiro contato com os(as) colaboradores(as) foi entregue a carta de apresentação/justificativa do projeto proposto, bem como, o Termo Livre e Esclarecido. Além disso, para a realização da pesquisa junto aos(as) profissionais de saúde (pediatras), foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Saúde do Município que, em conjunto com o gerente da UBDS (Unidade Básica de Saúde) confirmaram a participação da instituição na pesquisa.

#### *4.3 Instrumento e procedimentos*

Para coleta de dados, foi realizada junto ao (as) responsáveis, educadores (as), psicóloga, diretora e pediatras, uma entrevista semiestruturada, reelaborada com base nos estudos de Muzzeti (1992; 1997) que por sua vez, apoiou-se nos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para a realização desta pesquisa. A entrevista foi formulada em dois blocos, a saber, “Trajetória social e Trajetória escolar” e “Herança cultural, sexualidade e gênero”. Após a coleta dos dados realizada em dezembro de 2019, de maneira presencial (na própria escola<sup>27</sup>) com as educadoras e responsáveis e de maneira remota durante o ano de 2020<sup>28</sup> (via

---

atendimento de vítimas de violência sexual e/ou outras violências. Destaca-se ainda que, a colaboradora atua principalmente na Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente e suas famílias, em situação de violência, e na capacitação e formação de profissionais da Saúde e educação, no combate à violência intrafamiliar, com ênfase na saúde escolar e educação em saúde.

<sup>26</sup> A psicóloga foi identificada como responsável pelos trâmites na instituição de ensino.

<sup>27</sup> O local foi escolhido pelos(as) próprios(as) colaboradores(as).

<sup>28</sup> As entrevistas que se deram de maneira remotas foram realizadas durante todo o ano de 2020, respeitando a disponibilidade de cada colaborador(a), devido às dificuldades já evidenciadas no que tange a situação pandêmica vivenciada.

chamada de vídeo do aplicativo Whatsapp)<sup>29</sup> com o professor de Educação Física, pediatras, diretora e psicóloga, houve a transcrição dos áudios e os(as) colaboradores(as) receberam nomes fictícios, a fim de manter o seu próprio anonimato, bem como o das instituições as quais estão ligados(as). Para a gravação dos áudios foi utilizado o aplicativo de gravação do notebook e, para a transcrição dos áudios contou-se com o apoio da ferramenta *Express Scribe Transcription Software*.

#### 4.4 A análise dos dados – O método praxiológico

A análise de dados se deu por meio do método praxiológico, também desenvolvido por Bourdieu e sua equipe. Conforme Bourdieu (ORTIZ, 1983), o método praxiológico compreende a leitura do comportamento humano na prática, podendo assim, ser utilizado como um instrumento científico.

Para Bourdieu (1994, p. 47),

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação.

Desta forma, com base no método praxiológico é possível aprofundarmo-nos na complexidade das relações sociais, a fim de que se possa desmitificar como as transmissões de conhecimento estabelecidas no seio familiar podem sofrer ou não, interferências de terceiros, no caso, dos(as) pediatras, e agentes escolares (aqui compreendidos como os(as) educadores, psicóloga e diretora) enquanto coeducadores(as) sexuais.

Assim, conforme evidenciado anteriormente, a entrevista foi elaborada com base em dois principais blocos, cujo primeiro calca-se na trajetória social e escolar dos agentes, no qual se buscou evidenciar como a relação existente entre os conceitos de capital cultural, capital social, capital econômico e suas implicações quanto às frações de classe, podem vir a interferir na estruturação do *habitus* dos agentes analisados.

---

<sup>29</sup> O meio de comunicação foi escolhido pelos(as) participantes.

Ainda com base nos conceitos chave da teoria bourdiesiana, no segundo bloco, visamos investigar como a herança cultural materializa-se nos sujeitos, através da análise relacionada às temáticas de gênero e sexualidade.

Assim, por meio do método praxiológico, foi possível analisar a complexidade das relações sociais e suas implicações na estruturação do *habitus* dos(as) colaboradores(as) no que tange a Educação Sexual, atingindo assim, os objetivos da investigação proposta.

#### *4.5 O Bairro, a Escola, a UBDS*

Por se tratarem de instituições diretamente relacionadas, é evidente que as mesmas encontram-se localizadas no mesmo bairro, atendendo à clientela de uma mesma região. A seguir, serão apresentadas as principais características referentes às instâncias colaboradoras da pesquisa.

##### **4.5.1 Características do bairro**

O bairro cuja UBDS e a creche modelo estão localizadas foi fundado em 1924 por um viajante mineiro que arrematou terrenos de uma antiga chácara.

Atualmente a região trata-se de uma zona periférica, as famílias que vivem neste perímetro são assalariadas e consideradas como sendo pertencentes às frações de classe menos privilegiadas socioeconomicamente, porém, em ascendente transformação social, conforme informações obtidas em entrevista realizada junto à psicóloga escolar da creche.

##### **4.5.2 Características da escola**

Como dito anteriormente, a escola foi escolhida com base em investigação realizada a partir da informação obtida por meio do contato com nossa colaboradora<sup>30</sup>, moradora da cidade, que nos informou o fato de existirem no município, instituições de Educação Infantil que estavam diretamente ligadas às unidades básicas de saúde. Assim, após várias pesquisas realizadas acerca destas instituições, a escola aqui analisada foi selecionada e, com base na escolha, buscamos a UBDS relacionada, partindo do pressuposto de que a creche realiza encaminhamentos de crianças para a referida Unidade Básica de Saúde.

---

<sup>30</sup> Profa. Dra. Marilurdes Silva Farias.

A creche citada trata-se de uma cooperativa que obtém subsídios financeiros através da prefeitura, a quem presta contas. Além disso, a escola busca recursos por meio de eventos beneficentes, nos quais arrecadam-se – dentre outras coisas – verbas e cestas básicas que são destinadas às famílias locais, em situação de vulnerabilidade.

A respeito da história da instituição, em 1948 um grupo de senhoras católicas se reuniu com o intuito de oferecer assistência às famílias menos favorecidas da cidade. Este objetivo sofreu modificações no ano de 1955, pois a primeira presidente do grupo decidiu fundar a Creche Modelo, focando os esforços do grupo à criança. Em 1959, a instituição foi inaugurada e, desde então, passou a promover a orientação educacional e moral de crianças, além de realizar junto às famílias, atividades que abordassem questões da higiene, saúde, orientação pedagógica, educação e economia doméstica. Atualmente, a creche é dirigida pela décima presidente, que conta com o apoio da vice-presidente e de uma diretoria e conselho formados por 14 senhoras.

Em 2006, a creche passou por uma crise que a colocou em risco. Devido às novas exigências da secretaria de educação, a escola passou a ter consideráveis despesas e o auxílio enviado pela prefeitura não cobria nem 50% dos gastos totais da instituição.

Ressalta-se que a creche chegou a atender cerca de 500 crianças de 06 meses a 12 anos de idade. Atualmente, conforme a diretora administrativa nos informou, por uma decisão da secretaria de educação, a creche recebe crianças não somente do bairro onde está instalada, mas também de diversos locais da cidade, fato este que modificou a clientela exclusiva atendida anteriormente pela instituição. Além disso, conforme a legislação, o nome teve que ser modificado e, atualmente, 285 crianças são atendidas na faixa etária de 6 meses a 6 anos<sup>31</sup>.

No quadro a seguir, serão discriminados os espaços físicos da escola, uma instituição de ensino consideravelmente extensa e estruturalmente equipada.

**Quadro 1 - Estrutura física da escola**

Andar	Espaço
Térreo	Play ground
	Campo de areia
	Gramado
	Quadra
	Lavanderia

<sup>31</sup>É importante ressaltar que, muitas funcionárias da creche já foram alunas da instituição, conforme observado em conversa preliminar realizada junto à psicóloga da instituição.

1º andar	Sala de jogos
	Sala de descanso
	Sala de música
	Refeitório
	Pátio
	Sala de artes
	Briquedoteca
	Dormitório
	Banheiro 1
	Banheiro 2
2º andar	Memorial

Fonte: Elaboração própria.

Já no que tange à estrutura administrativa da escola, destacamos que a instituição oferece atendimento das 07h às 16h30, sendo a pré-escola ofertada em meio período (manhã e tarde) e, a creche em período integral.

#### Quadro 2 - Quadro de funcionários da escola

Quantidade	Cargo
21	Professoras
1	Psicóloga Escolar
1	Diretora Administrativa
1	Diretora Pedagógica
1	Professor de Educação Física
1	Ajudante Geral
1	Nutricionista
2	Secretárias

Fonte: Elaboração própria

#### Quadro 3 - Estrutura administrativa da escola

Diretoria	Conselho
Presidente	Presidente do conselho
Vice-presidente	Conselheiras (8 senhoras)
Primeira secretária	
Segunda secretária	
Primeira tesoureira	
Segunda tesoureira	

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.5.3 Características da Unidade Básica de Saúde (UBDS)

A UBDS relacionada à creche atende 19 bairros da região e oferece três tipos de serviço, discriminados no quadro a seguir,

**Quadro 4 - Atendimento UBDS**

<b>Tipo de atendimento</b>	<b>Especialidade</b>	<b>Horário de funcionamento</b>
<b>Atendimento de Emergência</b>	Crianças e adultos	24 horas – diariamente
	Soro antirrábico	
	Suturas	
	Vacinas de urgência	
<b>Atendimento Básico</b>	Assistência Domiciliar	Segunda a sexta-feira - das (07h às 19h)
	Assistência Farmacêutica	
	Clínica Médica	
	Coleta de exames laboratoriais	
	Curativos	
	Enfermagem	
	Ginecologia e Obstetrícia	
	Odontologia	
	Pediatria	
	Planejamento Familiar	
	Rotinas de pré-natal	
	Suturas	
	Teste do Pezinho	
	Vacinação	
<b>Atendimento de Especialidades</b>	Eletrocardiograma	Segunda a sexta-feira (das 07h às 19h)
	Radiologia	
	Ultrassonografia	

**Fonte:** Elaboração própria.

Atualmente<sup>32</sup>, a UBDS conta com três pediatras permanentes, porém, apenas uma delas aceitou participar de nossa pesquisa. O outro depoente que colaborou com a investigação atende pacientes da pediatria durante a escala de plantões da prefeitura que, apresenta um número significativo de profissionais escalados.

#### 4.6 Seleção da amostra

<sup>32</sup> Levantamento realizado no primeiro semestre de 2021.

O número da amostra contou com a participação de dois pediatras, sete educadores (as)<sup>33</sup>, cinco<sup>34</sup> responsáveis (mães de crianças matriculadas na creche modelo), a psicóloga escolar e a diretora administrativa. Destaca-se ainda que o número da amostra atende às necessidades da pesquisa, uma vez que, segundo as concepções do teórico Pierre Bourdieu, o método praxiológico analisa as regularidades presentes em uma mesma fração de classe.

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus, sistemas de disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (ORTIZ, 1983, p.60).

Vale ressaltar que a amostra não contou com grande variedade de gêneros, uma vez que, dentre as dezesseis entrevistas realizadas, dois agentes identificaram-se como sendo do gênero masculino, enquanto as demais entrevistadas declararam-se como sendo do gênero feminino<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Dentre os(s) sete educadores(as), apenas um era do gênero masculino, a saber, o educador físico.

<sup>34</sup> Seis responsáveis foram entrevistadas, porém, uma delas contou com a presença da psicóloga que, por deliberação da presidente da creche, acompanhou a pesquisa. Os dados não foram utilizados, pois, as respostas da colaboradora podem ter sofrido interferências devido à presença de um terceiro agente no ambiente.

<sup>35</sup> Vale ressaltar que, durante a pesquisa foi perguntando aos indivíduos por qual gênero eles(as) se identificavam.

# RESULTADOS E DISCUSSÕES



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Apresentação das(os) colaboradoras da pesquisa

#### 5.1.1 As responsáveis

As cinco responsáveis que participaram da pesquisa foram indicadas pela psicóloga escolar. Destaca-se o fato de que todas as participantes são mães de crianças matriculadas na creche, sendo que duas (Patrícia e Luzia) também são professoras da instituição de ensino analisada.

**Quadro 5** - Responsáveis pelas crianças matriculadas na creche

NOME	GRAU DE PARENTESCO	IDADE	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO
<b>Gabriela</b>	Mãe	32	Graduada em História
			Atualmente trabalha como vendedora em um Sexy shop
<b>Luísa</b>	Mãe	32	Concluiu o ensino médio
			Atualmente trabalha como cozinheira
<b>Dirce</b>	Mãe	41	Graduada em Direito
			Atualmente cuida do lar
<b>Patrícia</b>	Mãe	32	Pedagoga
			Atualmente é professora da creche analisada
<b>Luzia</b>	Mãe	34	Pedagoga
			Atualmente é professora da creche analisada

**Fonte:** Elaboração própria.

A presença totalitária do gênero feminino nos leva a reflexão acerca da perpetuação da mulher enquanto responsável pelos cuidados do lar e dos(as) filhos(as), evidenciando o que Bourdieu denominou como a ordem social das coisas que, segundo o autor,

Funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos, é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres (BOURDIEU, 2012, p.18).

Já em relação à idade das participantes, identificamos que a faixa etária varia entre 32 e 41 anos. Enfatiza-se ainda que, conforme a análise de dados que será apresentada a seguir, podemos verificar que o fator idade não interfere de maneira incisiva nas opiniões das participantes que, de maneira geral, compartilham dos mesmos pressupostos relacionados à Educação Sexual, ou seja, cultivam o mesmo *habitus*, próprio da fração de classe a qual pertencem, a saber, camada popular.

Em relação ao capital cultural institucionalizado das responsáveis, quatro dentre as cinco entrevistadas possui o ensino superior completo, nos cursos de Pedagogia (duas colaboradoras – Universidades particulares<sup>36</sup>), Direito (uma colaboradora – Universidade privada<sup>37</sup>) e História (uma colaboradora – Universidade Pública - UFU)<sup>38</sup>. É importante salientar ainda que as graduações de praticamente todas as responsáveis depoentes foram realizadas em instituições particulares, o que nos leva à reflexão acerca do desprestígio das universidades privadas consideradas dominadas<sup>39</sup> e, ao acesso regularmente disponível às camadas desprivilegiadas (camada popular) que, com base nas regularidades, não possuem capital econômico e cultural para o investimento em instituições de ensino tidas como privilegiadas e tendem a não deter a posse e a fruição dos códigos que identificam as práticas culturais consideradas como legítimas. Fato este que se difere na camada média, que investe em capital cultural institucionalizado, reconhecendo a escola como sendo o meio de ascensão e/ou manutenção social mais palpável, com base nas condições materiais de existência que detém.

### 5.1.2 A equipe escolar

A equipe escolar<sup>40</sup> selecionada para colaborar com a pesquisa foi previamente solicitada diretamente durante o contato com a instituição de ensino e, a psicóloga escolar da

---

<sup>37</sup> Trabalhava na Universidade e ganhava bolsa de estudos, pagando apenas as duas matrículas anuais obrigatórias.

<sup>38</sup> Apenas uma das responsáveis participantes (Luíza) concluiu o ensino médio, enquanto as outras colaboradoras possuem ensino superior completo.

<sup>39</sup> O termo foi utilizado com o objetivo de salientar que os(as) colaboradoras da camada popular realizaram a graduação em faculdades particulares tidas como desprestigiadas socialmente. Destaca-se ainda que, algumas professoras realizaram o ensino superior na modalidade EAD (devido à obrigatoriedade da formação em nível superior para professoras de Educação Infantil, prevista na LDB (BRASIL, 1996)), revelando as condições regularmente possíveis de acesso da camada popular ao ensino superior.

<sup>40</sup> Referimo-nos a Equipe escolar para designar os(as) agentes escolares aqui analisados, a saber, professor/as, psicóloga e diretora administrativa. Destaca-se ainda que, apesar da promulgação da LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes

creche modelo, fez as intermediações para formalizar as participações das/o agentes/e. Contamos com a colaboração de 9 participantes (6 professoras, 1 professor de Educação Física, 1 diretora administrativa, 1 psicóloga escolar) cuja faixa etária compreende de 25 a 63 anos, fator relevante para verificarmos as mudanças/persistências existentes entre as diversas gerações e frações de classe coexistentes em um mesmo grupo de agentes sociais. Evidencia-se ainda que apenas o professor de Educação Física é do gênero masculino. Tal fato nos leva a refletir acerca da maior incidência de agentes do gênero feminino responsáveis pela Educação Infantil, herança fomentada como consequência do assistencialismo que tem na raiz de sua história, uma educação realizada por meio da ação beneficente de senhoras que pertenciam às camadas privilegiadas da sociedade. Salienta-se novamente, conforme explicitado anteriormente que, as primeiras iniciativas referentes à educação das crianças menores no Brasil se deram com o objetivo de prover os cuidados básicos destinados a grupos desprivilegiados, filhos(as) de operárias, uma necessidade que surgiu mais intensamente com o advento da Revolução industrial no país. Neste sentido, podemos afirmar que a creche analisada tem características semelhantes às instituições que surgiram no século XX.

**Quadro 6 - Membros da equipe escolar**

<b>NOME</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>IDADE</b>
<b>Silvana</b>	Professora	48 anos
<b>Angélica</b>	Professora	58 anos
<b>Isabel</b>	Professora	31 anos
<b>Alice</b>	Professora	25 anos
<b>Raíssa</b>	Professora	27 anos
<b>Vitória</b>	Professora	37 anos
<b>Antônio</b>	Professor de Educação Física	37 anos
<b>Marta</b>	Psicóloga	42 anos
<b>Sandra</b>	Diretora Administrativa	63 anos

**Fonte:** Elaboração própria.

### 5.1.3 Pediatras

públicas de educação básica (BRASIL, 2019), a presença de psicólogos(as) não é uma realidade absoluta nas escolas brasileiras. Todavia, a Escola Modelo que serviu como pano de fundo para essa investigação, conta com a presença da profissional que, age incisivamente no desenvolvimento da rotina escolar da creche e por isso, compreendemos como extremamente pertinente considerá-la enquanto agente escolar e assim, membro da equipe escolar.

Todos(as) os(as) profissionais que atuam como pediatras (permanentes) da UBDS foram convidados(as) pessoalmente a participar da investigação. Destacamos a presença majoritária de mulheres na especialidade médica, o que nos leva novamente a reflexão acerca da responsabilidade da agente do gênero feminino relacionada ao cuidado infantil. À época da primeira solicitação, apenas o plantonista, Dr. Mateus (46 anos), aceitou participar do estudo. Posteriormente, novamente com o apoio da Profa. Dra. Marilurdes e, levando em consideração as dificuldades encontradas (salientadas anteriormente em vista da pandemia causada pelo novo coronavírus), pudemos contar com a participação da pediatra permanente da UBDS, Dra. Yasmin (32 anos).

## 5.2 A trajetória social e a relação com as frações de classe: trajetória escolar e o acúmulo de capital cultural, capital social e capital econômico

A seguir, apresentamos os(as) participantes a partir das frações de classe aos quais pertencem. Salientamos que a entrevista semiestruturada foi elaborada com base nas categorias da teoria bourdieusiana, e os resultados posteriormente analisados por meio do método praxiológico, sendo sistematizados através da investigação acerca da trajetória social e escolar dos(as) agentes, identificando o capital cultural, capital econômico e capital social das diferentes frações de classe aos quais os(as) agentes participantes pertencem.

**Quadro 8 - Participantes por frações de classe**

CAMADA POPULAR	CAMADA MÉDIA	CAMADA PRIVILEGIADA
Gabriela (responsável)	Isabel (professora)	Sandra (diretora administrativa)
Luíza (responsável)		
Luzia (responsável e professora)		
Dirce (responsável)	Marta (psicóloga escolar)	
Patrícia (responsável e professora)		
Silvana (professora)		
Angélica (professora)	Mateus (pediatra)	
Alice (professora)		
Vitória (professora)		
Raíssa (professora)	Yasmin (pediatra)	
Antônio (professor)		

Fonte: Elaboração própria.

### 5.2.1 Participantes da camada popular

### **Gabriela – responsável (camada popular)**

Gabriela tem 32 anos, é casada e mãe de uma menina matriculada na creche. É a filha única de uma família de três pessoas. No que diz respeito ao capital cultural institucionalizado dos pais, o progenitor da depoente concluiu o ensino fundamental completo e trabalhava como embarcador de usina. Já a mãe, concluiu o ensino técnico e atuava enquanto chefe de auxiliar de limpeza e lavanderia de hospitais. No que tange ao capital cultural institucionalizado dos avós maternos, a depoente afirma que eram analfabetos e trabalhavam como agricultores. Em relação aos avós paternos, concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental e exerciam a atividade de pedreiro (avô) e costureira (avó). De maneira geral, Gabriela afirma, em relação ao capital cultural institucionalizado global da família, que os(as) tios(as) concluíram o ensino fundamental e os(as) primos(as) o ensino superior. Atualmente, a colaboradora vive com a filha e o marido, na zona urbana.

No que tange à trajetória escolar de Gabriela, a depoente declara ter frequentado a pré-escola<sup>41</sup>, ingressando em idade regular no ensino fundamental. Seu percurso escolar foi realizado totalmente em escolas públicas, porém, a depoente destaca que as instituições eram selecionadas de maneira minuciosa por ela e pelos progenitores. Durante o ensino médio, a mesma frequentava o ensino regular e, no período oposto, o ensino técnico profissionalizante em Administração<sup>42</sup>. A colaboradora fez três anos de cursinhos pré-vestibulares particulares, até ingressar em sua terceira opção de curso, a graduação em História, na Universidade Federal de Uberlândia. Segundo ela, após ser comunicado acerca da escolha do curso que seria realizado pela filha, o pai ficou três meses sem conversar com a depoente, pois o progenitor almejava a graduação em Direito para a descendente, carreira considerada como sendo de prestígio social. A colaboradora ressalta que chegou a atuar na área como professora de História do ensino fundamental ao médio durante três anos após a conclusão do curso, porém, atualmente trabalha como vendedora em uma loja de *sexshop*.

Durante seu percurso escolar, a depoente relata em relação às práticas culturais realizadas, a leitura de gibis, e a ida frequente a museus e cinemas. Afirma ainda que o hábito de ler a acompanha até os dias atuais, ou seja, o contato com a prática foi incorporado pela agente como parte de seu *habitus*. A colaboradora destaca ainda que, era a tia quem investia capital econômico na compra de brinquedos e jogos educativos para Gabriela.

---

<sup>41</sup> Gabriela ingressou na pré-escola semialfabetizada pela tia, citada posteriormente no texto.

<sup>42</sup> A participante abandonou o curso, faltando apenas seis meses para a conclusão, motivo pelo qual a participante alega se arrepende.

A família de Gabriela sempre valorizou a escola. Salienta-se ainda que o progenitor da participante chegou a realizar trabalhos voluntários na instituição frequentada por ela durante o ensino fundamental, a fim de fazer-se mais presente no processo educacional da filha.

### **Luíza – responsável (camada popular)**

Luíza tem 32 anos, é casada, mãe de dois filhos e advinda de uma fratria de 12 pessoas. A participante viveu durante 16 anos na zona rural, pois os progenitores trabalhavam na roça. Destaca-se ainda que o capital econômico da família não era suficiente para ter as condições de existência asseguradas. Os depoimentos revelaram que passaram por diversas dificuldades econômicas, também vividas pelos avós, trabalhadores braçais. No que se refere ao capital cultural institucionalizado dessas famílias, observamos que os avós não possuíam nenhum grau de estudo e sabiam apenas ler e escrever o próprio nome. Nesta mesma direção, os pais da colaboradora também nunca frequentaram a escola, não sabiam ler e escrever, apenas assinavam o próprio nome, sempre trabalharam na roça, ou seja, eram trabalhadores braçais. Atualmente Luíza vive com o marido e os dois filhos em um bairro pertencente a um distrito da cidade.

Em relação à trajetória escolar da participante, Luíza destaca que em sua época de escolarização a situação era “complicada”, relatando que naquele momento não havia escolas na zona rural e que em determinado momento, a progenitora passou a acompanhá-los(as) (os(as) filhos(as)) até a pequena escola instalada na zona rural, com o objetivo de “aprender a pelo menos fazer o nome, assinatura” (Luíza).

*[...] ela ia, era muito legal. A gente se juntava e ia todo mundo pra escolinha que fizeram na zona rural mesmo. Aí ela aprendeu [...] (Luíza).*

Em relação ao seu percurso escolar, Luíza afirma que não frequentava a escola regularmente durante o período em que viveu na zona rural e que só concluiu os estudos (2º grau) posteriormente, após a mudança para a zona urbana<sup>43</sup>.

No que tange às práticas culturais realizadas pela colaboradora, Luíza relata que não frequentava museus, cinemas ou bibliotecas, comportamentos estes que se diferem da atual realidade da participante. Neste mesmo sentido, a depoente acredita que os progenitores não valorizavam e nem acompanhavam os estudos dos(as) filhos(as), devido ao fato de darem

---

<sup>43</sup> Luíza relata que, a partir dos nove anos passou a trabalhar na roça no período contrário a escola. Vale ressaltar ainda que ingressou na escola (na zona rural) aos 7 anos de idade.

mais importância ao trabalho, com o objetivo de garantir a sobrevivência da prole. A colaboradora destaca ainda os interditos do pai que sempre enfatizava que se seus(as) descendentes não fossem estudar, deveriam trabalhar, comportamento comumente incorporado pelas frações de classe menos privilegiadas, que tendem a não investir em capital cultural institucionalizado, tendo como primazia a manutenção e o sustento da prole, por meio do trabalho.

Luíza relata ainda que, possuía a intenção de ser Pedagoga, porém, não foi possível ingressar no curso de nível superior devido ao capital econômico e cultural da família. Atualmente, a participante trabalha em um restaurante e destaca que apesar de identificar-se com a ocupação,

*É uma coisa que eu não quero pros meus filhos. Eu quero que eles 'estuda', que tenha um estudo melhor e uma boa profissão, igual o pai deles (Luíza).*

E continua,

*Eu acho que o estudo é tudo! Não tive estudo na minha vida, mas eu vejo, ainda na minha família eu vejo a dificuldade que eles têm lá para sobreviver e, eu também não julgo eles por não ter [...] hoje aqui no estado de São Paulo eu vejo o quanto que é importante (Luíza).*

Neste sentido, podemos depreender que a postura da depoente frente à escola e ao futuro escolar dos descendentes vem se modificando, demonstrando a reestruturação do *habitus* da colaboradora, em especial, no que tange o ao *ethos*.

#### **Luzia – responsável (camada popular)<sup>44</sup>**

Luzia tem 34 anos, é professora, casada e mãe de um aluno matriculado na creche. É proveniente de uma fratria de cinco pessoas, sendo a caçula de três irmãos. Em relação ao capital cultural institucionalizado dos progenitores, a depoente declara que o pai concluiu o ensino fundamental, sempre exercendo trabalho braçal como mestre de obras. Já a progenitora de Luzia era analfabeta e tinha como atividade o cuidado do lar, ocupação passada de geração para geração, visto que a avó de Luzia exercia o mesmo serviço, ou seja, fazia parte da estruturação do *habitus* dessa família.

---

<sup>44</sup> Luzia é uma das duas responsáveis que também atuam como professoras na creche analisada.

No que tange ao capital cultural institucionalizados de seus avós paternos, a depoente declara que concluíram o ensino médio, e o avô passou a trabalhar em uma pedreira após a mudança da zona rural para a zona urbana. Já em relação aos avós maternos, ambos não sabiam ler ou escrever e o avô dedicava-se a colheita de algodão em uma fazenda. No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família da participante, destaca-se que dos(as) tios(as), dois concluíram o ensino médio e três o ensino fundamental. Em relação aos(as) primos(as), a grande maioria concluiu o ensino superior. Já no que diz respeito aos dois irmãos de Luzia, a depoente declara que ambos concluíram o ensino médio, sendo que o mais velho - após um surto causado por um trauma desconhecido pela família - foi diagnosticado com esquizofrenia, abandonando assim, qualquer atividade escolar e/ou remunerada.

Em relação à trajetória escolar de Luzia, a participante frequentou o ensino público, da creche ao ensino médio, com exceção apenas do primeiro ciclo do ensino fundamental, que foi realizado em uma instituição particular de ensino, devido à melhora no capital econômico da família. Tal fato característico das frações de classe menos abastadas, demonstra uma tentativa de incorporação de capital cultural institucionalizado, utilizada como uma estratégia de manutenção/ascensão social. Todavia, ressalta-se que o acesso aos níveis superiores de ensino não eram vislumbrados, uma vez que a colaboradora relata que, após informar acerca da decisão de cursar a graduação em Pedagogia, sofreu resistência do progenitor, que justificou a negativa afirmando que a modalidade de ensino seria exclusiva “para rico” (Luzia). Neste mesmo sentido, Luzia declara que até o ensino médio, o estudo era incentivado pelos progenitores, que estavam sempre presentes nas reuniões escolares.

Após a conclusão do ensino regular, Luzia ingressou no curso técnico em Administração, seguido de diversos outros cursos, a saber, Secretariado, Auxiliar administrativo e Análise clínica. Posteriormente a isso, Luzia relata que prestou vestibular e, em seguida, ingressou no curso de Pedagogia, em uma instituição particular de ensino, enfrentando algumas dificuldades que, segundo ela, se deram ao fato de a escola regular não lhe ter propiciado uma base de qualidade<sup>45</sup>.

Em relação às práticas culturais, Luzia declara que não frequentava cinema, museus ou clubes e apenas à biblioteca da escola. A participante declara ainda recordar-se do investimento de capital econômico que os pais empreendiam em relação a brinquedos e jogos educativos.

---

<sup>45</sup> Atualmente a participante está cursando pós-graduação em Psicopedagogia.



**Dirce – responsável (camada popular)**

Dirce tem 41 anos, é casada e mãe de dois filhos(as). Sua filha mais nova estuda na escola analisada. A colaboradora é proveniente de uma fratria de seis pessoas. No que tange ao capital cultural institucionalizado dos progenitores, Dirce relata que ambos possuíam o primeiro grau completo (ensino fundamental) e exerciam atividades remuneradas, sendo a mãe empregada doméstica e o pai servente de pedreiro, motivo pelo qual – segundo a participante – a família teria passado por diversos momentos de instabilidade financeira causada pela escassez de capital econômico. No que se refere à família materna, Dirce declara que os avós viveram na zona rural durante algum tempo, porém, devido a problemas mentais que avó possuía, mudaram-se para a zona urbana. Já em relação à família paterna, a participante destaca que estes são apartados de toda a família. Em relação ao capital cultural institucionalizado global da família, Dirce afirma que os tios(as) possuem o ensino médio completo, enquanto primos(as) concluíram o ensino médio e o ensino superior. Quanto aos(as) irmãos(ãs), destaca que um está cursando pós-graduação na área de Engenharia de produção enquanto os outros dois concluíram o ensino médio<sup>46</sup>.

Em relação à trajetória escolar de Dirce, a advogada por formação frequentou todo o ensino regular, desde a creche e pré-escola até o ensino médio, em instituições públicas. Destaca ainda que, durante o ensino médio, teve duas reprovações, a primeira devido à migração do ensino “normal” (referindo-se ao ensino médio regular) para o técnico, uma vez que, segundo a colaboradora, as professoras eram demasiadamente rígidas e isso se acrescia ao fato de que a mesma trabalhava em horário oposto aos estudos. Já a segunda reprovação, esteve ligada ao falecimento do irmão que interferiu diretamente na trajetória escolar da participante, visto que, a colaboradora relata que, após o trabalho, seguia diretamente para casa para amparar a mãe, e declara: “eu fiquei desmotivada” (Dirce).

Quanto ao acesso ao ensino superior, a colaboradora relata que trabalhava em uma faculdade particular e, com base no pedido da reitora, decidiu ingressar no curso de Direito, com bolsa integral (auxílio concedido aos funcionários). Destaca ainda que essa não era sua primeira opção, porém, como o curso pretendido não abria turmas, a colaboradora optou por aceitar a solicitação da reitora.

---

<sup>46</sup> Um dos irmãos é falecido.

Em relação às práticas culturais, Dirce afirma que frequentava museus apenas durante a época de escolarização e aponta ainda que nenhum local era frequentado fora do ambiente escolar.

Segundo a depoente, os pais valorizavam a escola, porém, nunca participaram da vida escolar dos(as) filhos(as). A participante ressalta ainda que o respeito ao professor era tido como algo imprescindível para os progenitores.

*Eles valorizavam! Mesmo na simplicidade eles sabiam que só o estudo tira as pessoas da situação atual que elas estão. Só o conhecimento liberta, os meus pais sempre fizeram questão de matricular a gente na escola. A gente tinha que frequentar e ser aprovado, porque de uma forma ou de outra eles sabiam que só isso ia tirar nós daquela situação que nós nos encontrávamos àquela época [...] Os meus pais não permitiam em momento nenhum desrespeitar professor. Professor era como pai e mãe naquela época [...] (Dirce).*

Tal afirmação ilustra os pensamentos de Bourdieu (2007b), que discorre acerca o *habitus* cultivado no interior das famílias que veem no investimento, no acúmulo de capital cultural, meios de ascensão e manutenção social.

Ainda conforme os relatos da participante, para os progenitores, manter os filhos(as) na escola era considerado um esforço,

*Era difícil manter cinco filhos naquela época, sem a ajuda do trabalho dos filhos [...] Nós éramos obrigados a estudar e trabalhar (Dirce).*

Neste mesmo sentido, a depoente destaca que todo o material escolar era fornecido pela escola e declara,

*Acabava meu lápis, eu chegava na diretora, mostrava o 'toquinho' ela me dava outro. Acabava o meu caderno, eu levava o caderno completo e a diretora me dava (Dirce).*

A colaboradora recorda que os pais não investiam capital econômico em livros ou jogos educativos. Neste sentido, podemos identificar que houve uma reestruturação do *habitus* da participante, que afirma, atualmente, reconhecer a importância da aquisição para a prole.

Apesar de graduada em Direito, Dirce declara não trabalhar na área, com a justificativa de que, desde quando decidiu ser mãe, optou por dedicar-se exclusivamente aos(as) filhos(as), sobretudo nos anos iniciais, pois a participante os julga como sendo de

extrema importância na formação de seus descendentes. Inferimos neste sentido, que a posse de um diploma não leva à ascensão social e nem ao privilégio cultural, uma vez que isso dependerá do capital cultural e da fração de classe ao qual o indivíduo é oriundo. No momento da pesquisa, a depoente tem como objetivo principal prestar concursos públicos para obter um trabalho estável.

### **Patrícia – responsável (camada popular)**

Patrícia é professora, tem 32 anos, é casada e mãe de uma menina matriculada na creche<sup>47</sup>. Advém de uma fratria de 9 pessoas. Viveu humildemente sendo criada apenas pela progenitora e destaca ter passado por diversos momentos de instabilidade financeira, causado – dentre outras coisas – pelo descaso do pai que colaborou para a perpetuação de uma escassez de capital econômico na família. Ressalta ainda que os pais nunca viveram juntos, e que dos sete filhos, apenas o primogênito não era filho de seu progenitor (pai de Patrícia).

*Era igual beija-flor, Saia com a minha mãe, acontecia o fato e... só namorava. Minha mãe na casa dela e meu pai na casa dele (Patrícia).*

Em relação ao capital cultural institucionalizado dos pais da colaboradora, a depoente declara que a mãe concluiu o primeiro ciclo do ensino fundamental e sustentava a família exercendo a profissão de empregada doméstica. Já o progenitor, concluiu o segundo grau e sempre atuou como autônomo. A participante relata que o pai auxiliava no sustento da prole “Às vezes, com cestas básicas, com um dinheirinho daqui, ou dali, mas nada fixo” (Patrícia).

Quanto à profissão das avós, Patrícia declara que as duas trabalhavam como domésticas em casas de família. A colaboradora ressalta ainda que, não possui lembranças acerca da profissão dos dois avôs.

Em relação ao capital cultural institucional global da família, Patrícia ressalta que, no que se refere aos(as) tios(as), no máximo, concluíram o ensino fundamental. E no que tange aos(as) primos(as), alguns concluíram o ensino superior, mas essa realidade não era uma regularidade em sua família. A participante destaca ainda a mudança de país de um dos primos como símbolo de distinção: “Tem primo que mora no exterior, aí já foi melhorando!” (Patrícia). Atualmente a participante vive com a filha e o esposo na zona urbana da cidade.

---

<sup>47</sup>Patrícia é uma das duas responsáveis que também atua enquanto professora da creche analisada.

Em relação à trajetória escolar de Patrícia, a colaboradora declara ter frequentado a creche desde os seis meses<sup>48</sup>, na instituição de ensino que hoje atua enquanto professora.

*Entreí com seis meses e saí com onze anos (Patrícia).*

A depoente destaca que durante o ensino fundamental sempre estudou em período integral em duas escolas públicas, de manhã no ensino regular e no período da tarde na instituição aqui analisada (durante o primeiro ciclo do ensino fundamental) e posteriormente, em um colégio de freiras (no segundo ciclo do ensino fundamental). Salienta-se ainda que, ambas ofertavam aulas de costura, dança, ballet clássico, informática, Educação Física, música (flauta e coral), dentre outros.

Identificamos que estas escolas complementares tinham o objetivo de levar à clientela atendida pelo bairro, o contato com práticas culturais possíveis, dando ênfase ao fato de que não era algo obrigatório ou automático, ou seja, havia um investimento em capital cultural por parte dessas famílias.

Segundo a depoente, o ensino médio foi realizado em uma escola localizada em outro bairro e discorre que não era uma dificuldade pagar pelo transporte público, pois já conseguia manter-se com o salário que recebia como ajudante de professora. A participante esclarece que estudou na creche desde pequena e, aos 14 anos foi convidada a assumir a posição de ajudante de professora. Destaca ainda que, por conta do seu comportamento proativo, interessado e dedicado, foi efetivada no cargo de docente. Observamos aqui que nesse momento a autora revela que não havia necessidade de ter diploma para ser professora da creche. Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996) é obrigatório o ensino superior em pedagogia para que docentes ministrem aulas na Educação Infantil. Diante dessa nova realidade e, por conta do capital social da presidente da creche, as professoras foram agraciadas por um amigo da administradora com uma bolsa de 50% para fazer Pedagogia em EAD. Neste trecho podemos identificar a importância do capital social, tal qual desenvolvido por Bourdieu (2007b), que destaca a influência das redes de relações sociais. Ressalta-se que Patrícia não fez cursinho e nem prestou vestibular. A depoente afirma ainda que, o curso de Pedagogia não era sua primeira opção, porém, foi levada a graduar-se na área devido a sua realidade. Patrícia salienta também, a realização de cursos de informática, com o

---

<sup>48</sup> Vale reafirmar que a instituição analisada atendia crianças até o ensino fundamental, sendo que a escola tinha a função de unidade de apoio, ou seja, oferecia atividades extracurriculares aos(as) alunos(as) de baixa renda. Hoje a creche atende a clientela até a etapa dois (crianças de até cinco anos e onze meses).

objetivo de favorecê-la em seu trabalho na creche, visto que atuou também nesta área durante os primeiros anos na escola.

Em relação às práticas culturais, a participante declara que não realizava viagens, passeios, idas a museus ou bibliotecas. Salienta, porém, que hoje em dia realiza todas essas atividades com a filha, pois, segundo sua concepção, este investimento é extremamente importante para o desenvolvimento da descendente. Quanto ao acompanhamento das atividades escolares, Patrícia salienta que a mãe exigia a realização das tarefas, porém, não havia tempo para determinadas ações, como ilustrado na fala da professora,

*Minha mãe nunca teve tempo de sentar, de ler uma história... isso minha mãe nunca teve (Patrícia).*

Patrícia lembra que mesmo tendo que cuidar de todos(as) os(as) filhos(as), a progenitora nunca descuidou da escola e, estava sempre presente,

*Minha mãe fazia papel de pai e mãe [...] ela dava um jeitinho de vim na escola, não faltava em reunião, sempre estava presente (Patrícia).*

Segundo a depoente, a mãe visava um futuro melhor para os filhos(as) com base no capital cultural institucionalizado, porém, a família não possuía condições materiais de existência para manter a prole na escola. Identificamos esta afirmativa no fato de que apenas Patrícia (responsável e professora) alcançou o ensino superior, segundo a própria participante, devido ao fato de os demais irmãos(as) terem que trabalhar para ajudar a progenitora no sustento da casa, uma regularidade dentre as frações de classe menos privilegiadas.

### **Silvana – professora (camada popular)**

Silvana é pedagoga, casada, tem 49 anos e advém de uma fratria de seis pessoas, sendo pai, mãe e quatro filhos(as). Viveu na zona rural até os nove anos de idade, mudando-se posteriormente com a família para a zona urbana. A depoente destaca que o progenitor faleceu aos setenta anos em decorrência de enfisema pulmonar e pneumonia, causadas pelo alcoolismo e tabagismo cultivados durante toda a vida. Segundo Silvana, apesar dos vícios, o pai nunca deixou de trabalhar, exercendo a função de vendedor de sapatos, na fábrica dos tios<sup>49</sup> da colaboradora. Já a progenitora da depoente, era responsável pela limpeza de agências

---

<sup>49</sup> Os tios eram irmãos do pai de Silvana.

bancárias e também exercia o trabalho de passadeira e limpeza em geral. Silvana afirma que a renda dos progenitores permitia condições estáveis de sobrevivência à família e destaca que, com a inserção dela e dos irmãos no mercado de trabalho, o capital econômico da família sofreu alterações. Em relação ao capital cultural institucionalizado dos progenitores de Silvana, ambos concluíram o ensino primário<sup>50</sup>.

No que tange aos avós paternos e maternos, Silvana declara que todos(as) viviam na zona rural e exerciam a função de agricultores(as), ou seja, eram trabalhadores braçais. Ressalta ainda que, em relação ao capital cultural institucionalizado global da família, os avós maternos e a avó paterna concluíram o ensino primário, enquanto o avô paterno – segundo ela - possuía um grau mais elevado de instrução,

*Ele era uma pessoa com a cabeça mais aberta, culta 'né' [...] agora os pais da minha mãe eu acho que eles eram só o primário mesmo. Eu lembro porque os pais da minha mãe, eles conversavam mais com a gente. Então eu lembro do meu avô falar que ele estudou até a segunda série, uma coisa assim... (Silvana).*

Silvana salienta que os(as) tios(as) do lado materno (principalmente os(as) mais velhos(as)) concluíram apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental e, trabalhavam também como agricultores(as). Ainda em relação ao lado da progenitora de Silvana, os(as) tios(as) mais novos(as) eram empresários (donos de fábricas de sofás). Em relação à família paterna, a professora declara que tratava-se de um grupo “mais estruturado”, pois, segundo a depoente

*Eram estudados [...] Tem empresários, tem bancário, tem bastante professor, essas coisas... (Silvana).*

No que tange aos(as) primos(as) de Silvana (do lado materno), verificamos que o *habitus* cultivado no seio familiar não sofreu maiores alterações em relação ao acúmulo de capital cultural e econômico, visto que, estes(as) ainda permanecem na zona rural, exercendo trabalhos braçais em usinas de cana de açúcar. Verificamos também que o mesmo movimento pode ser observado em relação à família do lado paterno de Silvana que, com base nas estratégias de reprodução, conseguiram prover a manutenção da fração de classe, com base no investimento em capital cultural institucionalizado empreendido em relação aos(as) primos(as), conforme depoimento da colaboradora,

---

<sup>50</sup> Ensino primário corresponde ao atual ensino fundamental.

*Tem assim... advogado, tem professor, tem de tudo. A maioria estudou, fez faculdade (Silvana).*

Silvana destaca que em seu círculo familiar, a figura que se dedicava aos estudos e que lhe chamara a atenção era a prima, professora. A depoente destaca ainda que,

*Na verdade eu ia ser advogada. Até comecei a prestar o vestibular, mas aí conversando com ela eu tomei gosto, eu gostava do jeito dela 'né'. Até hoje ela dirige uma escola, então, eu quis ser professora sim, por causa dela (Silvana).*

Atualmente a colaboradora é casada, vive com o esposo e com o casal de filhos de 20 e 23 anos na zona urbana.

Em relação à trajetória escolar, Silvana relata que nunca frequentou creches ou pré-escolas, ingressando diretamente no primeiro ano (ensino fundamental). Destaca ainda que, não sabia ler ou escrever antes de ingressar no ensino fundamental na idade regular (sete anos para a época), porém, não houve dificuldade, pois,

*Eu sempre gostei. Então assim... a minha avó materna quando eu morava na roça assim, com eles, ela contava muita história, ela me dava muito livro pra ler. Não sei se era pra eu ficar quieta (risos). Mas aquilo eu fui tomando gosto, então quando eu entrei no primeiro ano, eu não tive dificuldade pra aprender (Silvana).*

Podemos identificar na declaração de Silvana que o hábito da leitura por meio do contato com os livros tornou-se parte do *habitus* da professora, favorecendo seu percurso escolar. Neste sentido, podemos perceber que, a aproximação com as práticas culturais oferecidas pela avó materna de maneira não metódica inferiu em seu processo educacional, corroborando com as concepções de Bourdieu (2007b), que afirma que, quanto mais à cultura escolar se aproxima da realidade do agente, maiores serão suas chances de êxito escolar.

Ainda em relação ao seu percurso escolar, a professora declara ter realizado todo o ensino básico em instituições de ensino públicas, destacando o fato de algumas serem afastadas de sua casa, o que exigia o empreendimento de longas caminhadas.

Silvana ressalta ainda que, trabalhou como babá durante meio período para adquirir os materiais escolares, visto que, a partir do sexto ano, o progenitor da participante ~~se~~ cessou todos os recursos financeiros disponibilizados para manter a prole na escola. Todavia, a participante declara,

*[...] meu pai sempre falava: “- Tem que estudar!”. Mesmo que ele não ajudava financeiramente ele sempre incentivava a gente (Silvana).*

E continua,

*Quem quis estudar, trabalhou e estudou né... como eu e meu irmão do meio. Os outros... o mais velho e o caçula pararam (no quinto ano). O mais velho, depois ele virou empresário, teve que estudar, teve que fazer inglês, um monte de ‘coisa’. Estudou depois de adulto, e o caçula não quis saber. Trabalhou de pintor, então... só eu e meu irmão, o do meio... eu sou a mais velha e ele é o do meio, a gente que tem faculdade. Ele é engenheiro eletrônico, agora ele fez pós<sup>51</sup>, então... só nós dois que nos interessamos né (Silvana).*

Neste sentido, o investimento em capital cultural institucionalizado passou a ser visto pelo progenitor da colaboradora como importante, porém, sem caracterizar-se como essencial. Ou seja, mesmo que o pai de Silvana incentivasse os estudos dos filhos, este não era considerado como prioridade devido ao capital econômico e cultural que a família detinha.

Ressalta-se ainda que, segundo depoimentos da participante, o progenitor valorizava mais os estudos do que a progenitora de Silvana. Tal fato nos leva a refletir acerca das questões relacionadas ao *habitus* – sobretudo no que tange à família materna de Silvana que, não investia em capital cultural institucionalizado. Sendo assim, ao não incentivar e valorizar a escola, a progenitora de Silvana reproduz o *habitus* cultivado em seu seio familiar.

Silvana relata que também era formada no Magistério e que atualmente pretende realizar uma pós-graduação. Tanto ela quanto o irmão (graduado) realizaram seus estudos em universidades particulares. Como se nota, as universidades particulares de pouco prestígio são uma regularidade em relação a esta fração de classe (camada popular).

A depoente declara ainda que, já no segundo ano de curso no magistério - a partir do contato de uma colega de classe que atuava como funcionária da limpeza de uma escola - passou a trabalhar por seis meses como professora (trabalho realizado sem remuneração). Silvana destaca que, após sua atuação, o contrato foi efetivado e perdurou por oito anos, salientando, “até eu me formar eu trabalhei como auxiliar, depois eu já peguei sala” (Silvana).

No que tange às práticas culturais, Silvana declara que os pais costumavam viajar apenas com os(as) filhos(as) para a casa de parentes. Além disso, frequentava museus e cinemas e salienta, “eu morava dentro da biblioteca. Quando eu era adolescente eu ia sozinha” (Silvana). Destaca ainda que, atualmente não frequenta mais a biblioteca devido a escassez de tempo, porém, ressalta ser um hábito que gostaria de retomar. A depoente discorre que aos 17

---

<sup>51</sup> Pós-graduação em segurança do trabalho.



anos ingressou em aulas de violão, porém, devido ao desenvolvimento de uma tendinite, foi obrigada a cessar a prática. Silvana acredita que todas as atividades realizadas no decorrer de sua escolarização interferiram em seu processo educacional, e declara,

*[...] porque quando você vai na biblioteca, igual... às vezes a professora dava uma pesquisa, eu ia pesquisar lá, porque a gente não tinha 'né' internet. E muitas vezes eu me deparava assim, olhando outras coisas, então eu aprendia mais coisas indo lá do que às vezes até na sala de aula (Silvana).*

Quanto ao fato de possuir local e hora específicos para realizar seus estudos, a professora disserta que gozava de privilégios que se davam em decorrência de ser a única descendente do gênero feminino. Destaca ainda que realizava essas atividades em períodos opostos às aulas escolares e, após cumprir suas tarefas domésticas a fim de auxiliar a progenitora que, segundo relatos, sempre exerceu atividade remunerada. É importante salientar que as tarefas escolares realizadas em casa eram quase sempre executadas no período noturno, permeadas por condições não favoráveis, conforme declaração da colaboradora,

*Com meu pai brigando que tinha que apagar a luz 'né', mas, deu tudo certo (Silvana).*

A professora destaca que os livros e jogos educativos nunca foram adquiridos pelos progenitores e ressalta que sempre compreendeu a importância do investimento, destacando,

*O meu filho ele era... ele é - na verdade- hiperativo. Então com três anos já tive que levar ele no 'neuro' porque ele 'tava' dando muito trabalho, chorava demais, e aí eu levei e o 'neuro' falou pra mim o quê que ele tinha, como que eu tinha... aí eu falei pra ele: "-como que eu tenho que agir? Porque eu não quero medicar ele." E aí ele me falou dos jogos 'né', dos brinquedos educativos, livros, então eu criei eles assim. Então eles sempre tiveram acesso e pra ele foi muito bom, porque ele conseguiu se controlar (Silvana).*

É importante salientar que os progenitores de Silvana sempre valorizaram a escola, sobretudo o pai, que tornou-se uma figura participativa no âmbito escolar, principalmente após ingressar como funcionário de uma escola da mesma rede de ensino, a qual Silvana estava matriculada. A depoente destaca ainda, a importância da escola segundo sua concepção,

*[...] eu falo isso para os meus filhos, a escola oferece aquilo que 'tá' no poder dela ali, depende do professor pra professor. Então, a gente que tem que se interessar e ir atrás 'né', porque, tinha coisa que faltava. Então, se a gente queria algo mais, a gente tinha que ir atrás mesmo, principalmente no colegial... No colegial não, no ensino fundamental (Silvana).*

### **Angélica – professora (camada popular)**

Angélica é pedagoga, tem 58 anos, e, apesar de ~~ser~~ aposentada, continua atuando como professora na creche. A colaboradora leciona na instituição há 29 anos e declara que pretende fazer pós-graduação “*para acompanhar as atualizações da BNCC*” (Angélica). É advinda de uma fratria de seis pessoas, sendo pai, mãe e quatro filhos(as). O avô materno de Angélica era alcoólatra, condição essa que acompanhou a mãe da participante que, após uma gravidez inesperada, viu-se obrigada a casar-se com um homem (pai de Angélica), que também enfrentava problemas relacionados ao alcoolismo. Segundo a participante, a família da qual seus pais eram oriundos não possuía uma estrutura adequada e, conforme a análise da professora, este talvez tenha sido o motivo pelo qual o matrimônio tenha se tornado uma experiência negativa, sobretudo para sua progenitora.

Após a morte da mãe, causada por um câncer, Angélica passou a viver com o pai, os três irmãos e a avó que sofria de doenças mentais. Segundo a depoente, sua infância foi marcada por diversas dificuldades relacionadas ao capital econômico da família, que se agravava devido ao vício do pai, que não deixava de atuar como marceneiro da prefeitura. Vale ressaltar que, antes de falecer, a progenitora de Angélica fazia faxinas para complementar a renda familiar.

No que confere aos avós maternos, Angélica declara que viviam na zona rural, exercendo trabalhos braçais em uma fazenda. Enfatiza ainda que não possuíam capital cultural institucionalizado e afirma,

*[...] minha 'vó' quem ensinou ela a escrever foi eu e ler, tudo. Porque a minha avó também tinha problema de cabeça e ela morava conosco, na época da minha mãe. Então, quando ela veio, quando minha mãe faleceu ela continuou um tempo, mas, aí teve que separar porque não ia dar certo, porque ela não tinha condições. Então eu que ensinava ela ler e escrever. Ela tinha uns 70 anos (Angélica).*

Em relação aos avós paternos, a depoente afirma não se recordar claramente da profissão dos antepassados, porém, destaca que ambos vivam na zona rural e salienta o fato de a avó ter sido escravizada,

*[...] meu tio que me conta, meu padrinho que conta tudo [...] mas eu nunca perguntei, eu nunca conheci nem por foto (Angélica).*

As entrevistas revelaram que os pais da participante possuíam um capital cultural institucionalizado desprivilegiado, visto que concluíram apenas o primeiro grau. No que tange aos irmãos, um possui ensino médio completo, enquanto os outros dois concluíram a graduação em Administração.

No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família de Angélica, com base nas declarações da participante, os(as) tios(as) do lado materno concluíram o ensino médio, enquanto a família do lado do progenitor, possui tios(as) graduados. No entanto, vale ressaltar que, apesar de contar com agentes graduados, esta não é uma regularidade presente na fração de classe ao qual a família pertence.

*Tem professora, tem gerente de banco, então a parte do meu pai é outra coisa (Angélica).*

No que diz respeito ao capital cultural institucionalizado de primos(as), tanto em relação a família materna, quanto em relação ao lado paterno, todos(as) possuem ensino médio e/ou ensino superior completo.

No que tange trajetória escolar da professora, a depoente destaca que frequentou apenas o “jardim de infância”<sup>52</sup> em uma escola da prefeitura. Angélica relata que era uma criança que possuía um comportamento diferente das demais, pois chorava demasiadamente e evitava brincar com seus semelhantes. A professora (Angélica) relata ainda que esse comportamento sempre a acompanhou, inclusive em sua fase adulta. Durante o primeiro ciclo do ensino fundamental, Angélica destaca que passou a trabalhar no comércio, porém, não suportou manter o emprego e o estudo (realizado no período da manhã). Após a perda da mãe, que ocorreu quando a depoente tinha 13 anos, Angélica foi obrigada a assumir os cuidados da casa, uma vez que, a avó – como já mencionada anteriormente – possuía problemas mentais, o que a impossibilitava de manter o asseio da família. Segundo a depoente, após o segundo ciclo do ensino fundamental, ingressou no ensino técnico em arquitetura, cursando o primeiro e segundo ano (na escola industrial), porém, ao não se adaptar ao curso, decidiu abandonar os estudos. A participante relata que neste período passou a montar uma feira hippie com uma colega. Segundo relatos, após dois anos afastada da escola, a participante contrai matrimônio

---

<sup>52</sup> Jardim-de-infância equivale a atual pré-escola.

e regressa à instituição escolar, desta vez, para cursar o Magistério (cursou o magistério dos 23 aos 26 anos<sup>53</sup>). Concomitante a este período, a professora passou a trabalhar na escola onde atua até o presente momento.

Angélica destaca que a mãe sempre valorizou e esteve presente na escola, ao contrário de seu progenitor. Ressalta-se ainda que o percurso escolar da depoente não foi marcado por grandes dificuldades, sendo o ensino básico realizado sempre em instituições públicas de ensino. Vale destacar que, na trajetória escolar de Angélica, o falecimento da progenitora da colaboradora durante sua adolescência influenciou negativamente o percurso da professora que declarou,

*Atrapalhou bastante, não cheguei a reprovar, mas atrapalhou bastante. O desenvolvimento nosso, atrapalhou bastante. Porque a gente era muito apegado à minha mãe, porque ela já tinha problema, meu pai, então foi uma perda muito triste (Angélica).*

Angélica discorre ainda que a perda inferiu não apenas em seu percurso na educação básica, mas também em outras atividades que realizava,

*Eu fazia cursos, ela colocava assim, curso de artesanato e outra, era uma época nossa, 13 anos é a época que você ia apesar, entrar na adolescência né, então muita coisa ficou... a gente foi descobrindo com a vida né, a a gente não teve esse aprendizado de pai e mãe. Já não tinha, porque a vida deles 'eram' diferente das nossas, não tinha abertura para nada e, ainda com perda ficou mais difícil (Angélica).*

E continua relatando acerca da falta de instrução recebida no seio familiar,

*Talvez nem é porque ele queria fazer isso, porque ele também viveu essa parte, não teve pai e mãe [...] ele era muito bom, mas sem por bebida na boca [...] e minha mãe já era uma pessoa que veio do sofrimento né, então a gente tinha muita dó [...] eu sofri muito nessa época e muita coisa eu não aprendi né, fui apreendendo depois (Angélica).*

Em relação às práticas culturais realizadas durante a infância, Angélica afirma que frequentava a biblioteca, pois era o local de trabalho do pai. Segundo a participante, algumas amigas lhe chamavam a atenção devido ao tempo de estudos ao qual se dedicavam, e declara que admirava o fato de terem o privilégio,

---

<sup>53</sup>A colaboradora cursou apenas os dois anos restantes, tendo aproveitado os anos iniciais que foram cursados no ensino técnico em arquitetura.

*De ficar estudando à tarde, de fazer outras 'coisa' e eu já não tinha muito, porque, quando eu perdi minha mãe, logo eu assumi a casa. Então, aí... e outra, eu perdi a vontade ir pra escola, eu fiquei um ano 'meia' parada (Angélica).*

Neste sentido, verificamos que o capital cultural cultivado no *habitus* das amigas de Angélica era símbolo de distinção para a colaboradora. O capital cultural e econômico e a falta de estruturação familiar causada pelo alcoolismo do pai e a perda precoce da mãe, não permitiam a dedicação exclusiva da participante no investimento em acúmulo de capital cultural institucionalizado.

Destacamos ainda que, a graduação em pedagogia foi realizada pela professora há 6 anos, o que significa que, durante 23 anos de docência, a participante atuou na creche sem formação de nível superior. Vale destacar ainda que, o curso foi realizado em uma instituição particular EAD, questão já elabora anteriormente, no que se refere às instituições de ensino superiores dominadas e regularmente acessíveis às frações de classe menos privilegiadas.

#### **Alice – professora (camada popular)**

Alice tem 25 anos, é solteira e professora da creche. Advém de uma família de 4 pessoas, sendo pai, mãe e duas filhas. A participante declara que a família sempre teve capital econômico suficiente para garantir a estabilidade financeira. Em relação à profissão dos progenitores, a professora declara que o pai é vigilante de banco e a mãe trabalha na área de produção de uma indústria farmacêutica. No que tange ao capital cultural institucionalizado dos pais de Alice, ambos concluíram o ensino médio, não tendo prosseguido os estudos devido ao capital econômico depreendido pelas famílias na época de escolarização. Atualmente, a única irmã de Alice está cursando Serviço Social em uma universidade federal do estado de MG. Quanto à profissão dos avós maternos e paternos, Alice relata que a avó materna era empregada doméstica. Em relação à ocupação dos/a demais, bem como o capital cultural institucionalizados de todos os(as) avôs(as), a participante declara não deter informações. No que tange ao capital cultural global da família, as tias por parte materna possuem no máximo o ensino médio completo, assim como os primos e primas.

No que tange à trajetória escolar da professora, Alice afirma ter frequentado a pré-escola em uma instituição particular de ensino próxima à sua casa. Já o ensino fundamental foi realizado no SESI (à época totalmente público). A depoente ressalta ainda que os pais valorizavam a escola e declara que, o progenitor – por vezes – agredia fisicamente as filhas

caso não realizassem as atividades escolares. O ensino médio também foi realizado em escola pública e, não estava ligado à perspectiva de trabalho. Destaca-se ainda que Alice realizou alguns cursos particulares na área de computação, especialização do trabalho e inglês durante a adolescência, com o objetivo de qualificar-se para o trabalho.

O curso de Pedagogia sempre foi à primeira opção da depoente que prestou um único vestibular para ingressar em uma universidade particular. Relata ainda que estudou com o apoio do FIES<sup>54</sup>, obtendo 100% de bolsa de estudos. Já durante a faculdade, trabalhava em uma escola de Educação Infantil da prefeitura (trabalhou na mesma instituição desde os 15 anos de idade) e, em seguida, ingressou na creche onde hoje atua enquanto professora. No que tange às práticas culturais realizadas durante a escolarização, a participante declara que frequentava apenas cinemas e possuía o hábito de ler livros. Disserta ainda que, hoje, essas práticas não são mais cultivadas, ou seja, não fazem parte de seu *habitus*. Todavia, a professora afirma que comumente busca ler artigos relacionados à sua área de atuação, ou seja, a educação.

A participante destaca que os pais sempre valorizaram a escola e declara em relação aos anseios do progenitor no que tange ao capital cultural institucionalizado,

*Ele queria que a gente tivesse o que ele não teve (Alice).*

Como podemos verificar no depoimento de Alice, a apreensão que o progenitor da participante tinha em relação ao futuro escolar da prole, trata-se de uma regularidade presente nas frações de classe que buscam ascensão social.

### **Raíssa - professora – camada popular**

Raíssa tem 27 anos, é professora, casada e está grávida da primeira filha. É advinda de uma fratria de cinco pessoas, sendo pai, mãe e três filhas. Em relação ao capital cultural institucionalizado dos progenitores, a depoente destaca que ambos concluíram o ensino médio quando ela (Raíssa) já era adolescente. No que tange às irmãs da depoente, ressalta-se que as duas concluíram o ensino médio, porém, foram obrigadas a interromperem os estudos devido a gestações não planejadas, uma regularidade encontrada na fração de classe ao qual pertencem. Raíssa destaca que o progenitor exercia trabalho braçal na brigada de incêndio de canaviais, enquanto a mãe dedicava-se a diversas ocupações, a saber, cabeleireira, boleira e

---

<sup>54</sup> O FIES é um programa de financiamento universitário do governo, onde o(a) estudante só paga o curso após a conclusão do mesmo.

vendedora de roupas. A professora declara que trabalhou desde tenra idade, primeiro aos 12 anos, vendendo trufas na rua e depois aos 14 anos, na área de vendas. Apesar disso, a depoente afirma que o capital econômico da família era suficiente para o sustento da prole, todavia, o trabalho infantil (realizado por ela) era empregado por interesse próprio, uma vez que, segundo a participante, a renda familiar não contava “*com regalias*” (Raíssa).

No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família da professora, Raíssa afirma que os avós maternos não possuíam nenhum grau de escolarização. Já no que diz respeito aos avós paternos, a participante declara não se recordar, porém, acredita que o avô havia concluído o ensino médio. Em relação aos(as) tios(as) do lado materno, nenhum concluiu o ensino fundamental. No que tange aos(as) tios(as) paternos, Raíssa afirma que todos(as) concluíram o ensino médio, destacando como símbolo de distinção, a tia, graduada em Letras. Já os(as) primos(as), em sua maioria, concluíram o ensino médio completo, com exceção de três agentes que, graduaram-se.

Em relação à trajetória escolar de Raíssa, a participante enfatiza que frequentou o ensino público da creche ao ensino médio, sem reprovações ou maiores dificuldades. Segundo as concepções da colaboradora, o ensino regular lhe deu uma boa base, permitindo o acesso ao ensino superior.

A depoente ingressou no curso de Pedagogia em uma faculdade particular (em período noturno) com um pequeno desconto concedido devido à sua colocação no vestibular<sup>55</sup>. Para pagar a diferença das mensalidades, a colaboradora trabalhava em uma loja durante o dia e realizava a graduação no período noturno. A depoente destaca ainda que, após o fechamento desse estabelecimento, conseguiu terminar o curso com o auxílio de uma bolsa<sup>56</sup> concedida a ela, como membro de um projeto intitulado “Ler e escrever”, uma iniciativa do Estado visando à alfabetização de crianças.

Em relação às práticas culturais realizadas durante sua escolarização, a participante destaca a leitura como um hábito adquirido desde tenra idade. A depoente afirma que, não frequentava museus ou cinemas, pois, segundo a pedagoga, sua cidade natal não possuía infraestrutura.

A família de Raíssa incentivava a escola, porém, não acompanhavam sua vida escolar. Segundo a colaboradora, elas sempre foram muito independentes. Desta maneira, depreendemos que o acompanhamento das obrigações escolares não fazia parte do *habitus* desta família.

---

<sup>55</sup> Apenas os(as) cinco primeiros(as) colocados(as) receberam o desconto.

<sup>56</sup> A bolsa contemplava 100% do valor da mensalidade do curso de Pedagogia.

### **Vitória – professora (camada popular)**

Vitória tem 37 anos, é casada e advém de uma fratria de quatro membros, sendo pai, mãe e dois filhos. No que diz respeito ao capital cultural institucionalizado global da família, Vitória ressalta que tanto os progenitores quanto seu único irmão, concluíram o ensino médio. O pai da colaboradora trabalhava como caminhoneiro e, a mãe se dedicava apenas ao cuidado do lar até a adolescência<sup>57</sup> da filha, devido à imposição realizada pelo marido, que a proibia de exercer atividades remuneradas. Vitória declara que os avós maternos possuíam o segundo grau completo e afirma que o avô trabalhava como bombeiro, enquanto a avó atuava em uma empresa de linhas na capital paulista. Em relação aos avós paternos, Vitória destaca que ambos concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental e exerciam trabalho braçal na zona rural. A participante salienta ainda que, em sua família ela foi a única a concluir o ensino superior.

Em relação à trajetória escolar da pedagoga, a declarante afirma ter frequentado a escola pública desde a pré-escola até a finalização do ensino básico. Durante o ensino médio, a participante destaca o fato de ter realizado o magistério no período da tarde concomitantemente ao ensino médio, frequentado pela manhã. Ressalta ainda que, a turma em que estava matriculada foi a primeira a ser contemplada pelo ensino integral da instituição. A depoente destaca que a alimentação foi um motivo de dificuldade enfrentada durante a o ensino médio. Neste sentido, Vitória afirma ter ajudado a progenitora na realização de faxinas aos sábados, objetivando sanar algumas necessidades individuais e, contribuir na manutenção e acúmulo de capital econômico que a família detinha. É importante salientar ainda que o exercício de atividade remunerada, concomitante à realização do ensino básico, trata-se de outra regularidade encontrada dentre os indivíduos pertencentes às frações de classes populares, que são impedidos de dedicar-se exclusivamente ao acúmulo de capital cultural institucionalizado.

Alguns anos após a conclusão do segundo grau/magistério, Vitória declara ter ingressado no curso de Pedagogia semipresencial em uma instituição particular. Por meio deste relato, novamente, identificamos o acesso de agentes provenientes da classe popular ao ensino superior em instituições dominadas, ou seja, consideradas desprestigiadas socialmente.

---

<sup>57</sup> Após o crescimento dos filhos, a progenitora de Vitória passou a fazer faxinas visando obter recursos financeiros que lhe conferissem certa independência financeira.



Segundo a depoente, as mensalidades da graduação eram pagas com o auxílio de dois empregos realizados durante o dia em uma escola particular e à noite em uma companhia telefônica. Destaca ainda que os dois locais eram distantes, o que contribuiu para um percurso universitário marcado por dificuldades financeiras.

No que tange às práticas culturais, a depoente destaca que a família realizava pequenas viagens à casa de parentes, frequentava bibliotecas e cinemas. Destaca ainda que os progenitores investiam capital econômico em jogos e brinquedos educativos. Segundo a participante, a progenitora sempre esteve presente na escola que, constantemente era valorizada em seu seio familiar. Vitória salienta ainda que fazia parte do *habitus* familiar à existência de local e hora específicos para estudar no período contrário à escola.

### **Antônio - Professor de Educação Física (camada popular)**

Antônio tem 37 anos, é casado e atua como professor de Educação Física na creche. É advindo de uma fratria de quatro pessoas, sendo pai, mãe e dois filhos. O progenitor exercia o trabalho de marceneiro e a mãe atuava como costureira. O depoente destaca em relação ao capital cultural institucionalizado dos progenitores, que ambos concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental. Segundo Antônio, o capital econômico da família era suficiente para prover o sustento da família, porém, “sem regalias”(Antônio). O participante declara não possuir conhecimentos acerca do capital cultural institucionalizado dos avós e afirma que os avós maternos eram caseiros de uma fazenda, portanto, viviam na zona rural. Já o avô paterno era ajudante de caminhoneiro e a avó dedicava-se aos cuidados do lar. A única irmã do depoente graduou-se em Direito. Atualmente, o colaborador trabalha na creche como professor de Educação Física e, nos períodos opostos, leciona em outra escola da cidade, além de oferecer treinamentos como professor particular (*personal trainer*). O depoente destaca que foi contratado pela creche há 15 anos, por intermédio de indicações, demonstrando assim, o que Bourdieu (2007b) chama de capital social que, identifica-se por meio das redes de relações sociais estabelecidas com o objetivo de obter vínculos úteis.

No que tange à trajetória escolar do participante, Antônio relata que não frequentou a creche, ingressando diretamente na pré-escola em uma instituição pública de sua cidade natal. Segundo depoimentos, até a terceira série do ensino fundamental, o mesmo teria vivenciado um processo educacional complicado e com grandes dificuldades, causadas - de acordo com a concepção do professor - pelo receio de ser abandonado pelos progenitores na escola. O participante destaca ainda que a situação se agravava devido à falta de compreensão e

paciência das professoras. Segundo o colaborador, este conflito passou a ser resolvido no momento em que a irmã começou a frequentar a mesma escola que ele. Conforme declarações do educador físico, após alguns anos de terapia, hoje ele compreende que o medo constantemente vivenciado no período de escolarização, estava relacionado ao fato de temer o julgamento e rigidez dos progenitores.

Assim como Raíssa que começou a trabalhar desde tenra idade, Antônio destaca que aos 14 anos, exerceu sua primeira atividade remunerada, separando produtos de limpeza e carregando a carga para distribuição. Neste sentido, inferimos novamente que o trabalho realizado desde cedo se apresenta como uma regularidade das frações de classe desprivilegiadas, que não possuem condições materiais de existência para manter a prole exclusivamente nos bancos escolares. Todavia, segundo as concepções do depoente, o trabalho não atrapalhou os estudos, visto que não houve reprovações no decorrer da escolarização.

Quanto às práticas culturais, o participante declara que frequentava clube, cinema e bibliotecas (realizava apenas pesquisas para trabalhos). Destaca ainda que não viajava, nem costumava ler livros ou frequentar museus. Os brinquedos e jogos educativos não eram adquiridos devido ao capital econômico da família, porém, o reforço escolar necessitado pelo colaborador durante o ensino médio, foi provido pela família por meio da contratação de professor particular. Ainda em relação ao investimento em capital cultural, Antônio destaca que realizou cursos de datilografia e informática.

Segundo o depoente, os pais valorizavam a escola, porém, apenas até a conclusão do ensino médio. Assim, conforme declarações, após este período (conclusão do ensino regular) o trabalho deveria ser colocado como prioridade na vida dos descendentes, sendo o curso superior considerado como desnecessário por parte dos progenitores de Antônio.

Antônio discorre que, apesar da desvalorização do ensino superior por parte dos pais, por meio da influência de uma antiga namorada, o participante prestou dois vestibulares (sendo dois para a universidade pública e um para universidade privada), ambos para o curso de Educação Física. Ressalta-se ainda que, o participante não fez cursinho e, ao não conseguir ingressar em na universidade pública, optou por cursar a graduação no ensino privado.

É importante salientar que, a falta de incentivo dos progenitores de Antônio em relação ao acesso ao ensino superior, trata-se de uma regularidade desta fração de classe que tende a identificar o investimento em capital cultural institucionalizado apenas como um meio de garantir/alcançar melhores condições de trabalho, sendo os cursos de nível superior, comumente visto como algo desnecessário ou não prioritário.

## 5.2.2 Participantes da camada média

### Isabel – professora (camada média)

Isabel é pedagoga, tem 31 anos e atua como professora da creche desde 2015 (com crianças a partir de 4 anos). É advinda de uma fratria de cinco pessoas, sendo a caçula de três irmãs. Segundo a colaboradora, a família sempre teve capital econômico suficiente para prover o sustento da prole, pois, segundo relatos, o progenitor possuía um emprego estável, atuando como produtor rural. A depoente destaca ainda que, o pai proibia a progenitora de exercer atividades remuneradas. Todavia, a participante relata que, com o fim do casamento (devido a agressões e interditos), a mãe passou a trabalhar como assistente administrativa. Isabel ressalta que o rompimento do casamento dos progenitores se deu quando ela tinha nove anos, fato que –segundo a colaboradora- teria influenciado negativamente sua escolarização, sendo constatada na dificuldade de aprendizagem que a colaboradora possuía. No que diz respeito ao capital cultural institucionalizados dos avós, Isabel declara que ambos não frequentaram a escola e, sabiam apenas ler e escrever o próprio nome. No que diz respeito à ocupação dos avós maternos, a avó atuava como costureira enquanto o avô trabalhava em serviços gerais. Já o avô paterno arrendava cana para a usina (herança deixada ao pai de Isabel) e a avó dedicava-se ao cuidado do lar. Neste sentido, podemos afirmar que o *habitus* cultivado no seio familiar do progenitor de Isabel não sofreu reestruturação, sendo identificado por meio de seus interditos, sobretudo no que tange a proibição exercida sobre a possível atividade remunerada da esposa. Em outras palavras, depreendemos que na família do pai de Isabel havia a perpetuação da condição da mulher vista como sendo a única responsável pelo cuidado do lar, elucidando as relações de poder exercidas sobre a figura feminina.

Em relação ao capital cultural institucionalizado dos pais de Isabel, a progenitora concluiu o curso supletivo e o pai, o ensino médio. Na opinião de Isabel, a progenitora não teria prosseguido os estudos devido à gravidez precoce que se deu aos 14 anos. Desta maneira, tanto o pai, quanto a mãe, interromperam os estudos para contrair matrimônio e, só após a separação, quando as filhas já eram adultas, é que a progenitora concluiu o ensino fundamental e ensino médio no EJA<sup>58</sup>. Neste sentido, depreendemos que tal fato tende a

---

<sup>58</sup> Educação de Jovens e Adultos.

apresentar-se regularmente nas frações de classe menos privilegiadas culturalmente e economicamente, influenciando diretamente nas estratégias de reprodução matrimônios e de fecundidade descritas por Bourdieu (ORTIZ, 1983) como vias utilizadas com o objetivo garantir as condições materiais de existência de determinado grupo.

A depoente destaca que sua irmã mais velha possui mestrado na área de biologia enquanto a outra irmã, também graduada na mesma área, não atua em seu ramo de formação (possui uma lotérica).

No que se refere à trajetória escolar de Isabel, por meio dos relatos, identificou-se que a professora frequentou apenas a pré-escola e, realizou todos os níveis de ensino na escola pública (da Educação Infantil ao ensino médio). A depoente ressalta que, aos 14 anos, começou a trabalhar como auxiliar de escritório em uma imobiliária, no período oposto à escola (ensino médio). Segundo relatos, a participante chegou a cursar três anos do curso de farmácia (em duas universidades particulares diferentes, pagas pelo pai), porém, desistiu ao constatar que não seria a profissão ideal. Neste sentido, a pedagogia apresentou-se como segunda opção para a depoente que concluiu o curso sem maiores dificuldades.

Segundo Isabel, a progenitora possuía um ótimo relacionamento com os avós paternos, o que favorecia a realização de viagens por parte da família. Ainda no que tange às práticas culturais, a pedagoga declara que frequentava clubes e cinemas. A colaboradora destaca que o investimento de capital econômico em brinquedos e jogos educativos não era realizado por parte da família. Isabel salienta ainda que a leitura de livros e idas à biblioteca eram mais frequentes durante a graduação e atualmente, enquanto cursa a pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional (universidade particular). Isabel ressalta que já possui uma pós-graduação em Gestão escolar e afirma que o curso foi realizado na modalidade EAD. Conforme já citado anteriormente, novamente vimos uma regularidade referente ao acesso das frações de classe menos privilegiadas a universidades dominadas. A participante aponta que pretende fazer um curso de língua inglesa e relata visitar museus durante as viagens que realiza. Neste sentido, concluímos que o *habitus* da participante vem sofrendo transformações/reestruturações, sendo evidenciadas no investimento intencional realizado pela agente em relação ao acúmulo de capital cultural. É importante ressaltar ainda que, por mais que o indivíduo invista em práticas culturais tidas como legítimas, é necessário que este detenha os códigos legítimos, a fim de incorporar este capital cultural, tornando-se assim, um *habitus*.

Segundo Isabel, a progenitora frequentemente estava presente na escola, que sempre foi valorizada pela família, como podemos verificar na declaração a seguir,

*Meu pai, principalmente meu 'vô' – principalmente- sempre que tinha oportunidade falava... 'dava' exemplo das minhas irmãs 'né' que elas já eram formadas, porque eu sou a mais nova. Então eles sempre falavam da formação delas. Sempre me incentivavam a seguir o exemplo delas, até porque eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles queriam que a gente tivesse uma melhor oportunidade (Isabel).*

### **Marta – Psicóloga escolar (camada média)**

Marta tem 42 anos, é casada e atua como psicóloga escolar da creche há 11 anos. É advinda de uma fratria de quatro pessoas. A depoente afirma que o capital econômico da família sempre foi suficiente para manter a estabilidade financeira. Em relação aos progenitores da psicóloga, ambos eram empresários (sócios/proprietários<sup>59</sup> de um mercado na cidade natal dos agentes), o que segundo a participante, favoreceu o constante empreendimento/investimento no futuro escolar (*ethos*) das duas filhas, sendo uma graduada em psicologia e a outra em medicina<sup>60</sup>. No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família, Marta declara que os avós paternos e o avô materno concluíram o fundamental e a avó materna era analfabeta. A colaboradora destaca ainda que os avós paternos trabalhavam na zona rural, em terra própria. Já a progenitora de Marta concluiu o ensino médio completo. O progenitor da entrevistada chegou a cursar o ensino superior, porém, foi obrigado a interromper os estudos devido ao capital econômico da família. Ressalta-se que a conclusão em cursos de graduação trata-se de uma regularidade dentre os(as) primos(as) de Marta (trinta e três apenas do lado paterno, destacando-se o fato de a colaboradora ser a única psicóloga da família. Marta relata ainda que, tanto para ela, quanto para todos os(as) outros(as) primos(as), não havia uma segunda opção, “*tinha que estudar*” (Marta). Característica própria da camada média que vê a escola como meio mais seguro na ascensão e/ou manutenção social de sua fração de classe.

Atualmente, Marta vive na zona urbana em um apartamento próprio, apenas com o marido, também professor (educador físico), com quem se casou há cerca de 2 anos, com 41 anos de idade<sup>61</sup>. Destaca ainda que conheceu o esposo na creche onde atua como psicóloga escolar há 10 anos. Marta discorre ainda que, quando foi adquirir o imóvel, já namorava o atual

<sup>59</sup> Os progenitores de Marta eram sócios/proprietários juntamente com mais dois tios de Marta. Destaca-se ainda que, todos(as) os(as) 13 tios(as) de Marta, do lado paterno, eram comerciantes.

<sup>60</sup> As duas filhas graduaram-se em instituições particulares de ensino.

<sup>61</sup> O cônjuge possui a mesma idade da participante.

marido, porém, preferiu adquirir o bem material com base nos conselhos advindos do progenitor e declara,

*A herança é o diploma, então, eu sempre coloquei na minha cabeça que eu queria ter um carro e uma casa minha, independente de eu casar ou não [...] (Marta).*

No que tange à trajetória escolar de Marta, a psicóloga relata que frequentou apenas o jardim de infância, atual pré-escola, por tratar-se de algo obrigatório. Ingressou regularmente no ensino fundamental I, e afirma ter realizado um teste para o ingresso devido ao seu mês de nascimento. O jardim de infância e I ciclo do ensino fundamental foram realizados em escola pública, pois, na cidade de residência de Marta, não havia escolas particulares, apenas uma única instituição pública estadual. Assim, da primeira série do ensino fundamental até o primeiro ano do ensino médio, Marta estudou na mesma escola e, posteriormente, mudou-se para a cidade vizinha, aos 16 anos, onde concluiu o ensino médio em uma instituição particular, diretamente relacionada ao preparo para o vestibular. Ressalta-se ainda que Marta realizou o primeiro ano do ensino médio novamente ao se mudar de instituição, pois havia ficado para recuperação na antiga escola e, por opção de sua progenitora, reiniciou o segundo grau na nova escola.

Marta relata que prestou vários vestibulares (USP, UFO, UNAERP e UNESP) e que seu maior desejo era ingressar na PUCAMP que, segundo ela, era o “must em psicologia” (Marta) à época. Relata ainda que não pretendia fazer cursinho, assim, ao ser aprovada em uma instituição particular, ingressou na graduação em psicologia. A depoente destaca que o curso a encantou logo que começou a frequentar a terapia (ajuda profissional buscada pela depoente durante o vestibular). É importante destacar que a depoente tentou realizar transferências (mal sucedidas) para outras universidades, em um período concomitante a doença que acometeu a mãe da colaboradora. Neste sentido, com base na visão de Marta, o fato de não ter conseguido realizar a mudança de instituição, foi algo considerado positivo, visto que ela pôde ficar mais próxima da família. Em relação à formação acadêmica, relata ter obtido apoio financeiro do pai para suprir todos os gastos, uma vez que o curso era integral. O fato de poder dedicar-se ao estudo sem a necessidade de exercer atividades remuneradas durante a formação, trata-se de uma regularidade das frações de classe médias que compreendem o investimento em capital cultural legitimado como sendo o meio mais palpável de ascensão social. Destaca-se ainda que a Psicologia nem sempre foi sua única

opção de Marta. Ele almejava a dança, tradução e interprete (aprovada ao indicar o curso como segunda opção na PUCAMP<sup>62</sup>) e publicidade.

O habito de ler foi herdado pela progenitora e, segundo depoimento, tornou-se parte do *habitus* da participante que pratica a leitura constantemente, porém, atualmente com um enfoque maior para a psicologia. Ainda em relação às práticas culturais realizadas, ela relata que conheceu poucos museus, e sempre frequentou cinemas, shows e bibliotecas. Os progenitores sempre investiram capital econômico em brinquedos e jogos educativos. Marta ressalta que por volta dos dez anos de idade, praticou aulas de violão e flauta. A depoente destaca que, em caso de maiores dificuldades, os pais recorriam a professores(as) particulares, uma vez que, eram necessários(as) devido às dificuldades da participante em relação aos,

*Problemas em matéria exata. Quando eu fui ser adolescente, por isso eu virei psicóloga, a emoção inundada em mim 'né' e então eu não ia bem nas matérias de exatas, foi por isso que daí eu tive a oportunidade de passar e de, porque eu reprovei e podia fazer o colegial e as outras matérias, por isso que minha mãe quis que eu fizesse de novo, mesmo que eu ia atrasar um pouco porque eu tinha entrado adiantada, e daí foi por isso também que eu fui para a terapia (Marta).*

A depoente destaca ainda que, durante o ensino regular, sempre teve local e hora específicas para o estudo dentro de casa, ou seja, fazia parte do *habitus* de Marta. A psicóloga afirma que ela e a irmã sempre realizaram atividades extracurriculares (inglês ou ballet), e acredita que todas as práticas citadas influenciaram positivamente em seu desempenho escolar, fazendo com que ela se tornasse uma pessoa “extremamente produtiva” (Marta).

Segundo a colaboradora, o progenitor enfatizava constantemente que, “a nossa herança seria o diploma” (Marta). Neste sentido, segundo depoimentos da colaboradora, inferimos que o investimento em capital cultural institucionalizado sempre foi prioridade para a família de Marta, que ressalta que o capital econômico da família propiciou uma vida confortável e uma trajetória escolar sem dificuldades financeiras a ela e à irmã<sup>63</sup>. A depoente destaca que o investimento em material escolar de qualidade era um esforço para a família e afirma, “[...] não tinha tipo assim, o caderno da Polly, a vida da minha sobrinha é completamente diferente

<sup>62</sup> Marta foi aprovada, porém, não ingressou, pois, segundo a participante, estava ‘encantada’ pelo curso de psicologia após ter contato com o mesmo, ao passar por sessões de terapia durante a época do vestibular.

<sup>63</sup> A irmã de Marta graduou-se em medicina em universidade particular. Marta saiu de casa aos 16 anos para cursar o ensino médio, instalando-se em uma pensão de uma senhora na cidade vizinha. A colaboradora também ingressou em instituições particulares de ensino no ensino médio e ensino superior. Ambas foram custeadas em todos os momentos, com base no auxílio financeiro dos progenitores.

da nossa, mas a gente tinha coisas de qualidade” (Marta). Assim, os cadernos de personagem, por exemplo, eram supérfluos para os progenitores, mesmo que de maneira implícita, conforme as palavras da depoente: “eles nunca verbalizaram, mas se a gente perguntar eles vão falar que era (risos)” (Marta).

Ainda em relação à importância desferidas em relação aos pais no que tange à educação, Marta relata que os progenitores sempre foram presentes em festinhas da escola, reuniões, “[...] eles sempre estavam lá, eu era oradora da minha turma, eles estavam lá, sempre!” (Marta).

Formada no ano 2000, a psicóloga afirma que ao concluir o curso, almejava ter o próprio consultório. Assim, ao graduar-se, realizou um curso de formação para atender clínica e então, investiu em sua própria clínica. Porém, a depoente destaca,

*[...] demorou a vingar sabe? Pra eu poder viver da clínica... meus pais ainda estavam me sustentando [...] eu fazia vários trabalhos voluntários, trabalho em escola, trabalhei com idoso, fiz várias coisas. Dois anos depois, eu fiz curso do psicotécnico né, porque eu trabalho na creche e sou prestadora de serviços do Detran, eu faço o teste de psicotécnico para motoristas. Daí eu fiz toda a formação para ser perita e consegui abrir a clínica do Detran. Durante muito tempo a clínica do Detran foi ótima, mas daí quando começou a ficar ruim, eu tentei de novo. Então eu fiz curso de bariátrica, tentei atender também, daí eu desisti do consultório e fiz o curso de bariátrica, atendi e fiz o curso específico para quem faz cirurgia bariátrica, trabalhei com grupos, fiz muito projeto até eu conseguir o trabalho da creche. Daí quando eu consegui o trabalho da creche, eu só fiquei na creche e no psicotécnico (Marta).*

### **Mateus - Pediatra (Camada média)**

Mateus tem 47 anos, é divorciado e advindo de uma fratria de quatro membros, sendo pai, mãe e dois filhos. No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família, em relação aos progenitores, Mateus destaca que o pai graduou-se em engenharia e a mãe também concluiu o ensino superior, tornando-se professora. Já no que diz respeito ao único irmão do pediatra, o depoente declara que embora tenha cursado a graduação em Agronomia, o estudo teve que ser interrompido devido a problemas mentais que o indivíduo possui. No que diz respeito aos(as) avós maternos, o colaborador afirma que ambos graduaram-se no ensino superior em Pedagogia (avó) e Farmácia (avô). Já os avós paternos chegaram a cursar o ensino superior em Química e Administração, porém, por causas não citadas - não concluíram os estudos. Segundo depoimentos, em relação aos tios(as), todos(as) concluíram o ensino superior completo nas áreas de Odontologia, Educação Física e Pedagogia.



No que se refere à trajetória escolar do colaborador, o depoente afirma ter frequentado o ensino maternal<sup>64</sup> em uma escola privada, próxima a sua casa. O ensino fundamental também localizava-se acerca de sua residência, porém, foi realizado em uma instituição pública de ensino. Sem reprovações ou problemas com colegas e professores, Mateus afirma que seu percurso escolar tenha sido considerado como um período de tranquilidade. Fato que também ocorreu durante o ensino médio, cuja escola não estava ligada à perspectiva de trabalho.

O depoente afirma que frequentou dois anos de cursinhos pré-vestibulares particulares com o objetivo de ingressar no curso de graduação em medicina (primeira opção) e Direito. Após passar por dois exames de vestibulares indicando o curso de medicina, Mateus ingressa na PUC - Campinas com 20 anos de idade e gradua-se sete anos depois. Mesmo realizando o curso em uma instituição particular em outra cidade, o pediatra afirma que para os progenitores não foi um esforço mantê-lo apenas estudando, visto que o capital econômico da família possibilitava a permanência acadêmica do depoente. O colaborador enfatiza ainda que, a avó contribuiu economicamente para a manutenção dos seus estudos.

Durante o período em que estava na universidade, o percurso escolar de Mateus foi realizado segundo suas próprias palavras, “sem intercorrências” (Mateus). Destaca-se que o depoente não teve dificuldades em relação às matérias, pois, segundo ele, sempre foi um aluno “calmo, estudioso e tímido”, e completa, “sempre gostei muito de estudar, sempre gostei muito de ficar na minha” (Mateus).

Mateus declara não ter realizado especializações e descreve como se deu sua escolha relacionada à atuação em pediatria,

*Eu comecei a dar plantão, comecei a ficar atendendo na área, acabei gostando e ficando (Mateus).*

### **Yasmin - Pediatra (Camada Média)**

Yasmin tem 32<sup>65</sup> anos, é pediatra, solteira e advém de uma fratria de cinco pessoas, sendo pai, mãe e três filhas. Yasmin afirma que sempre viveu na zona urbana e que o capital econômico da família os levou a passar por algumas dificuldades financeiras no decorrer de

---

<sup>64</sup> O ensino maternal citado pelo colaborador corresponde à pré-escola.

<sup>65</sup> Entrevista realizada no ano de 2020.

suas vidas. Os progenitores da pediatra eram funcionários públicos da Receita Federal<sup>66</sup> e segundo a colaboradora, foi a progenitora que incentivou o pai a ingressar na carreira,

*Eles trabalham no mesmo setor, ela acolheu bastante ele. Ele passou no concurso com apoio dela [...] (Yasmin).*

No que tange ao capital cultural institucionalizado global da família, a pediatra declara que o avô paterno concluiu o ensino superior em Direito, enquanto as duas avós e o avô materno concluíram no máximo, o ensino fundamental. Em relação aos progenitores da colaboradora, ambos possuem ensino superior completo, sendo a mãe graduada em Direito e o pai em Engenharia. Em relação às irmãs, uma graduou-se e pós graduou-se (mestrado) na área do Direito e a outra concluiu o ensino superior em Contabilidade. No que diz respeito aos(as) tios(as) do lado paterno, há uma regularidade em relação a conclusão do ensino superior. Já os tios(as) do lado materno, segundo depoimento, concluíram no máximo o ensino médio. Os primos(as) (que estão em idade para tal) estão cursando a graduação.

Partindo da trajetória social da pediatra, podemos compreender que, com base nos pressupostos de Pierre Bourdieu e sua equipe, o futuro de classe elucidado pelo histórico de agentes graduados na família de Yasmin está diretamente relacionado à relação entre o patrimônio e os instrumentos de reprodução. Em outras palavras, concluímos que, do lado paterno, o fato de o avô da pediatra possuir ensino superior em Direito e, interferiu no capital cultural institucionalizado das gerações seguintes, e conseqüentemente, na manutenção de classe desses agentes. Podemos verificar tal afirmação na formação acadêmica do progenitor de Yasmin e de seus tios(as) paternos(as). Já no que tange ao lado materno da colaboradora, podemos identificar o mesmo movimento, porém, de maneira diferente. As condições materiais de existência dessa família, não permitiram o investimento em capital cultural institucionalizado, sendo verificado no fato de apenas a progenitora da colaboradora - dentre todos(as) os(as) irmãos(ãs) – concluiu a graduação, o que demonstra que o acesso ao ensino superior não era uma regularidade deste grupo.

No que tange à trajetória escolar de Yasmin, a pediatra relata que frequentou a creche em uma escola particular. A depoente destaca que durante o período em que estava matriculada na referida instituição, passou por situações desagradáveis, visto que, segundo a colaboradora, a professora não se afeiçoava a ela e à sua irmã, motivo pelo qual a progenitora decidiu transferir as descendentes, matriculando-as em outra escola. Destaca-se ainda que,

---

<sup>66</sup> A função dos pais na Receita Federal é desconhecida, conforme depoimento da pediatra.

esta mudança delineou o percurso escolar da pediatra, uma vez que, a colaboradora finalizou o ensino básico (até o ensino médio) na mesma instituição<sup>67</sup>. A pediatra declara que nunca precisou de ajuda financeira de familiares ou amigos para realizar seus estudos, já que o capital econômico da família era suficiente para suprir suas necessidades.

Durante os seis meses seguintes à conclusão do ensino médio, a colaboradora realizou atividade remunerada juntamente com o pai e, ao iniciar o cursinho pré-vestibular em uma instituição particular de ensino, ministrava aulas particulares, a fim de obter recursos extras para gastos pessoais, sem a necessidade de complementação da renda familiar. Yasmin declara ainda que, para os progenitores, não era um esforço mantê-la na instituição de ensino, pois ela havia sido contemplada com bolsas de estudos de 100% no início do cursinho pré-vestibular (nos seis primeiros meses) e, posteriormente, de 70 a 80% (nos dois anos seguidos).

No que se refere às práticas culturais realizadas, a colaboradora destaca que a família realizava viagens breves à praia e a locais caracterizados pelas baixas temperaturas, passeios estes viabilizados devido à localização de sua cidade. No que tange ao investimento da família em relação brinquedos e jogos educativos, Yasmin declara que a bola e jogos eram mais adquiridos e, ressalta a importância que os progenitores davam à prática de atividades físicas extracurriculares.

*Quando nós três começamos [referindo-se a ela e às duas irmãs] a ler bem, meu pai assinou acho que uns dois ou três anos, Gibi, fazia assinatura anual. E na adolescência eu sempre gostei de ler, frequentava a biblioteca da escola, tinha cadastro na biblioteca municipal. Então, a leitura sempre fez parte da minha rotina (Yasmin).*

Ainda sobre as práticas realizadas, a participante afirma que frequentava cinemas, clube, shopping e a casa dos avós. Conforme a pediatra, todas as atividades executadas durante sua trajetória, influenciaram seu percurso escolar, visto que, mesmo em meio às dificuldades financeiras, os progenitores não permitiam que o fato fosse exposto, o que segundo a participante, lhe proporcionou “uma infância feliz” (Yasmin).

Segundo Bourdieu (2007b), é próprio da camada média, o investimento em capital cultural institucionalizado da prole, visando à ascensão ou manutenção social e econômica da família. Assim, identificamos no relato de Yasmin que esforços não eram medidos, a fim de que não houvesse interferências no processo educacional da colaboradora e de suas irmãs.

---

<sup>67</sup> A referida escola também era particular.

Para os pais de Yasmin, os estudos eram prioridade e as notas eram cobradas, porém, sem o controle dos horários das descendentes. Neste sentido, podemos depreender que fazia parte do *habitus* da pediatra e de suas irmãs a realização dos estudos extracurriculares, uma vez que não necessitavam da vistoria dos progenitores que, segundo a colaboradora, nunca frequentaram reuniões escolares devido à carga horária de trabalho.

Yasmin relata que prestou vestibular durante os três anos em que frequentou o cursinho pré-vestibular, indicando sempre a medicina como primeira e única opção. Declara que a relação candidato/vaga para o curso no qual ingressou era de 120 alunos(as) por vaga para uma turma de aproximadamente 44 vagas em uma universidade pública federal. Segundo a participante, seu percurso acadêmico foi marcado por dificuldades devido ao método utilizado nas aulas, conforme o relato a seguir,

*Na parte educacional não foi tranquilo porque o método era PBL<sup>68</sup>, você já deve ter escutado falar... E, eu não sou uma pessoa que sou muito comunicativa, que falo muito bem, então eu tinha muita dificuldade em expor os meus estudos de uma forma verbal, então pra mim foi bem traumático, eu não gostava e eu não tinha nada de aula, era tudo PBL. Eu conseguia absorver pra mim, mas a minha dificuldade era de passar o conhecimento na mesa de estudos 'né'. E isso pra mim foi bem traumático no começo, no primeiro ano eu até reprovei, porque não me adaptei ao método, eu me forçava a me adaptar e eu acho que do jeito que é feito essa adaptação, eu acho que não contempla as particularidades de cada um [...] (Yasmin).*

A participante declara ainda ter tido outras intercorrências ligadas ao relacionamento entre aluno(a)/professor(a),

*No começo tiveram dois professores racistas assim, que eu não tive boa relação, que me julgavam... eu tinha dificuldade no método e eles julgavam que era porque eu não era responsável e, depois eu descobri que na verdade eles achavam que eu era cotista, mas eu não era, e eles associavam essa minha dificuldade à talvez o não merecimento da vaga. Aí isso já me deixou muito pra baixo no segundo ano da faculdade, mas eu deixei levar. Mas esse começo foi bem, bem difícil [...] eu era muito mais cobrada em reunião em grupo e eu percebia que era mais pessoal do que técnico 'né', e aí depois eu fui descobrir o porquê [...] (Yasmin).*

No que tange ao relacionamento com a turma, a participante descreve,

---

<sup>68</sup> O método PBL citado pela pediatra Yasmin, trata-se de uma metodologia ativa, onde o processo de aprendizagem se dá por meio de discussões baseadas em narrativas e casos clínicos.

*Eu não falo com metade da minha turma, por racismo também. Minha turma era bem complicada e era bem difícil assim, essa relação de grupo, porque como era sorteio [...] era com pessoas que eu detestava na faculdade e eu tive que manter a postura profissional, tudo [...] mas com o restante eu me dou 'super' bem (Yasmin).*

Evidenciamos com base na declaração de Yasmin, a violência simbólica exercida por meio de grupos de diferentes capitais, talvez mais privilegiados, ou seja, pela elite intelectual presente nas academias. Soma-se a isso o fato de que Yasmin tem a cor da pele mais escura do que os demais integrantes do curso, fato que, segundo ela, causava um determinado desconforto. Ao relatar os traumas sofridos durante sua formação acadêmica, elucidamos na declaração da colaboradora a relação de dominação imposta pela cultura considerada dominante. Assim, conforme Bourdieu (1989, p. 11),

*A cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que se separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.*

Neste sentido, por mais que as duas culturas estejam presentes no mesmo âmbito, a distinção imposta pela cultura considerada como dominadora estará presente, exercendo o poder simbólico sobre os grupos dominados.

Ainda sobre seu percurso universitário, Yasmin declara ter sido contemplada com bolsa de Iniciação Científica<sup>69</sup> e com bolsa de Extensão, visto que participava de um projeto relacionado à Educação Sexual em uma escola, onde a intervenção era realizada junto a adolescentes. Segundo a participante,

*A professora que coordenava o projeto era muito diferenciada, ela tinha uma visão mais aberta assim, do que é a medicina, educação médica, então era um ambiente muito mais agradável pra se trabalhar (Yasmin).*

Após graduar-se, Yasmin realizou a residência em pediatria (dois anos) e posteriormente em alergia pediátrica.

### **5.2.3 Participante da camada privilegiada**

---

<sup>69</sup> A pesquisa desenvolvida por Yasmin estava relacionada à história da Medicina na cidade em que pediatra realizou sua graduação.

### **Sandra – Diretora Administrativa**

Sandra tem 63 anos, é viúva e atua como diretora administrativa da creche há dez anos. Casou-se aos vinte e três anos após a conclusão de sua graduação em biologia e teve dois filhos, o primeiro aos 27 anos de idade e a segunda com 33 anos de idade. É proveniente de uma fratria de sete pessoas, sendo pai, mãe e cinco filhos(as)<sup>70</sup>. Declara que a família possuía bens (fazenda e sítio), porém, sempre viveram na zona urbana em uma cidade do interior do estado do Paraná. Destaca ainda que o capital econômico da família sempre propiciou estabilidade financeira aos membros, “*sem luxos, porém, com fartura*” (Sandra). Em relação ao capital cultural institucionalizado dos progenitores, a mãe graduou-se em Estudos sociais e Licenciatura em Geografia, lecionando do nível básico ao superior, enquanto o pai possuía graduação incompleta no curso de Bioquímica, tendo como atividade a agricultura. Segundo a colaboradora, o progenitor não concluiu os estudos, pois, teve que interrompê-los para casar-se com sua progenitora. O único óbito referente a pessoas próximas à família foi o do marido de Sandra, que foi a óbito há vinte anos em decorrência de um grave acidente de avião. Em relação à profissão dos avós maternos e paternos, destaca que as avós eram donas de casa e o avô paterno fazendeiro e comerciante, assim como o avô materno (comerciante libanês). No que diz respeito ao capital cultural institucionalizado global da família, a participante destaca que os avós paternos não possuíam formação acadêmica, tendo apenas a instrução básica. Já no que tange os avós maternos, o avô era graduado em Direito e a avó possuía a instrução de nível básico. Ainda em relação à família materna, Sandra relata que todos os(as) tios(as) possuíam ensino superior em diversos cursos, sendo uma regularidade entre os homens os cursos de medicina, direito, odontologia e entre as mulheres a licenciatura:

*[...] as mulheres eram todas professoras formadas (Sandra).*

Já em relação à família paterna, a colaboradora afirma que todos(as) tiveram a oportunidade, porém, não cursaram o nível superior por escolha própria. Diante disso, depreendemos que tal fato está relacionado às condições materiais de existência da família que, segundo relatos, era suficiente para o investimento e manutenção de capital cultural institucionalizado da prole.

---

<sup>70</sup>A colaboradora declara ser a filha caçula dos(as) filhos(as) biológicos(as), enfatizando a todo o momento o fato de (a verdadeira caçula) ter uma irmã adotiva.

A depoente destaca ainda que entre os primos(as) há uma regularidade em relação a conclusão do ensino superior, afirmando que todos(as) são graduados(as), “sem exceções”. No que tange aos(as) seus(as) irmãos(as), Sandra declara que os dois irmãos (homens) são engenheiros civis, a irmã biológica é enfermeira padrão e a irmã adotiva<sup>71</sup> graduada em estudos sociais<sup>72</sup>.

Em relação ao seu percurso escolar, Sandra relata que frequentou a pré-escola<sup>73</sup>, em um colégio de freiras, particular, localizado cerca de 1 km de sua casa, onde seguiu seus estudos até a 8ª série do ensino fundamental. Destaca que sempre teve um bom relacionamento com as(os) professoras(es) e alunos(as), ressaltando que as notas não eram as melhores, porém, as disciplinas eram cursadas sem maiores dificuldades. Um dado importante a ser destacado é que a progenitora de Sandra lecionava na escola cuja filha estava matriculada, por isso, a valorização da escola era algo evidentemente presente em sua família. Após a conclusão do ensino fundamental, Sandra relata ter ingressado na Escola Normal onde, segundo a colaboradora, havia duas opções de escolha, a saber, o Colégio Científico ou Normal<sup>74</sup>. A depoente realizou todos os estudos em instituições privadas e nunca teve reprovações, concluindo todos os níveis básicos de ensino na idade regular.

Sandra relata nunca ter necessitado de reforço escolar ou auxílio de professores particulares e considera que seu percurso escolar lhe dera uma boa base, pois, segundo a participante “[...] naquele tempo as escolas eram boas, deu uma boa base sim” (Sandra).

A depoente declara ter prestado diversos vestibulares, uma vez que, sua primeira opção de curso era a graduação em Bioquímica. Após, algumas tentativas de ingresso apenas em instituições privadas, a participante desiste e, aos dezessete anos, ingressa no curso de biologia. A colaboradora destaca que durante sua trajetória acadêmica enfrentou alguns obstáculos em relação às disciplinas de “química e paleontologia” (Sandra).

No que tange às práticas culturais realizadas, Sandra destaca que a família sempre viajou para casa de familiares em outras cidades e estados, enfatizando o fato de que “era só no Brasil, naquele tempo a gente viajava só no Brasil” (Sandra). Ainda neste sentido, a depoente destaca que frequentava clubes, bibliotecas, cinemas e lanchonetes, visto que, segundo suas palavras,

---

<sup>72</sup> A distinção entre irmãos/irmãs biológicas e adotiva é constantemente enfatizada, sendo identificada em todos os momentos da fala da participante.

<sup>73</sup> A depoente ressalta que em sua época, ingressava-se neste nível aos cinco anos de idade.

<sup>74</sup> É importante ressaltar que, nesta época, aquele(a) que se formasse na Escola Normal possuía a formação como professora primária.

*Que naquele tempo a gente reunia a turminha numa lanchonete, em casa de amigos...só! (Sandra).*

Segundo Sandra, o museu foi um local que passou a ser frequentado posteriormente, em sua fase adulta. Destaca ainda que lia jornais, revistas e livros com frequência, porém, não se recorda do fato de os progenitores adquirirem livros ou jogos educativos para ela e os(as) irmãos(ãs), afirmando,

*Eu lia muito, muito. Eu tinha coleção lá em casa de livros, eu li todos, do começo ao fim. E meu pai assinava O Estadão, então a gente lia O Estadão também (Sandra).*

Em relação ao investimento em formações complementares, a participante destaca ter frequentado os cursos de datilografia e corte e costura, disponibilizados durante sua trajetória escolar. Quanto às práticas de atividades ou aulas específicas relacionadas a instrumentos musicais, Sandra declara,

*Nós tocamos piano, eu e a minha irmã, nós somos formadas em piano (Sandra).*

Sandra recorda-se de possuir local específico para estudar em casa, porém, o horário utilizado para isso não era imposto por ninguém, ou seja, fazia parte de *habitus* familiar,

*Eu ia de manhã para a escola e na parte da tarde fazia as tarefas, estudava. E às vezes, à noite, a gente ia pra casa de alguma amiga, ou elas vinham pra gente estudar juntas (Sandra).*

A depoente destaca que nunca necessitou do auxílio financeiro de nenhum parente ou amigo(a) para estudar, uma vez que o capital econômico da família era suficiente para manter a prole na escola. Ressalta ainda que, os pais sempre participaram de sua vida escolar e discorre acerca do investimento dos progenitores em relação ao seu material escolar,

*Naquele tempo não era que nem no tempo dos meus filhos, por exemplo, uma caixa de lápis de cor que minha mãe comprava, enquanto não acabava não comprava outra. Então, a gente aproveitava tudo até acabar. No tempo dos meus filhos era diferente, todo ano, tudo o que pedia a gente comprava novo, podia até ter, mas a gente comprava novo (Sandra).*

Sandra destaca em seu depoimento o que os progenitores apreendiam quanto à escolarização dos filhos e seu futuro escolar,



*O objetivo deles era formar os filhos, e todos formaram. E ninguém trabalhou pra poder estudar, eles que mantiveram tudo (Sandra).*

Neste sentido, identificamos no depoimento da colaboradora uma regularidade própria das frações de classe mais privilegiadas que, possuem condições materiais de existência suficientes para manter a prole dedicando-se exclusivamente ao acúmulo de capital cultural institucionalizado, sem a necessidade de realização de atividades remuneradas.

O ingresso de Sandra na direção administrativa da creche se deu por meio da indicação da presidente da instituição, conforme podemos identificar no relato de Sandra,

*A presidente era... é minha amiga e, ela precisava de uma pessoa de confiança porque ela não tinha o tempo pra 'tá' aqui todo o tempo e toda a hora, então me deu essa oportunidade (Sandra).*

Podemos vislumbrar na fala de Sandra, o capital social tal qual compreendido por Bourdieu (2007b), que se mede pela quantidade de relações estabelecidas socialmente. Assim, com base nesse “conjunto de recursos” (BOURDIEU, 2007b) de um mesmo grupo, é que os agentes se reconhecem como pares e criam redes de relações que solidificam e reproduzem e favorecem o que ele chama de “trocas legítimas” (BOURDIEU, 2007b). Neste sentido, inferimos que a Sandra utilizou o capital social que possuía como uma estratégia, visando alcançar a função almejada.

#### **5.2.4 Algumas reflexões preliminares**

O *habitus* está diretamente relacionado ao acúmulo de capital cultural, social e econômico cultivados pelo agente no decorrer de sua vida. Assim, a trajetória escolar dos indivíduos, está condicionada à herança cultural formada pelo capital cultural e pelo *ethos* que, segundo Bourdieu (2007b), caracteriza-se pelas expectativas apreendidas pela família quanto ao futuro escolar de sua prole. Ainda neste sentido, a relação estabelecida com base no investimento e também no valor depreendido pela família no que tange às práticas culturais tidas como legitimadas, determinará o êxito ou fracasso que o(a) agente terá em seu percurso educacional, uma vez que este investimento é imprescindível para apreensão e domínio dos códigos tidos como legítimos. Ressaltamos ainda que, para que essas práticas sejam consideradas como legítimas, faz-se necessário que as famílias depreendam e

incorporem os códigos necessários para então reconhecê-los, transmitindo-os à sua prole em forma de capital cultural.

Destaca-se ainda que o capital cultural apresentado em três estados (BOURDIEU, 2007b), requer do indivíduo a dedicação pessoal e intransferível (no estado incorporado), o investimento em bens e práticas culturais (no estado objetivado) e o acúmulo e fruição dos códigos legitimados pela escola que se evidencia por meio da certificação (estado institucionalizado). Assim, quanto mais a cultura familiar se aproxima da cultura escolar, maiores serão as chances de êxito. Com base nestas afirmações, depreendemos que o capital cultural deve ser “um exercício de incorporação e inculcação” (OLIVEIRA, 2017, p.30) que por sua vez, depende das condições materiais de existência dadas ao indivíduo para então tornar-se parte de si, ou seja, para tornar-se *habitus*.

Assim, as frações de classe média, que constantemente almejam a manutenção e/ou ascensão social, veem no investimento no acúmulo de capital cultural, o meio mais palpável de alcançar seu objetivo.

Já para as frações de classes menos privilegiadas, também verificamos o empenho realizado em relação à aquisição do capital cultural institucionalizado, porém, de maneira menos incisiva, visto que, o trabalho compreende o meio visto como mais seguro em relação ao sustento da prole que em sua maioria, apresenta-se por meio de um elevado número de filhos, estratégia de fecundidade empregada visando a quantidade de “mão-de-obra”.

Neste sentido, verificamos nos depoimentos, como as frações de classes comportam-se em relação ao processo educacional de seus herdeiros, visando à manutenção e/ou ascensão social almejada pela camada média e o sustento e garantia de sobrevivência almejada pelas frações de classe populares.

Em relação às frações de classe média, podemos identificar um intenso esforço e empenho por parte das famílias, sobretudo no investimento no capital cultural, visando alcançar os níveis mais elevados de capital cultural institucionalizado (diploma). Neste sentido, ao analisarmos a formação acadêmica das(os) colaboradores da pesquisa, identificaremos que, os(as) participantes pertencentes à camada média realizaram seus estudos em instituições particulares, durante a maior parte de escolarização, visando alcançar o nível superior em instituições públicas, símbolo de distinção cultivado dentre essa fração de classe. Assim, identificamos também o investimento em práticas culturais (visitas a museus, bibliotecas e viagens, por exemplo) e no acúmulo de capital cultural objetivado (investimento em livros e jogos educativos). Salientamos ainda que, o acúmulo de capital econômico realizado por meio de estratégias matrimoniais e de fecundidade também foram utilizadas

pelos agentes desta mesma fração de classe, onde, identificamos – sobretudo- um número menor da prole.

Já no que tange às frações de classe populares, verificamos que há o reconhecimento do potencial transformador da escola, porém, este não é visto como prioridade, sendo os níveis mais baixos de ensino considerados suficientes para manutenção social. Podemos verificar isso, por exemplo, no caso de Antônio (professor de Educação Física, 37 anos), cujo pai acreditava que apenas após a conclusão do ensino médio, os filhos deveriam dedicar-se ao trabalho, sendo o ensino superior considerado como desnecessário. Fato este, evidenciado também na trajetória de Luzia (professora, 34 anos), que sofreu resistência também por parte do progenitor que acredita que o acesso ao ensino superior seria “para rico”.

Destaca-se ainda que há uma valorização de cursos técnicos e/ou profissionalizantes dentre as frações de classe populares, visto que, seu objetivo é formar trabalhadores em menos tempo, com menos recursos, garantindo assim, o baixo investimento em capital cultural, econômico, condizente com as condições materiais de existência do referido grupo. Neste sentido, identificamos dentre os(as) participantes, que o ensino técnico foi utilizado como estratégia escolares nas família de Gabriela (responsável, 32 anos), Dirce (responsável, 41 anos) e Luzia (responsável, 34 anos).

Vale ressaltar que as estratégias matrimônios e de fecundidade também foram utilizadas pelos(as) agentes dessa fração de classe. Neste sentido, quanto maior o número de filhos, mais trabalhadores(as) estarão disponíveis para prover o sustento da prole. Verificamos também que, o matrimônio foi utilizado em alguns casos, como meio de garantir a manutenção da fração de classe.

Ainda sobre as estratégias de reprodução descritas por Bourdieu,

Assim se explica a forma da relação que se observa entre as estratégias de fecundidade das diferentes classes ou frações de classe e as chances de ascensão social objetivamente oferecidas a seus membros [...]. As classes populares, cujas chances de acesso à classe dirigente em suas gerações são praticamente nulas, têm taxas de fecundidade muito elevadas que decrescem ligeiramente quando aumentam as chances de ascensão intergerações. Assim que as probabilidades de acesso à classe dirigente (ou, o que dá no mesmo, aos instrumentos capazes de assegurá-lo, como o sistema das instituições de ensino superior) atingem uma certo patamar, as taxas de fecundidade mostram uma sensível baixa entre os contramestres e empregados de escritório, fração em transição entre a classe popular e a classe média [...]. Nas classes médias propriamente ditas, cujas chances de ascensão são incomparavelmente mais elevadas (e muito mais dispersas do que as rendas), as taxas de fecundidade mantêm-se em uma diferença mínima [...] com as classes superiores, a taxa de fecundidade torna a subir fortemente, dando testemunho de que a reprodução biológica não desempenha a mesma função

no sistema das estratégias de reprodução dessas categorias que só precisam manter sua posição (BOURDIEU, 2007b, p. 99)

Este movimento pode ser identificado no caso de Sandra (diretora administrativa, 63 anos), pertencente à fração de classe privilegiada (em relação aos depoentes anteriores), cujo número de irmãos(as) está acima da média prevista para as famílias da camada média. Conforme Bourdieu (2007b), a preocupação das frações de classe privilegiadas consiste na manutenção de sua posição social e econômica e, neste caso, o número de filhos(as) não interfere no futuro apreendido para a prole. Assim, podemos dizer que as estratégias de reprodução são utilizadas por todas as frações de classe, porém, com objetivos diferentes.

Destaca-se ainda que, praticamente todos(as) os(as) participantes da camada popular exerceram algum tipo de atividade remunerada concomitante ao ensino regular, sobretudo, durante o ensino médio. Ressalta-se ainda que, a dedicação exclusiva ao estudo é - por parte da família - um investimento em capital cultural, uma vez que, para garantir que isso aconteça, o agente desperdiçará tempo e dinheiro, fatores determinantes para manutenção das frações de classes menos privilegiadas economicamente.

Ainda com base na análise das trajetórias escolares dos(as) participantes da camada popular inferimos que, todos(as) os(as) colaboradores realizaram o ensino regular majoritariamente em instituições públicas de ensino, devido às condições materiais de existências. Identificamos ainda que, na maior parte das vezes, as práticas culturais tidas como legitimadas não eram vistas como algo necessário, ou comumente eram inacessíveis a estes agentes, sobretudo em virtude das condições precárias relacionadas ao capital econômico da família. Ressalta-se também que, o pouco contato obtido com estas práticas era promovido pela escola, ou por meio de parentes, verificando assim, a ausência de investimento em capital cultural legitimado por meios das famílias. Vale ressaltar ~~ainda~~ que, estes mesmo agentes que não tiveram, ou tiveram pouco contato com estas práticas durante a escolarização, atualmente reconhecem a importância e relevância do investimento visando à ascensão social de sua prole, ou seja, verificamos neste movimento uma reestruturação do *habitus* desses(as) agentes. Neste sentido, evidenciamos a trajetória escolar de Patrícia, responsável por uma das crianças matriculadas na creche e professora atuante na instituição que, relata o fato de ter sido matriculada na própria escola onde hoje ministra aulas, em período oposto ao ensino regular, com o objetivo de vivenciar práticas culturais que não eram cultivadas em seu seio familiar, como aulas de música, ballet e informática, por exemplo. Destaca-se ainda que, a participante foi a única filha a concluir o ensino superior, dentre os sete irmão(ãs).

Em relação à trajetória escolar de agentes da camada popular, salientamos a tentativa da família de Luzia (responsável) que, em vista de uma melhora econômica, decidiu transferir a filha para uma instituição particular durante o primeiro ciclo do ensino médio. Salienta-se ainda que, após, com as dificuldades econômicas que a família enfrentou devido à diminuição da renda, a menina teve que ser novamente inserida no ensino público. É importante verificarmos que, neste caso, houve um investimento superficial na educação escolar da filha, uma vez que a incorporação da relevância do capital cultural institucionalizado não era cultivada em seu seio família. Podemos verificar esta afirmação na resistência do progenitor ao saber sobre a decisão da filha em cursar o ensino superior.

Em relação ao capital cultural institucionalizado de todos(as) os(as) participantes, verificamos que apenas uma agente, a responsável Luíza não possui o ensino superior. Todavia, é importante ressaltarmos que praticamente todos(as) os(as) participantes da camada popular que realizaram a graduação, o fizeram em instituições particulares de ensino, o que nos remete à desvalorização do ensino privado em nível superior, visto que, as frações de classe que alcançam este nível de instrução não possuem meios para adentrar em uma universidade pública, almeja e disputada pelas frações de classe médias e privilegiadas que, depreendem os meios e investimentos necessários para alcançar o prestígio social oferecido por estas instituições. Destaca-se ainda que, todas as graduações realizadas em instituições particulares foram realizadas por agentes que trabalhavam em horário oposto à graduação com o objetivo de pagarem as mensalidades escolares.

Em relação à única participante da camada popular que realizou o ensino superior em uma instituição pública de ensino, enfatiza-se que o ingresso só foi possível devido ao investimento em três anos de cursinhos pré-vestibulares particulares, seguidos de uma trajetória escolar em escolas públicas selecionadas de maneira minuciosa pela família, comportamentos estes que diferem-se das demais trajetórias de participantes da camada popular. Ressalta-se ainda que, o ensino médio era incentivado pelos pais e, inclusive, a participante (Luzia) chegou a frequentar diversos cursos profissionalizantes, fato este que está diretamente relacionado à importância da formação/capacitação para o trabalho, uma regularidade presente nas frações de classe populares.

Quanto à camada média, constatamos que todos(as) os(as) participantes que realizaram o ensino superior, o fizeram em universidades particulares - apenas quando a universidade pública não foi alcançada, ou seja, houve o investimento em capital cultural, porém, este talvez não tenha sido suficiente para alcançar as instituições públicas, reconhecidas pelo prestígio social.

Ressaltamos ainda o fato de o curso de graduação em pedagogia não ser a primeira opção entre as pedagogas, o que nos leva a reflexão acerca da desvalorização relacionada ao curso. Neste mesmo sentido, destacamos que o curso de medicina foi indicado pela grande maioria dos(as) participantes da pesquisa, reforçando novamente a observação acerca do hierarquia social dos objetos (BOURDIEU, 2007b), sendo evidenciada na hierarquia social das profissões, discutida anteriormente na seção introdutória desta investigação. Podemos verificar as concepções afirmadas acima em alguns trechos que serão apresentados a seguir,

*[referindo-se à Pedagogia] Não tanto pelo salário, mais o dom 'né', o que a gente faz pela criança. Eu acho uma profissão linda. Médica também, eu acho linda. Advogado... (Patrícia).*

*Medicina, eu acho o mais importante de todos, a medicina (Sandra).*

*Medicina e odontologia (Gabriela).*

*Engenharia civil, Medicina, Direito e Odontologia, só! (Mateus).*

Em relação às profissões e cursos considerados de prestígio social, Silvana responde,

*A nossa! (risos) Só não é mais por causa do salário 'né'. Eu acho medicina, uma profissão 'né' de prestígio, porque salva vidas. Bombeiros... eu acho que é só assim. Porque têm várias se a gente for 'vê' (Silvana).*

*Medicina, Pedagogia, Odontologia, Direito, Administração [...] Acho que todas 'né' são importantes, assim... acho que todas. Todo mundo precisa de todas [...](Isabel).*

Já Alice (professora), acredita que tanto médicos(as) quanto professores(as) são considerados(as) profissionais de prestígio social.

Analisando a trajetória escolar de todos(as) os (as) colaboradores(as) compreendemos que o *habitus* cultivado em relação ao futuro escolar da prole, tanto da camada popular quanto da camada média, está diretamente condicionados às condições materiais de existência, ou seja, são as condições sociais e econômicas que influenciam o *ethos* (BOURDIEU, 2007b) familiar destes indivíduos que, terão êxito ou sucesso escolar a medida que se aproximam do capital cultural tido como legítimo. Em outras palavras, podemos afirmar que, quanto mais a cultura familiar se aproximar da cultura escolar (por meio do investimento em capital social, cultural e econômico), maiores serão as chances de êxito escolar.

Neste sentido, destacamos a importância da escola na sociedade enquanto instituição formadora. Assim, é imprescindível que o ambiente escolar, bem como, os atores sociais

presentes dentro e fora deste âmbito, compreendam a função da escola na formação integral dos indivíduos, valorizando os(as) profissionais e a formação adequada para atender os(as) educandos de maneira plena. Assim, vislumbramos identificar e salientar na próxima seção, o papel da educação na Educação Sexual das crianças a partir das relações existentes entre os agentes analisados e os conceitos apreendidos por esses indivíduos, que interferem diretamente na formação de seus filhos(as), alunos(as) e pacientes.

### *5.3 Habitus, gênero e herança cultural – a perpetuação das relações de dominação e suas implicações na Educação Sexual das crianças*

#### **5.3.1 A percepção das responsáveis, do/as professor/as, da psicóloga e da diretora frente à Educação Sexual das crianças**

Analisamos a seguir as concepções existentes entre os(as) participantes no que tange a Educação Sexual das crianças em fase de Educação Infantil, objeto central desta pesquisa. Elucida-se que identificamos tanto na fala das responsáveis, quanto na fala da equipe escolar e pediatras, diversos equívocos e preconceitos relacionados à temática, demonstrando a ausência/deficiência no que diz respeito à formação desses agentes compreendidos neste estudo, enquanto coeducadores(as) sexuais.

Iniciaremos a discussão com base nas concepções dos(as) agentes acerca do conceito de sexualidade. Vale ressaltar ainda que, segundo Bourdieu,

A sexualidade, tal como a entendemos, é efetivamente uma invenção histórica, mas que se efetivou progressivamente à medida que se realizava o processo de diferenciação dos diferentes campos e de suas lógicas específicas (BOURDIEU, 2012, p. 123).

Neste sentido, devemos levar em consideração que o conceito de sexualidade apreendido atualmente é produto de uma construção histórica, acompanhando assim, os movimentos e relações existentes na sociedade.

Segundo Gabriela (responsável, 32 anos, camada popular) a sexualidade compreende,

*Eu acho que 'tá' além do sexo. Eu acho que é você se conhecer, se encontrar e poder ser você. Na sociedade, na intimidade, no seio da sua família. Eu acredito que a sexualidade é você conseguir... ser essência nos ambientes, sem precisar se esconder (Gabriela).*

Para Luzia (responsável, 34 anos, camada popular), o termo implica em “uma relação entre seres” (Luzia). Opinião semelhante a de Angélica (professora, 58 anos, camada popular) e a de Dirce (responsável, 41 anos, camada popular) que afirmam respectivamente, que a sexualidade,

*É tudo aquilo que, por exemplo, é o ato da pessoa, até mamar, chupeta, já é a sexualidade ‘né’[...] conhecer, se tocar, tudo já tem ‘as’ curiosidade (Angélica)*

*Mas a partir do momento de como a pessoa se expressa, de como ela age no meio que ela vive e, aonde ela convive também, ajuda ela a expressar. Então, é uma forma da criança expressar a opção sexual, o desejo sexual. No meu ponto de vista seria isso (Dirce).*

Para Antônio (professor de Educação Física, 37 anos, camada popular), a sexualidade está relacionada às escolhas que devem ser respeitadas e encaradas como “algo natural” (Antônio). Diferente desse pensamento, Patrícia (responsável, 32 anos, camada popular), acredita que sexualidade trata-se de,

*Um assunto meio complicado [...] não sei se eu vou saber explicar [...] mas, é o que satisfaz o desejo, se conhecer, eu creio que seja isso (Patrícia).*

Isabel (professora, 31 anos, camada média), compreende a sexualidade da seguinte maneira,

*Na idade dos meus alunos eu entendo assim, que a gente tem apresentar as partes do corpo, nomeá-las ‘né’, falar a importância do que significa, para que serve, eu acho que na idade deles é mais ter esse conhecimento (Isabel).*

Luíza (responsável, 34 anos, camada popular), declara já ter ouvido falar acerca do tema, porém, não se recorda do significado. Já Alice (professora, 25 anos - camada popular), Sandra (diretora administrativa, 63 anos, camada privilegiada) e Marta (psicóloga escolar, 42 anos, camada média) discorrem acerca da sexualidade, demonstrando desconhecimento e/ou lacunas em seus depoimentos,

*Hetero, bissexual e homossexual (Alice).*

*Ah, a gente pode pensar, sexualidade: feminino e masculino e... não sei te dizer (risos) [...]eu acho que sexualidade realmente – não essa coisa - eu não estou sabendo expressar o que eu estou pensando, não a coisa do*



*feminino e do masculino, tipo homem e mulher, mas toda a genital, tudo o que a gente sente, entendeu? [...]É como a gente, é o sentir, é o tocar, é o perceber, é tudo, entendeu? Assim, é a linguagem do corpo 'né'. Só que para crianças é ali da descoberta, é algo novo 'né'?! Eles não têm assim tanta consciência, assim, eles não sabem o que é certo e o que é errado, como nós adultos. Por isso que eu acho que essa coisa tem que acontecer de maneira natural (Marta)  
Sexo 'né' (Sandra).*

Para Raíssa (professora, 27 anos, camada popular) e Vitória (professora, 37 anos, camada popular), a sexualidade compreende,

*Depende de qual fase. Porque tem a fase da criança que tem todo o trajeto da criança. Desde a infância que ela 'tá' descobrindo, até a nossa fase de cinco anos que já sabem quais são os órgãos genitais, certinhos da criança [...] acho que é mesmo a parte do corpo da criança [...] se for nessa parte de educação, acho que mais partes do corpo mesmo (Raíssa).*

*Eu acho que é uma coisa normal que acontece na infância, até, a gente leva sexualidade até a gente morrer, porque a gente vai passando por ciclos 'né', então a gente vai descobrindo quando menor, e vai se aperfeiçoando ao longo dos anos ate chegar em uma hora que da uma parada né (risos) (Vitória).*

Em relação ao fato de existirem diferenças entre sexualidade e sexualidade infantil, as opiniões também estão divididas. Para Marta (psicóloga escolar, 42 anos, camada média), Dirce (responsável, 41 anos, camada popular), Gabriela (responsável, 32 anos, camada popular), Antônio (professor de Educação Física, 37 anos, camada popular) ambos os termos compreendem o mesmo significado,

*Sempre houve preconceito e eu procuro ver, porque assim, eu trabalho hoje em uma loja que é um sexshop e, é uma das coisas que a gente conversa muito. Porque tem uma sexóloga e, é uma das coisas que eu falei pra ela: “- agora a gente começa uma fase de descoberta”, então a criança, ela 'tá' descobrindo o corpo. E o que a gente sempre ouviu é “-não põe a mão aí, tira a mão e tal”. E como orientar de uma forma que a sociedade não veja como se a gente fosse libertino 'né', não tivesse essa questão da libertinagem, que é totalmente diferente da questão da liberdade, ao mesmo tempo que, preserva a criança. Então a gente precisa... é uma das coisas que eu sempre fico perguntando pra ela: “- como que eu vou conseguir orientar a [...] a respeito disso? [...] como que eu consigo proteger ela? Eu consigo entender que a informação precisa chegar, então, ela precisa ter a liberdade de conversar comigo qualquer coisa, mas eu na posição de mãe e ela na posição de filha” (Gabriela, Responsável).*

*[...] a criança aprende com o que ela vê. Então sexualidade é tudo sexualidade. É claro que o adulto tem uma certa malícia que a criança não tem, mas sexualidade – no meu ponto de vista- é tudo sexualidade (Dirce, Responsável).*

*Eu acho que é a mesma coisa 'né', porque é na infância que começa a conhecer o corpo, conhecer os pontos de sensibilidade e tudo mais [...] (Antônio, Professor).*

Para Isabel (professora, camada média), há diferenças entre sexualidade e sexualidade infantil. No mesmo sentido, Luíza (responsável, 32 anos, camada popular), Patrícia (professora, 32 anos, camada popular), Angélica (professora, 58 anos, camada popular), Luzia (responsável, 34 anos, camada popular), Alice (professora, 25 anos, camada popular), Raíssa (professora, 27 anos, camada popular), Vitória (professora, 37 anos, camada popular) e Sandra (63 anos, diretora administrativa, camada privilegiada), acreditam que existem divergências entre os termos (sexualidade e sexualidade infantil) e declaram,

*Eu acho que sexualidade infantil nem deveria existir [...] hoje em dia é o que mais você vê - crianças, 12, 13 e 14 anos pra mim é criança- grávida na minha cidade, por exemplo, tem uma família também. Eu não acho... A criança não vai ter a infância, estudar pra ser alguma... (Luíza).*

*No infantil creio que eles não tenham a malícia 'né', de um adulto, pra eles é uma coisa 'né', porque faz sem saber o que 'tá' fazendo. E o adulto já é consciente 'né' (Patrícia).*

*Porque a criança ela vai se tocando de uma forma, no adulto já é diferente (Angélica).*

*Eu acho que são momentos diferentes 'né', acho que acaba sendo assim...”(Luzia).*

*Porque a criança, tipo assim, ela não tem a malícia, então ela não sabe o que 'tá' acontecendo [...] porque às vezes eles reproduzem o que eles 'verem', mas eles não sabem o que é. (Alice).*

*Eu acho que eles são tão imaturos nessa parte que eles 'tão' descobrindo o corpo agora. Eu acho que não tem muito essa parte de sexualidade assim, acho que é mesmo o caso de menino e menina que eles identificam mesmo (Raíssa).*

*E acho que como eu falei, a gente vai se aperfeiçoando, que no começo você não tem muita noção, sente uma cosquinha, mas não sabe o que aquilo pode te levar, ao um orgasmo, o que você vai aprender, no decorrer dos anos (Vitória).*

*Sem dúvidas! Acho que infantil, acho que a criança nem pensa nisso, tô' falando por mim, tá?! Não sei como as coisas 'tão' hoje. Mas, eu acho que criança é crianças e nem pensa nisso. (Sandra).*

No que tange à instituição mais adequada para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade com as crianças, destacamos que não há unanimidade entre as respostas, porém, a grande maioria dos(as) participantes acreditam que esta deve ser realizada em conjunto, família e escola, como podemos verificar em alguns depoimentos apresentados a seguir,

*A família cuida, a escola informa (Gabriela).*

*As crianças hoje estão muito pra frente, tem televisão, tem youtube, tem celular na mão... elas estão muito assim, com essa coisa de tecnologia, tendo muito contato na internet. Não sei se os pais sabem o que os filhos estão vendo ou escutando. Então eu acho que essa orientação, tanto escola quanto família deveriam ocorrer sim (Isabel).*

Neste mesmo sentido, Luíza (responsável) defende que a Educação Sexual deve ser transmitida primeiramente no seio familiar e, posteriormente, no âmbito escolar. Segundo a colaboradora Luzia (responsável e professora), família e escola devem estar em conjunto na Educação Sexual das crianças, e essa orientação deve ser oferecida por meio de palestras, pois, na opinião dela, a formação acadêmica de professores(as) é insuficiente. Pensamento compartilhado por Patrícia (responsável), Alice (professora), e Silvana (professora) que veem a relação família e escola como essencial nesse processo, ressaltando ainda, a importância de trabalhar as questões também com os(as) responsáveis, visando uma Educação Sexual adequada para as crianças. Ainda de acordo com a mesma concepção, Dirce (responsável) declara,

*No meu ponto de vista não tem como trabalhar isso se não for em conjunto, sociedade, família e escola. Mas em relação às crianças, principalmente família e escolar. É de extrema importância, no meu ponto de vista (Dirce).*

Alice (professora) corrobora com as opiniões citadas anteriormente e afirma que a Educação Sexual para as crianças deve ser transmitida em diversos âmbitos, a saber, família, escola e postos de saúde, salientando,

*Eu acho muito importante porque a gente 'tá' vivendo uma realidade assim, com umas coisas meio difíceis. A criança não tem essa malícia (Alice).*

A depoente Dirce destaca que a família deve ser a principal instância responsável pela Educação Sexual das crianças, declarando,

*Eu acho que foge do objetivo do profissional que ‘tá’ ali em sala, porque tem outras coisas que tem que ensinar. Mas eu acho que isso tem que ser muito bem estruturado e trabalhado dentro das famílias, tem surgir primeiro dentro das famílias. Os filhos precisam confiar nos pais em primeiro lugar. Se ele não tiver essa liberdade dentro de casa, ele vai procurar na rua. Eu acho que a obrigação é da família. [A escola] eu acho que é um suporte, um apoio, tipo, joga lá...vamos supor: “-hoje a gente vai falar sobre os órgãos sexuais”, e numa dúvida maior, num apoio maior seria as famílias, no meu ponto de vista (Dirce, Responsável).*

A responsável Luíza declara que, para ela, não há dificuldades em falar sobre sexualidade e gênero com a prole e declara ter procurado a escola, a partir de uma situação vivenciada em casa, quando o filho mais velho indagou o pai a respeito do motivo pelo qual “o pipi ficava duro” (Luíza). Segundo relata Luíza (responsável), no momento do ocorrido o marido teria “ficado sem resposta”, porém, ela afirmou ao descendente que tal fato se devia à “vontade de fazer xixi”. Ao levar a questão para a escola, a colaboradora recebeu a afirmativa sobre a resposta e, segundo ela, a professora corroborou com sua explicação.

A colaboradora Dirce (responsável) destaca ainda que já trabalha tais questões dentro de casa e relata um acontecimento ocorrido com o filho mais velho,

*O meu filho viu duas moças... perto de casa tem uma república e, aí ele viu duas moças se beijando na porta. Aí ele veio me questionar- porque eu leio a bíblia com ele –“- mãe, você não me falou que Deus fez o menino para casar com a menina? Por que elas estão se beijando? Aí eu fui explicar: “-filho, as pessoas são livres, elas podem escolher o que elas quiserem e depois é Deus que vai resolver isso com elas, vai ver o amor que elas tinham, a gente não tem que se meter (Dirce).*

A depoente destaca o fato de não possuir dificuldades em trabalhar essas questões no âmbito familiar, ilustrando novamente sua afirmação,

*Meu filho me perguntou como faz para abaixar o pipi quando vê uma menina bonita (risos)[...] Eu converso de uma forma simples, objetiva e sem tabus com os meus filhos. Porque se eu que sou a mãe não der uma informação correta, eles vão buscar fora e, é o que eu não quero que aconteça. Porque às vezes o mundo não oferece informação adequada, então eu prefiro eu falar (Dirce, Responsável).*

Antônio (professor de Educação Física) acredita que a Educação Sexual para as crianças é imprescindível e afirma que há ainda muitos tabus que precisam ser desmistificados

junto aos pais. Para ele, deve haver um trabalho em conjunto entre escola e família, a fim de que o desenvolvimento intelectual e social da criança seja o mais próximo do “perfeito” (Antônio). O colaborador declara ainda que, as questões de gênero também devem ser trabalhadas dentro da escola e, transmitida não somente às crianças, mas também às famílias. Ainda segundo o professor, apenas uma palestra não significa “trabalhar” a sexualidade. É necessário que essa formação seja construída de maneira sólida, para que também seja significativo às famílias, pois, segundo ele,

*Trazer [para os pais] o que ‘tá’ sendo trabalhado com as crianças. Se o pai não sabe o que ‘tá’ sendo trabalhado, ele vai voltar na escola com cinco pedras na mão [...] pai tem que saber o que ‘tá’ falando [...] principalmente por parte de abuso [...]* (Antônio, Professor).

Neste mesmo sentido, Marta (psicóloga escolar) afirma que apoia este tipo de intervenção dentro da escola, porém, destaca que esta deve ser realizada em determinados períodos,

*O intervir isso na Educação Infantil, por exemplo, tem algumas crianças que não têm tanta necessidade de ouvir isso aqui, porque ele nem se ‘atenou’ ainda, entendeu? Já tem uns que já se ‘atenou’ pra aquilo e aquilo vai fazer sentido pra ele ‘né’* (Marta, Psicóloga).

E continua, afirmando que este momento deve iniciar-se a partir de a adolescência, justificando da seguinte maneira,

*Na hora que começa a entrar na adolescência, parece que, até essa questão aí do homossexual, não sei se é porque na época que eu fui adolescente, não tinha isso, era muito difícil a gente ver assim homossexual. Eu fui ter mais contato quando eu fui morar fora e hoje eu vejo que a cidade que meus pais moram é ‘super’ pequena e têm vários homossexuais, a gente até assusta ‘né’, assim, porque a cidade é pequena e tal. Não sei, parece que os adolescentes não sei, fica uma coisa meio de moda, sabe? Então ‘tá’ todo mundo sendo, eu também vou ser. E será que quer ser mesmo, porque é ou... faz sentido aquilo pra ele ou porque ‘tá’ na evidência. então eu acho que seria interessante se tivesse sim”* (Marta).

Ainda neste sentido, a psicóloga se contradiz a respeito da afirmativa de que as temáticas relacionadas à sexualidade e gênero devem ser realizadas na escola apenas a partir da adolescência e declara,

*Olha, se eu falar... Não é sim 'né', porque assim, eu vejo lá com a realidade que eu lido 'né', tudo... nada 'tá' definido ainda na Educação Infantil 'né', até tipo, como eles começam a se tocar, tem vários casos. Daí tem vez que a gente conversa com a mãe, 'tá' se masturbando, tem algum problema na família, ou viu alguma coisa 'né', ou tem alguns que não aconteceu nada, mas 'tá' na descoberta do corpo mesmo. Parece que nessa fase lá deles, assim, de pequenos eu vejo como uma coisa natural, assim, a coisa vai sendo construída 'né'. É... talvez na adolescência ficasse um pouco tarde 'né'? Mas assim, expor, entendeu, falar, eu acho que é algo natural. Eu gostei da minha experiência, nunca ninguém me falou nada, mas na quinta série... talvez até a minha resposta tenha a ver baseado com o que eu vivi. Como eu lembro lá da aula da tia Anita, aquilo pra mim foi natural, entendeu? Pênis, vagina, sexo, transa, faz filho. Assim, sem forçar as coisas 'né' (Marta).*

Para Sandra (diretora administrativa), as questões relacionadas à sexualidade devem ser trabalhadas em conjunto, pela família, professor(a) e psicólogo(a), apenas a partir do momento em que as dúvidas surgirem e ressalta que, no momento, dentro da creche, o(a) único(a) profissional preparado(a) para dar essa instrução, é a psicóloga.

Em relação aos profissionais mais preparados(as) para oferecer uma Educação Sexual adequada às crianças, destacamos que o(a) psicólogo(a) foi citado(a) por unanimidade dentre as responsáveis, professor/as, diretora e a própria psicóloga escolar.

Luzia (responsável e professora) destaca ainda o papel de psicopedagogos(as), sempre enfatizando o trabalho colaborativo entre família e escola. Patrícia destaca ser o(a) professor(a) o(a) profissional mais adequado para trabalhar a temática,

*[...] é, porque é o lugar que a criança mais fica 'né' (Patrícia).*

A professora e responsável Patrícia relata que, em casa, orienta a filha acerca de quem pode ou não tocá-la, mas, destaca não conversar da mesma maneira em seu local de trabalho, segundo ela, devido apenas à diferença de idade existente entre seus alunos(as) e sua descendente.

Para Silvana (professora), deve haver um indivíduo preparado para trabalhar as questões de gênero dentro da escola e cita o(a) psicólogo(a) ou professor(as), com a premissa de que esteja bem preparado(a). A colaboradora salienta ainda a importância da formação continuada de educadores(as) e, afirma que possuem uma forte influência sobre os(as) alunos(as),

*Na minha experiência eu vejo, tem criança que é influenciável. Eles idolatram a gente (Silvana).*

Luzia (professora e responsável) acredita que as questões de gênero devem ser trabalhadas na escola e também no seio familiar. A pedagoga afirma que sempre faz reflexões acerca das questões relacionadas à sexualidade e destaca o fato de ter receio da reação das famílias, ao propor um trabalho referente às temáticas na sala de aula. Neste sentido, a pedagoga declara ensinar apenas “as partes do corpo”, evitando citar as “*partes sexuais*” (Luzia). Para ela, a escola deveria prover uma base aos pais, para que estes estejam de acordo com o que será ensinado aos(as) filhos(as), destacando a contradição existente entre a resistência das famílias acerca do papel da instituição de ensino na Educação Sexual da prole e a ausência de orientação oferecida no seio familiar. Neste sentido, Luíza (responsável) declara não sentir-se preparada para lidar com o assunto dentro de casa e acredita que deva existir um(a) profissional mais preparado(a) para orientá-la, para então, poder transmitir as informações a seus filhos, uma vez que defende que a Educação Sexual deva ser inicialmente trabalhada no âmbito familiar.

Alice (professora) acredita que o(a) psicólogo(a) seria o(a) profissional mais adequado para promover a temática com as crianças e afirma que os(as) professores(as) só estariam capacitados(as) para desenvolver este trabalho se, houvesse um curso preparatório, sendo insuficiente a orientação obtida durante a graduação (em pedagogia).

Já Dirce (responsável) acredita que,

*[...] os(as) psicólogos(as) de maneira geral, a religião, os dirigentes das religiões eu acho que podem ajudar as famílias a falar. Na verdade eu acho que é uma questão que deve ser trabalhada de uma forma muito ampla, para formar seres humanos conscientes, precisa trabalhar escola, sociedade e família. Mas a obrigação primordial seria da família. Na falta da família, eu acho que é uma sobrecarga muito grande pra escola. A escola não está preparada para isso, ainda não estão no meu ponto de vista (Dirce).*

No que tange às dúvidas que possam surgir durante esse processo, a responsável Dirce declara,

*Eu procuro o psicólogo, que eu tenho amigas que são psicólogas, eu procuro orientação da igreja, porque aí eu chego no padre e falo: “-surgiu isso, como que eu lido com isso”. Quando foge do meu mundo, das minhas mãos, eu procuro ajuda. [em relação à escola][...] eu ainda não precisei, mas se eu precisar eu não tenho problema nenhum com isso. Eu sou muito parceira das escolas. Se me chamar, eu ‘tô’ lá. [...] família e escola, é o que forma o ser humano, é o que vai estruturar o ser humano que a gente ‘tá’ colocando aí pra levar esse mundo à diante (Dirce).*

Patrícia (responsável e professora) declara manter um diálogo aberto com sua descendente, pois, segundo ela, o esposo tem dificuldades em falar sobre os assuntos relacionados à sexualidade. Destaca ainda que, quando identifica que existem dúvidas tanto no que diz respeito aos(as) alunos(as), quanto a filha, ela recorre à psicóloga da creche. Destacamos ainda que, Silvana (professora), Raíssa (professora) e Antônio (professor de Educação Física) também declaram agir da mesma maneira. Apesar disso, Raíssa acredita estar preparada para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade e reafirma declarações já citadas anteriormente, que destacam a importância do desenvolvimento da Educação Sexual em conjunto, envolvendo família e escola. A professora (Raíssa) destaca ainda que, o(a) educador(a), seria o(a) profissional mais adequado(a) para prover essa formação.

Isabel (professora) declara não ter certeza acerca de quem seria o(a) profissional mais qualificado para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade, mas acredita que a iniciação ao tema pode ser introduzida pelo(a) professor(a) de maneira lúdica e descontraída, porém, sem maiores aprofundamentos,

*Eu acho assim, que a orientação que a gente tem, o conhecimento que a gente tem é mais para se conhecerem, saberem as diferenças(Isabel).*

Ainda neste sentido, a professora acredita que para uma instrução mais substancial da temática, seria necessário um(a) profissional com uma linguagem “mais adequada para a idade” e que “tenha mais experiência” (ISABEL). Todavia, declara que não saberia indicar algum indivíduo em específico,

*Ah... não sei. Porque não tem profissional pra isso ‘né’ (Isabel).*

Apesar de sentir-se prepara para lidar com tais questões, Isabel acredita que há grandes lacunas presentes nos cursos de graduação em Pedagogia. Destaca ainda nunca ter tido a necessidade de procurar ajuda ou informação adicional a respeito, porém, afirma que se caso fosse necessário, buscaria o auxílio da psicóloga, coordenadora, internet ou os professores da pós-graduação (cursada atualmente<sup>75</sup>).

Para Isabel, se um grupo de profissionais fosse formado para trabalhar a sexualidade com as crianças, este seriam formados por psicólogos(as) e professores(as) e, no caso de adolescentes, também por ginecologistas. Enquanto mãe (plano futuro), a participante destaca

---

<sup>75</sup> Atualmente a pedagoga cursa especialização em Psicopedagogia



que em caso de dúvidas e/ou dificuldades relacionadas ao(a) futuro descendente, “tentaria”<sup>76</sup> procurar a ajuda do ginecologista (na adolescência) e do(a) pediatra e psicólogo(a) escolar (durante a infância).

*[referindo-se ao(a) pediatra] eu acho que ele poderia ajudar, ou orientar para ‘tar’ indo atrás de um profissional qualificado(Isabel).*

Ainda acerca dos(as) profissionais mais adequados e/ou preparados para lidar com as questões relacionadas à sexualidade, tanto com as crianças, quanto com as famílias, observamos as concepções de Gabriela (responsável), que defende que para trabalhar as temáticas relacionadas à sexualidade, seria necessário a intervenção de psicólogas (os), sexólogas (os) e psicopedagogas (os) junto aos profissionais da educação que, na opinião da colaboradora, estão sobrecarregados(as). Vitória (professora) compartilha da mesma opinião e afirma que professores(as) não estão preparados para trabalhar a temática e acredita que essa orientação é responsabilidade da família. Vale ressaltar ainda que, tal afirmação, caracteriza-se como contraditória, considerando a declaração da professora (Vitória) que diz que os profissionais mais adequados para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade com as crianças, seriam as psicólogas e sexólogas. Ainda segundo as concepções da professora, se uma rede de profissionais fosse montada para trabalhar tais questões dentro da escola, esta seria composta por,

*[...] professores, os pais, psicólogos, coordenação, todos os envolvidos, desde o pessoal da limpeza, todos tem que estar preparado (Vitória).*

Neste mesmo sentido, Luíza (responsável) afirma que o(a) professor(a) não seria o(a) mais indicado(a), sendo necessária a intervenção do(a) psicólogo(a) ou do(a) pediatra.

Marta (psicóloga escolar) – citada por todos(as) (responsáveis e equipe escolar) como sendo a profissional mais adequada para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade e gênero - declara orientar tanto família quanto escola no tocante às temáticas. Descreve ainda que atendia as crianças e realizava o trabalho completo de acompanhamento em caso de problemas ou situações incomuns entre os(as) alunos(as), porém, salientando que o(a) psicólogo(a) escolar não realiza um atendimento clínico. Neste sentido, Marta acredita que o trabalho realizado na creche deveria ocorrer de maneira diferenciada, todavia destacando que,

---

<sup>76</sup> O termo “tentaria” foi utilizado, pois, segundo a participante, os(as) profissionais seriam procurados(as), porém, sem a certeza de que seriam os(as) mais preparados(as) para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade.

devido ao fato de estar inserida em uma escola cujo trabalho sempre foi realizado da mesma maneira, ela enfrenta dificuldades em abandonar a “prática de atendimento clínico” declarando,

*[...] só que eu faço um tipo de atendimento assim, breve. Então eu faço... não é um atendimento clínico, quando acontece alguma coisa pontual, ‘tipo’ de comportamento, aconteceu alguma coisa lá em nível emocional, elas me mandam, eu converso com essa criança, oriento essa mãe e encaminho. Eu tenho uma listinha lá de alguns que eu tenho que dar uma manutenção aí mais frequente ‘né’, mas eu faço o trabalho de psicólogo escolar mesmo em relação às crianças, assim... Faço os encaminhamentos pra fora, com neuro, com psicólogo clínico, fonoaudiólogo, orientação de pais e fico junto com a pedagoga ‘né’, para orientação de professores, projeto pedagógico (Marta).*

Na opinião da profissional (Marta), o(a) psicólogo seria o(a) profissional mais adequado para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade das crianças, desde que este(a) possuísse algum tipo de especialização na área, visto que, com base em sua formação acadêmica, a participante acredita não ter recebido o preparo adequado para assumir tal função.

### **5.3.2 O papel de pediatras na visão de professores(as), das responsáveis, da diretora e da psicóloga**

Em relação aos(as) pediatras, Antônio acredita que estes profissionais estão preparados para orientar os pais acerca das questões relacionadas ao desenvolvimento e declara,

*Talvez se os pediatras [...] abordarem esse assunto com a família, já é um tabu que ‘tá’ sendo quebrado, porque tem hora que eu acho que, a sociedade ainda vê o médico como... “-ah, falou é feriado”, então, eu acho que se partir dele o assunto, se fosse na escola ainda, ia achar mais familiarizado, ia achar mais natural (Antônio).*

Para Luzia, o(a) pediatra só seria procurado(a) se ela percebesse que as pessoas comentassem que o filho está “afeminado” (Luzia). Segundo ela, esta atitude seria tomada, a fim de compreender se o comportamento da criança estaria relacionado a uma imitação ou, se seria uma expressão própria.

Alice (professora) defende que o(a) pediatra seria um(a) profissional adequado(a) para trabalhar com a temática, pois, “está relacionado à área da saúde”(Alice).

Neste sentido identificamos que, o(a) pediatra seria, segundo depoimentos, o(a) profissional mais adequado(a) para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade e gênero, apenas quando estas estivessem aparentemente ligadas à saúde.

Com base nesta afirmação, salientamos as opiniões de Gabriela (responsável) e Dirce (responsável) que, acreditam que o(a) médico(a) não seria o(a) profissional mais apropriado(a) para trabalhar a temática, pois,

*[...] o médico não vai ter a questão da pessoa, ele tem a questão da doença. Porque infelizmente a nossa medicina é ensinada a tratar doenças e não pacientes, e não as pessoas (Gabriela).*

Dirce destaca ainda que pediatras são de extrema importância, porém, não acredita que estejam preparados(as) para assumir essa função. Todavia, contraditoriamente, a responsável (Dirce) relata já ter recorrido ao(a) profissional visando compreender o comportamento do filho<sup>77</sup>,

*Porque nove anos eu achei muito antecipado. Então eu já perguntei pra pediatra se estava adequado, se era questão hormonal, se eu deveria procurar outro profissional. Mas eu acredito que toda a sociedade deve estar preparada para lidar com isso [...] aí eu já fui buscar orientação porque eu já achei que estava envolvido com saúde, então eu acho que todo mundo tem que estar preparado, porque são situações diferentes. Não tem uma fórmula [...] Por isso que eu penso que é o pai e a mãe que precisa estar bem estruturado pra poder saber aonde ele vai buscar ajuda e, todos os profissionais de uma forma geral, devem estar preparados para isso. (Dirce).*

E continua,

*Eu não confio a vida dos meus filhos na mão de um profissional que eu não conheço... que eu não confio, é o termo certo, nem em relação à escola e muito menos em relação à médico. Eu não confio a vida dos meus filhos nem em relação a educação, nem em relação à saúde na mão de profissionais que eu não confio (Dirce).*

Podemos inferir que, médicos(as) são reconhecidos(as) como profissionais que gozam de uma credibilidade socialmente privilegiada. Inferimos que o *habitus* cultivado nas frações

---

<sup>77</sup> A responsável Dirce refere-se ao fato ocorrido e explicitado anteriormente na página 81, a saber, “Meu filho me perguntou como faz para abaixar o pipi quando vê uma menina bonita (risos)[...] Eu conversei de uma forma simples, objetiva e sem tabus com os meus filhos. Porque se eu que sou a mãe não der uma informação correta, eles vão buscar fora e, é o que eu não quero que aconteça. Porque às vezes o mundo não oferece informação adequada, então eu prefiro eu falar” (Dirce).

de classe menos privilegiadas, que possuem um capital cultural dominado pelas culturas tidas como dominantes, legitima o(a) profissional da medicina como sendo uma figura altamente confiável e incontestável. Todavia, não podemos afirmar que houve uma regularidade no grupo de agentes analisados(as) no que se refere a indicação do(a) pediatra como um(a) dos(as) profissionais mais adequado(a) enquanto educadores(as) sexuais de crianças.

### *Primeiras informações sobre sexualidade*

No que tange às primeiras informações sobre sexo, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, Gabriela salienta que a instrução foi realizada na escola, desde o primeiro ciclo do ensino fundamental, durante as aulas de biologia, com enfoque para o uso da camisinha, pois, segundo a participante, a escola atendia meninas de 14 anos que já estavam em sua segunda gestação<sup>78</sup>. Destaca ainda que já havia sido orientada no seio familiar, e recorda um fato ocorrido com ela aos sete anos de idade<sup>79</sup>,

*Um dia ela [mãe] me contou o que era sexo. Eu lembro que foi de uma forma tão simples, tão... que não gerou aquela coisa de curiosidade. Ela não sexualizou, ela deu a informação sobre o que era sexo (Gabriela).*

E continua,

*Ela me contou [...] qualquer pessoa que toca em você, que não seja eu, o seu pai e um médico que esteja na nossa presença, não pode, você grita [...] e eu fui brincar (risos) natural... (Gabriela).*

Neste mesmo sentido, Luíza (responsável) declara ter obtido as primeiras informações acerca de sexo, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis também no seio familiar, transmitidas por meio da orientação da irmã, na época em que a depoente tinha 13 anos de idade.

Já Dirce declara ter obtido as primeiras orientações acerca de métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmitidas “ouvindo falar” (Dirce). A colaboradora ainda complementa,

*Eu tinha uma professora de creche – que eu tenho amizade com ela até hoje-ela que sempre me orientava: “-Olha menina fica com a perna fechada,*

<sup>78</sup> A colaboradora acredita que a realidade da escola periférica propiciava os casos de gravidez precoce.

<sup>79</sup> Segundo a participante, tal fato ocorreu em uma época de muitos casos de estupro e assédio.

*olha, quando menina for namorar, precisa se prevenir, tem que tomar um remedinho”. Então sempre tinha orientação na escola com essa professora. Essa professora orientava a gente desde sempre, assim, eu lembro que eu tinha oito anos e ela já falava comigo sobre essas coisas. A gente vivia em uma situação de extrema pobreza e ficava muito vulnerável. Porque os pais saíam para trabalhar e a gente acabava ficando sozinha em casa. Então ela falava: “- Óh, se um menino chegar perto, você precisa correr...”. Então desde os oito eu já tinha essa professora que me orientava (Dirce).*

Luzia (professora e responsável) teve contato com as informações acerca de sexo primeiramente na escola e “*Nas Novelas*” (Luzia). Em relação aos métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis, a pedagoga declara ter acompanhado algumas palestras ocorridas durante o ensino médio. Neste sentido, Patrícia (responsável e professora) relata também ter obtido essas informações durante o mesmo período escolar e declara sobre a postura de sua progenitora,

*Minha mãe era muito ‘rústica’ [...] a professora fazia na aula de ciências, mostrava como usar a camisinha [...] (Patrícia).*

Silvana afirma ter tido contato com as questões relacionadas ao sexo, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos primeiramente na escola, durante o segundo ciclo ensino fundamental. Antônio declara também tê-las obtido no mesmo período escolar, porém, através de explicações como as citadas por Luzia (palestras), oferecidas por um grupo que tinha como objetivo a erradicação da Aids. O professor (Antônio) ainda relata,

*Eu fui uma criança que fui criado praticamente por mulheres, então assim, eu respeito a parte feminina, de nunca me achar superior. Eu acho que mulher tem que ser tratada assim, de abrir porta do carro [...] não superior, nem frágil, mas eu acho que tem que ser tratada com muita delicadeza [...] essa criação que eu tive com a minha mãe com a minha irmã trouxe muito isso até hoje, a ponto de eu olhar matérias na televisão de como se tratar mulher em parte de abrir porta do carro, usar o talher, levantar pra sentar na cadeira [...] isso eu me lembro na minha época de 10, 15 anos, não sei... e eu assisti matérias sobre esse assunto (Antônio).*

Com base na declaração de Antônio, podemos compreender o movimento estrutural ocorrido na mudança de concepção acerca da relação desferidas às mulheres, uma vez que, a sociedade (por meio de programas de formação, por exemplo) visa inculcar nos indivíduos, uma nova maneira de agir e, conseqüentemente, de valorizar a mulher. Segundo Bourdieu (2012), para compreendermos essa mudança de condições estabelecidas às mulheres, devemos levar em consideração a influência das três principais instâncias de reprodução

social, a saber, a Igreja, a Escola e a Família que, ao agirem em conjunto, tendem a interferir na perpetuação das diferenças de gênero.

Uma verdadeira compreensão das mudanças sobrevindas, não só na condição das mulheres, como também nas relações entre os sexos, não pode ser esperada, paradoxalmente, a não ser de uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros. O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Acerca de sexo<sup>80</sup> e homossexualidade, a participante Alice (responsável) afirma ter obtido as primeiras informações na adolescência, quando já trabalhava e complementa,

*Isso eu não aprendi nem em casa e, nem na escola. Foi de vivência de mundo mesmo (Dirce).*

De maneira semelhante Vitória (professora), Alice (professora) e Isabel (professora) declaram que tiveram as primeiras informações referentes ao sexo no segundo ciclo do ensino fundamental. Isabel ressalta ainda que, em seu caso, uma equipe ia até a sua escola semanalmente e, orientava separadamente, meninos e meninas, acerca das questões relacionadas à sexualidade (questões biológicas). Salaria que posteriormente, aos 12 anos, obteve informações mais específicas ao ter contato com o ginecologista, profissional procurado pela progenitora de Isabel. A pedagoga (Isabel) ainda afirma que, a relação existente entre casamento e sexo está diretamente relacionada à religião e discorre,

*Eu acho que depende da religião. Tem religião que acredita que não pode, só depois do casamento... se você for seguir por esse lado, acho que só depois do casamento, mas acho que no mundo de hoje não tem mais muito disso não (Isabel).*

A depoente (Isabel) destaca ainda que, informações relacionadas à homossexualidade foram vistas pela primeira vez na televisão. O meio de comunicação também foi uma porta de acesso para Raíssa (professora), que obteve as primeiras referências acerca dos métodos contraceptivos através de conteúdo televisivo. A professora (Raíssa) afirma ainda que as informações iniciais acerca de sexo e métodos contraceptivos foram transmitidas pela escola, durante o primeiro ciclo do ensino fundamental.

---

<sup>80</sup> Vale ressaltar que a participante teve as primeiras relações sexuais aos 15 anos, antes mesmo de obter as primeiras informações acerca da temática.

A diretora Sandra declara possuir informações a respeito de sexo e afirma que as obteve com base em interesse próprio, a partir de suas leituras, ressaltando,

*Conforme eu te falei que eu lia muito... nos livros! (Sandra).*

Vale destacar ainda que, a primeira gestação de Sandra (diretora administrativa) foi planejada, porém, a concepção de sua filha caçula “*escapoliu*” (Sandra). Isso nos leva a afirmar que, mesmo que a depoente afirma possuir informações relacionadas ao sexo e métodos contraceptivos, a depoente obtém uma gravidez indesejada, desvelando assim que, as concepções acerca das temáticas provavelmente não tenham sido internalizadas pela colaboradora.

Marta relata ter conhecimento sobre sexo e ter tido as primeiras informações na quinta série, “*não esqueço a aula de ciências da tia Anita, foi a primeira vez que eu ouvi falar de pênis, vagina, como que fazia filho, isso na minha casa nunca foi dito*” (Marta). Já em relação a métodos contraceptivos, Marta relata ter obtido as referências iniciais em outra ocasião, segundo ela,

*Isso eu ‘tava’ na quinta série, e logo... na minha casa nunca ninguém falava disso, eu não sabia de onde eu tinha vindo, mas foi algo assim, natural. Logo eu comecei a namorar, eu sempre fui dos vínculos, então, eu tive três namorados só na vida de muitos anos e a minha primeira experiência sexual foi com meu primeiro namorado. Só que eu não era ‘tonta’, eu fui ao médico, ele me deu anticoncepcional, mas isso era tudo assim... eu conversava mais com as minhas amigas do que até com a minha irmã” (Marta).*

Em relação às doenças sexualmente transmissíveis, relata ter tido as primeiras informações concomitantemente à primeira experiência sexual.

*Logo quando eu iniciei a minha vida sexual, foi um “boom” assim, porque todo mundo namorava e aquilo parece que não podia transar, só podia transar depois de casado, mas todo mundo começou a transar, mas eu sempre fui ‘super’ cuidadosa e, tenho toque né. Quando eu casei com meu marido, a gente não quer ter filho, eu uso camisinha, tomo remédio até hoje (Marta).*

Segundo ela (Marta), quando se casou, o instinto materno já havia “morrido”, então, ela e o esposo fizeram um acordo de não conceberem filhos(as). Quanto à relação entre casamento e sexo, a depoente destaca o fato ter vivenciado dois momentos distintos. No primeiro momento, durante a juventude, a psicóloga ignora a criação tradicional obtida na

família e obtém sua primeira experiência sexual aos 17 anos, com seu primeiro namorado. Já o segundo momento vivenciado pela depoente está relacionado ao fim de um segundo relacionamento que ocorreu juntamente com o findar de sua graduação. Segundo a colaboradora, este período foi consideravelmente marcado por incertezas, conforme declaração a seguir,

*Com a cabeça muito voltada para a igreja, então, eu já ‘tava’ querendo assim, que meu marido... que eu tivesse um namoro santo, já estava com isso [...] só que antes da faculdade eu já ‘tava’... eu tinha uma amiga que falava: - como que você vai casar com ele sem transar gente, e se não der certo? Mas eu acho que vivi polaridades, entendeu [...] eu vivi os dois lados (Marta).*

Enfatiza-se ainda que esta experiência a qual a colaboradora se refere, está relacionada à aula de Educação Sexual que a psicóloga vivenciou na quinta série, que abordou questões relacionadas apenas à biologia, fato que ainda parece compreender totalmente o conceito de sexualidade nos diversos âmbitos sociais. Podemos ilustrar tal reflexão a partir da fala de Marta, quando questionada a respeito do conteúdo da referida aula ter se pautado nas questões biológicas,

*Ah, mas eu lembro que na aula ela falou de tudo, ela falou sobre como engravidar, ela falou de métodos contraceptivos, a gente teve assim... não foi uma aula só, foi um tempo falando sobre isso, sabe? Sexualidade mesmo que envolvia e isso pra mim foi esclarecedor, as coisas aconteciam e foi algo natural (Marta).*

### ***Termos citados***

Em relação ao conhecimento acerca de alguns termos apresentados a todos(as) os(as) participantes, Marta (psicóloga escolar) discorre acerca de seus significados<sup>81</sup>,

*[Heterossexual] “pessoa que gosta do mesmo sexo”;*

*[Bissexual] “que gosta dos dois, de homem e de mulher”;*

*[Homossexual] “que gosta do sexo oposto”;*

*[Identidade de gênero] “não sei te responder com precisão se eu sei”;*

---

<sup>81</sup> Os termos foram citados na íntegra para demonstrar as dúvidas e equívocos presentes na profissional indicada como sendo a profissional mais adequada para trabalhar a temática.



[Assexual] “a pessoa que não é ligada a sexualidade, não tem prazer, nada”;

[Transexual] “então, transexual eu sempre confundo, o ‘trans’ é aquela que tipo é um homem que se veste, tipo um travesti? [...] essas coisas têm hora que eu me perco”;

[Transgênero] “eu já ouvi falar, mas não vou saber te explicar com precisão o que seja”;

[Ideologia de gênero] “não vou saber te responder com precisão nada desses termos”;

[Orientação sexual] “orientação sexual não é o que a pessoa é mesmo?”;

[Órgãos reprodutores] “sim”;

[Fases psicosssexuais/Freud] “sim”;

[Machismo] “sim”;

[Feminismo] “sim”;

[Femismo] “acho que sim, já ouvi, mas não sei falar a diferença entre feminismo e femismo”;

[Carinho, afeto, prazer] “sim”.

Ainda sobre as expressões mencionadas, Marta (psicóloga escolar), afirma já ter estudado as fases psicosssexuais de Freud durante a faculdade. A depoente destaca ainda que, a temática não foi aprofundada ou buscada em estudos posteriores. Neste sentido, a psicóloga disserta acerca da instrução recebida durante a graduação, no que tange especificamente à sexualidade,

*Na faculdade, toda vez que fala de sexualidade a gente associa ao Freud, por que o Freud era muito assim, tinha muito essa parte, só. Ele é uma figura de evidência no meu curso né, muito” (Marta).*

No que se refere aos termos apresentados, a participante Dirce (responsável) afirma conhecer o significado de todos e relata ter ouvido falar demasiadamente acerca de ‘ideologia de gênero’ na mídia, porém, ressalta não compreender em que implica a expressão.

Isabel (professora) declara saber o significado de praticamente todos os termos apresentados, porém, afirma que desconhece as fases psicosssexuais, alegando ter estudado Freud apenas durante a universidade, não prosseguindo os estudos após a finalização. Patrícia

(responsável e professora) por outro lado, afirma ter estudado demasiadamente as fases psicosssexuais de Freud durante a faculdade, todavia, declara não se lembrar do que se trata.

O educador físico Antônio, afirma não se recordar de uma matéria específica relacionada à sexualidade durante a graduação e, destaca nunca ter ouvido falar acerca dos estudos do psicanalista Freud.

A diretora Sandra afirma saber o significado de todos os termos, porém, não detalha e nem caracteriza nenhum, contrariando sua afirmação de que já havia lido diversos textos referentes aos assuntos. Este comportamento se repete dentre a grande maioria do/as colaborador/as. Destaca-se ainda que, nenhum(a) dos(as) colaboradores(as) não sabem ou nunca ouviram falar sobre o termo “femismo”. Sobre o conhecimento superficial de Sandra acerca das fases psicosssexuais propostas por Freud, a diretora declara,

*Eu acho que já. Eu já vi filme dele, sim! Freud era ‘né’?! Eu brinco com a (nome da psicóloga) que eu... quando eu fui no leste europeu, eu fui na cidade dele e o guia falou que ele era... ele manipulava as pacientes dele e tal ‘né’. Aí eu cheguei e contei pra (nome da psicóloga da creche), mas ela falou: - Não me fala isso (risos). Não quero ouvir que... (risos) (Sandra).*

### ***A importância da Educação Sexual para as crianças***

De maneira geral, a Educação Sexual é vista pelos(as) professores(as), diretora e psicóloga como meio de proteção às crianças. Vale ressaltar que esta defesa deve ser realizada em diferentes âmbitos, conforme veremos nos excertos que se seguem,

*Eu passei por isso e, eu levei como exemplo. Eu era criança na época que minha irmã ficava falando. Mas eu acho que tem que falar pelo ponto positivo pra criança, sempre explicar pra ela como tem que ser (Luíza).*

*Então não sabe às vezes as brincadeiras que parentes fazem com elas, é a inocência [...] precisava, assim, o corpinho deles ninguém pode mexer, tem que avisar o pai e a mãe [...] (Alice).*

Dirce ressalta ainda que, a escola deveria estar preparada para atender “as generalidades” atuais,

*[...] porque como que a gente vai trabalhar família se a mentalidade da escola é que família é homem e mulher? Como que ele vai trabalhar com a criança que vive com duas mulheres, por exemplo? [...] eu acho que nesse sentido as escolas precisam se preparar para lidar com isso entre os próprios alunos. Porque é o que vai surgir, ‘tá’ muito liberal então nesse*

*sentido sim. Mas não de educar em si, nesse sentido, mas estar preparada para lidar com essas diversas opções, diversos gêneros (Dirce).*

Para a responsável, a Educação Sexual não é a função primordial da escola, todavia, acredita que todos os(as) profissionais devem estar preparados(as). Declara que compreende a importância da temática para as crianças afirmando,

*[...] como uma defesa 'né', com a pedofilia em voga. Eu acho que até mesmo pela própria defesa, porque, por exemplo, eu faço carinho na minha filha, mas ela não sabe que esse carinho é saudável. Se la tiver uma orientação sexual de uma forma lúdica na escola, ela vai saber que determinado carinho é diferente do meu, então eu acho que é importante sim. [...] não 'tô' dizendo que a escola tem que mostrar como que transa, mas, de uma forma lúdica é uma forma de proteção pras crianças. Saber que não pode ficar pegando nas partes íntimas, de uma forma lúdica, eu acho muito saudável! (Dirce).*

Conforme Patrícia, a Educação Sexual é essencial na proteção às crianças e complementa,

*É um assunto que tem que ser falado desde pequeno. Tanto é que eu sofri dentro da minha casa com o meu pai. Porque o meu pai vinha, bebia e, vinha ver minha mãe, e como 'nóis' morava junto, minha casa era uma casa pequena, era colchão no chão. Aí nesse dia ele dormiu do lado da minha mãe e, eu 'tava' dormindo no colchão, aí a noite eu senti a mão me alisando o meu corpo. Me molestando [...] só esse dia, mas já tinha acontecido com a minha irmã mais velha, só que a minha irmã nunca falou. E eu tive a coragem. Eu gritei na hora, chamei minha mãe e falei pra ela que ele 'tava' me passando a mão no meu corpo [...] na hora minha mãe ficou meio assim, não quis acreditar, ficou meio contra 'né', mas depois ela viu que ele 'tava' errado [...] depois ele voltou a frequentar, passou um tempo, amenizou, ele voltou [...] E isso me traumatiza até hoje 'né', porque eu não esqueci. Então eu tenho trauma da pessoa que bebe e homem que tem barba, porque pra mim ficou marcado. E eu já tinha uns doze anos na época, então aquilo ficou marcado pra mim. E ele tentou depois de adulta [...] (Patrícia).*

Ainda segundo a colaboradora, o diálogo deve estar sempre presente, pois, “às vezes a criança acha que é só um carinho e não é [...] então eu acho muito importante vim falando desde pequeno” (Patrícia).

As professoras Silvana, Raíssa e Vitória acreditam que a Educação Sexual é importante e necessita de pessoas preparadas para trabalhar o assunto.

*Você não pode levar isso como um tabu, como eu falei né, nem com uma coisa sua, que você acha. Você tem que pesquisar, tem que ir atrás, tem que saber o que a criança está pensando sobre aquilo. Eu acho que é a primeira*

*coisa, conversar com a criança e saber o que ela sabe sobre aquilo, o que é que ela pensa [...] (Silvana).*

Angélica (professora) destaca ainda que possui interesse em conhecer mais acerca da sexualidade, pois, segundo ela “[...] precisa ter uma atitudes” (Angélica).

Isabel espera que tanto na escola, quanto no seio familiar, seus/suas alunos(as) aprendam a identificar as diferenças entre homem e mulher, que conheçam as partes do corpo e que compreendam o sentido do respeito. Ela acredita que a Educação Sexual é importante para as crianças e que deve ser realizada pela família em conjunto com a escola, declarando,

*Se a criança já sabe do assunto, sabe do que se trata... se acaso vier acontecer alguma coisa, ela vai saber falar, vai saber explicar o que aconteceu, o que é que ‘tá’ havendo (Isabel).*

Para a professora Luzia, a Educação Sexual é imprescindível na proteção das crianças e, a família necessita de conscientizar-se a respeito da importância dessa formação. No entanto, a depoente defende que a inserção da temática deva ocorrer apenas a partir dos sete anos de idade,

*Se a gente acabar... levar o ponto de vista deles, eu acredito que isso pode aflorar e os pais não gostarem (Luzia).*

Para Antônio, professores(as) estão preparados apenas para trabalhar “básico”, ou seja, na opinião do profissional seria necessário que educadores(as) recebessem uma formação mais adequada para tratar a questão de maneira mais aprofundada. O depoente afirma ainda que, é papel da escola buscar meios para preparar educadores(as), a fim de torná-los(as) capazes de inserir as temáticas na escola e destaca como exemplo, o auxílio de sexólogas e pediatras em conjunto com as famílias, salientando sempre que as ações devem ser realizadas no âmbito escolar. Ressalta ainda que os(as) professores(as) – se auxiliados pelos(as) profissionais citados(as) anteriormente - seriam os(as) agentes mais indicados(as) para desenvolver à temática na escola.

### ***Algumas reflexões sobre o gênero***

As definições relacionadas ao gênero estão presentes nos depoimentos de maneira diversificada. A questão do binarismo (gênero feminino e masculino) como classificação dos

gêneros, é unânime dentre as falas dos(as) colaboradores(as), como veremos em alguns excertos apresentados a seguir,

*Feminino e masculino (Isabel).*

*Eu acho que não tem muito mais disso assim por gênero, ‘tá’ muito... o mundo ‘tá’ muito atual, então eu acho que o que importa mesmo é a forma de amar, independente do gênero da pessoa. Eu acredito assim, não tem mais essa questão de homem ou mulher [...] acho que é o tipo de opção da pessoa mesmo (Raíssa).*

*Hoje tá difícil viu, eu respeito todas, eu sou nova, mas eu venho de uma tradição, mais antiga, e acho que cada um tem seu ponto de vista, se a pessoa tá feliz escolhendo suas particularidades, para mim é indiferente (Vitória, Professora).*

*Uma coisa que já nasceu ‘né’ (Antônio).*

*Ah, hoje em dia ‘tá’ essa moda... gênero, não sabe se é feminino, se é masculino, se é homem, se é mulher. A pessoa que vai definir a qualquer momento o quê que ela é (Sandra).*

*Gênero é o masculino, o feminino, o homossexual, o ‘transgenito’ (Marta).*

*[...] são as diversas opções que as pessoas devem fazer. Então, por exemplo, sou menina mas, eu quero ser ... namorar com outra menina e ser menino. Gênero no meu ponto seria isso, as diversas opções que a pessoa pode ter em relação a sexo, a ser masculino ou feminino, ou os dois (Dirce).*

*O que já nasce (Patrícia).*

*Eu acho assim, até uma certa idade, a criança não tem o poder de escolher. você cria a criança [...] a criança já nasce, homem, mulher ou ‘homemsexual’, ela não tem esse negócio, ela vai crescendo e depois ela escolhe o que ela quer ser [...] eu já não concordo né, com a ideologia que eles querem colocar, porque a gente convive com as crianças, a gente vê, criança de dois, três aninhos, eles sabem que são meninos [...] eu tirava por mim [...] eu brincava de boneca, amava boneca, mas eu brincava de bola, eu brincava de carrinho com meus irmão. eu acho que isso não influencia, que a criança pode brincar com o que ela quiser. O que influencia é o adulto começar jogar na criança: você nasceu homem, mas você tem que ser mulher (Silvana).*

*As características, feminino, masculino (Angélica).*

*A opção sexual (Luzia).*

Destaca-se ainda que, a colaboradora Luzia (professora e responsável) complementa sua fala, definindo-se como sendo do gênero “hétero” (Luzia).

Os equívocos e contradições são encontrados também, nos depoimentos acerca da definição referente à identidade de gênero dos(as) agentes. Verificamos isso, por exemplo, na afirmativa da psicóloga Marta que, declara,

*Eu sou hétero (Marta, Psicóloga).*

*Hétero! (Luzia, Responsável e Professora).*

Inferimos ainda, a necessidade de afirmação acerca da identidade de gênero existente nas falas de alguns(mas) colaboradores(as),

*Eu sou (gaguejo) mulher, eu sou feminina (Sandra).*

*100% feminina! (Luíza).*

No que tange ao fato de as questões relacionadas ao gênero serem trabalhadas no âmbito escolar, também verificamos opiniões divergentes e, identificamos novamente o discurso da importância da colaboração entre o âmbito escolar e familiar. Na opinião de Raíssa (professora), somente assim (conjunto família e escola) “*o ensino fica mais completo*” (Raíssa).

Ainda conforme a pedagoga (Raíssa), na escola, o conteúdo deve ser abordado apenas com o objetivo de orientar acerca do próprio corpo, de maneira biológica e, segundo suas palavras, sem “*tanta ênfase*” (Raíssa).

Neste mesmo sentido, a depoente Vitória (professora) afirma acreditar que as questões de gênero devem ser trabalhadas na escola, porém, evidenciando o receio que possui ao assumir a responsabilidade de orientar seus(as) alunos(as), como veremos no excerto a seguir,

*“[...] mas cuidadosamente, porque hoje em dia tudo é bullying, tudo é processo, acho que tem que ter uma formação mais adequada para se falar isso” (Vitória).*

Em relação à reação advinda da família quanto ao fato dos(as) colaboradores(as) supostamente não serem heterossexuais<sup>82</sup>, inferimos que há um comportamento identificado de maneira negativa pelos agentes depoentes, como podemos verificar nas falas destacadas,

---

<sup>82</sup> Em relação a professores, responsáveis, diretora e psicólogas, destacamos que todos(as) declaram-se como sendo heterossexuais.

*Eu acho que eles iam assustar super, porque eles são super tradicionais assim, ambos, tanto a minha mãe quanto meu pai. Sempre foram muito religiosos, ligados a muita tradição, assim. E eu tenho homossexuais na família, primos, então assim, quando tem algum homossexual na família, alguém que foi morar junto e não casou, aquilo pra eles não é aquela coisa 'nossa, que horror', mas tipo assim, dá um certo incômodo pra eles, então eu acho... não sei, seria um incômodo pra eles, se eu fosse" (Marta).*

*Eles iriam me matar! Meu pai e minha mãe não aceitam de jeito nenhum! [...] são muito antigos 'né'. Minha mãe tem 72 nos, a cabeça dela... ela não admite falar que menina namora com menina. Não consigo nem imaginar! (Dirce).*

*Ele tem preconceito[referindo-se ao pai][...] Eu tenho amigos que são homossexuais e ele não gosta muito, minha mãe também. Fala que é isso daí é uma sem-vergonhice, que isso não existe (Alice).*

*Nossa, ia ser terrível! Eu também, óh... Eu posso falar? A minha filha fala que eu tenho que ser mente mais aberta, tudo, mas, ia ser um choque pra mim, se um filho ou uma filha chegasse não que eu não fosse aceitar, porque a gente tem que aceitar. Mas, não era o que eu queria não (Sandra).*

Sandra (diretora) relata ainda que, se caso o marido não tivesse falecido e, se o filho se declarasse homossexual, este seria obrigado a aceitar, porém, ressalta que isso seria um motivo de dificuldade para ele. A diretora destaca ainda que há um homossexual em sua família e declara,

*Na frente ninguém fala nada, nas costas todo mundo fala (Sandra).*

Isabel (professora) acredita que atualmente os pais aceitariam sua sexualidade se caso fosse homossexual, fato que se desdobraria de maneira diferenciada na adolescência, por exemplo, pois, segundo ela, “*haveria uma resistência [...] dos dois*” (Isabel).

A pedagoga (Isabel) salienta ainda que o pai é machista apenas em relação à homossexualidade, nos levando a uma reflexão importante acerca da feminilização dos corpos homossexuais, visto que, na visão de Bourdieu (2012) tal fato é utilizado para exercer – sobre essa condição tida como passiva – uma relação de poder.

E é, talvez, por lembrar de forma particularmente aguda o laço que une a sexualidade ao poder, e portanto à política (evocando, por exemplo, o caráter monstruoso, porque duplamente "contra a natureza", de que se reveste, em inúmeras sociedades, a homossexualidade passiva com um dominado), que a análise da homossexualidade pode levar a uma *política* (ou a uma *utopia*) da *sexualidade* visando a diferenciar radicalmente a relação sexual de uma relação de poder (BOURDIEU, 2012, p.145).

Antônio acredita que, se caso não fosse heterossexual, o pai reagiria com “repulsa” (Antônio), ao contrário da mãe, que em sua opinião, “o acolheria” (Antônio). O educador (Antônio) ressalta ainda que, na infância sofreu diversas agressões advindas do progenitor<sup>83</sup>.

Gabriela (responsável) acredita que se caso não fosse heterossexual, seria aceita pelos progenitores, porém, não pelo resto da família. Já Luíza (responsável) declara não ter preconceitos em relação à homossexualidade e acredita que as pessoas devem ter liberdade de escolha para serem felizes.

Neste sentido, a psicóloga Marta declara a respeito de preconceitos relacionados à homossexualidade,

*Nossa, eu tenho a sensação de que se eu fosse homossexual a pessoa nem ia ter o preconceito para com a minha pessoa, entendeu? É porque é isso que eu disse, eu acho que é muito dentro, o que eu sou eu sou, então se eu sou eu internalizo aquilo, agora, se eu fico: - nossa, eu sou homossexual, vou ser aceita ou não 'né', quem me olhou torto, eu acho que é muito dentro assim. Como eu sempre fui muito bem resolvida de criança, assim, em vários aspectos, se eu fosse homossexual eu não ia nem 'tar' para aquele que estivesse olhando para mim, entendeu? (Marta).*

Em relação a situações de machismo, Gabriela (responsável) relata ter vivenciado diversos episódios fora de casa e ressalta que, também já se comportou de maneira machista. Segundo ela, o marido está “em processo” (Gabriela). Neste sentido, inferimos que a depoente observa que o *habitus* de seu marido apresenta atitudes e concepções machistas, mas ainda acrescenta que por meio do convívio com ela, o esposo apresenta disposições menos machistas que em tempos anteriores.

*Já é bem menos machista do que quando a gente se conheceu (Gabriela).*

Também neste sentido, da identificação do machismo internalizado e materializado na figura feminina, encontramos na declaração de Silvana (professora), acerca das concepções apreendidas em seu seio familiar, que revelam a incorporação da dominação masculina no *habitus* de sua progenitora,

*O meu pai, a cabecinha dele era mais aberta, 'né', questão assim, de homem e mulher ser igual, trabalhar do mesmo jeito e tal. A minha mãe ela é meio machista. Então, a minha mãe acha que assim: mulher tem que ficar em casa, cuidando do marido, dos filhos 'né', apesar de ela incentivar a gente*

---

<sup>83</sup> Neste momento, houve uma prévia, pois, o participante se emocionou com o tema.



*que trabalha, igual a minha profissão, ela incentiva, ela tem orgulho, mas, ela pensava isso (Silvana).*

Em relação a ter experienciado uma situação de machismo, Isabel e Alice declaram,

*Deve ter acontecido, mas eu não me lembro (Isabel).*

*Se às vezes sofreu, foi uma coisa tão assim, que passou despercebida (Alice).*

A psicóloga Marta afirma nunca ter vivenciado nenhuma situação de preconceito ou machismo, nem no trabalho e nem na universidade e relata,

*Inclusive, eu acho isso tão estranho, porque eu acho isso uma postura muito interna, essa coisa... E agora, por exemplo, que 'tá' na evidência do negro porque mataram o negro lá nos EUA. Eh... Eu não sei, eu acho que eles que ficam muito com essa coisa, o preconceito já parte da gente, daí como é algo muito interno, daí o outro vem, te recrimina. Eu nunca tive esses olhos assim, para com a minha pessoa. Eu acho que eu posso viver, fazer as coisas, ser aceita, como eu acho que eu posso, a vida acontece (Marta).*

A diretora Sandra afirma que, durante o percurso universitário, não se recorda de ter presenciado ou sofrido nenhum tipo de machismo. Porém, destaca que após casar-se, encontrou uma postura diferente advinda do esposo,

*O meu marido também, ele era machista assim... ele era o dono da verdade. Mas de chegar a humilhar pelo fato de ser mulher, não (Sandra).*

Conforme Bourdieu (2012), o machismo parece estar “na ordem das coisas”, ou seja, passa imperceptível aos olhos de quem o vivencia. Podemos identificar tal afirmação na declaração de Isabel que afirma ter presenciado tal fato, mas que não se recorda especificamente do que se tratou.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos, principalmente visíveis (BOURDIEU, 2012, p.46)

Para a professora Alice, ainda existem trabalhos próprios de homens e mulheres, porém, salienta “*eu não concordo*” (Alice) e continua,

*Donos de empresa, cargo maior que a gente vê mais em homem (Alice).*

Identificamos que há uma constante presença da figura feminina como única responsável pelos afazeres domésticos, demonstrando a divisão do trabalho caracterizada pela naturalização do domínio dos corpos femininos. Segundo Bourdieu (2012),

[...] o aumento do número de mulheres que trabalham não pode deixar de afetar a divisão de tarefas domésticas e, ao mesmo tempo, os modelos tradicionais masculinos e femininos, acarretando, sem dúvida, consequências na aquisição de posições sexualmente diferenciadas no seio da família: pode-se, assim, observar que as filhas de mães que trabalham têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional da condição feminina (BOURDIEU, 2012, p.108).

Neste sentido, podemos verificar este movimento na declaração de Luzia que, afirma que o *habitus* do marido está calcado na dominação exercida sobre ela e destaca,

*[O marido] Bastante machista [...] Se ele almoça ele bota o prato na pia e não pode lavar e fala: “-ah, você já vai lavar louça, já lava!” [...] eu acho que é pouco por causa da minha sogra também (Luzia).*

Ainda sobre a divisão do trabalho doméstico, Marta (psicóloga), afirma,

*Não tem nada estabelecido, você faz isso e eu faço aquilo, mas se ‘precisar de fazer’ ele faz, mas, volto no assunto do toque, eu tenho toque literalmente de limpeza, eu amo fazer, eu sou ‘super’ produtiva, eu faço mais, eu não nem ligo de fazer, eu gosto (Marta).*

Isabel (professora) destaca que, durante a infância, apenas as mulheres da família dividiam o trabalho doméstico, enquanto o pai e o avô nunca realizaram nenhuma atividade neste sentido.

*Acho que isso também é um machismo ‘né’? (Isabel).*

E complementa,

*Hoje não, hoje eu e meu esposo, a gente limpa a casa juntos (Isabel).*

Novamente vemos na fala das colaboradoras a naturalização do machismo elucidado por Bourdieu (2012), que escancara a internalização das divisões dos corpos de maneira inconsciente, ou seja, praticamente imperceptível a quem se submete a ela.

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais (BOURDIEU, 2012, p.45).

Em relação às repreensões ligadas ao gênero, durante a infância, destacamos os depoimentos de duas responsáveis, Gabriela e Luíza,

*Não brinca com isso que é de menino, de carrinho! Senta direito que nem menina! Finge que você é mocinha! (Gabriela).*

*Meu pai sempre falava, toda vez que você for num lugar você tem que ter jeito pra sentar. Então toda vez que a gente ia na casa de alguém, vestia uma calça (Luíza).*

Segundo Bourdieu (2012, p.39), podemos dizer que é,

Como se a feminilidade se medisse pela arte de "se fazer pequena" (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de *cerco invisível* (do qual o véu não é mais que a manifestação visível), limitando o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo.

Ainda neste mesmo sentido, a professora Alice recorda-se de sofrer repreensões advindas da avó, devido ao fato de “jogar bola” com os meninos. Destaca que hoje incentiva os(as) alunos(as) a brincarem do que quiserem e relata ter realizado uma reunião de pais, com o objetivo de informá-los a respeito desta postura adotada.

Ainda sobre esses interditos, identificamos na trajetória de Isabel (professora), Vitória (professora) e Sandra (diretora), a presença da imposição realizada pelo pai/marido em relação a práticas de atividades remuneradas, no caso de Sandra em relação a ela mesma e, no caso de Isabel, no que se refere à mãe.

*Eu acho que o fato do meu pai não deixar minha mãe trabalhar, eu acho que é um machismo. Porque quando eles eram casados ele não deixava ela trabalhar, então eu acho que isso é um machismo 'né' (Isabel).*

Postura encontrada também pela mãe da professora Vitória que, foi impedida durante anos de realizar atividades remuneradas, devido às imposições do marido (progenitor de Vitória). Neste sentido a depoente declara,

*[...] meu pai é aqueles homens mais antigos, que a mulher tinha que ficar em casa, não trabalhar, aí a gente foi crescendo, conforme a gente foi crescendo ela quis trabalhar, construir suas coisas né, não ficar dependendo, tão dependente dele (Vitória).*

Em relação ao trabalho de seu progenitor, Sandra (diretora administrativa) afirma que a mãe aceitava sem objeções a ocupação do marido, já o inverso apresentava-se de maneira diferente. Segundo a fala da participante, o progenitor era contra o trabalho de sua progenitora e relata,

*Não... Ele era ciumento, possessivo. Mas, depois enfim aceitou. Mas ela sofreu (Sandra).*

Em relação ao marido, Sandra declara que passou a trabalhar apenas após o falecimento do esposo que a impedia de exercer atividade remunerada fora de casa,

*Eu trabalhei pouco na vida, então... Ele não gostava que eu trabalhasse não, então eu não trabalhei. Eu fui trabalhar depois de viúva... que eu 'tô' aqui na creche (Sandra).*

E continua,

*Eu trabalhei em dois lugares. Eu trabalhei em um colégio aqui em (nome da cidade onde a pesquisa foi realizada) quando eu me formei e vim pra cá antes de casar, dois anos só. E depois eu trabalhei cinco anos na EPTV que é a globo aqui de (nome da cidade onde a pesquisa foi realizada) (Sandra).*

Os interditos e proibições realizadas por parte dos maridos apresentam-se como forma de controle sobre as agentes citadas anteriormente, reduzindo a figura feminina a uma condição de propriedade. Desta maneira, compreendemos que as agentes, ao aceitarem os desígnios dos esposos, mantêm-se alienadas às questões de dominação ao qual se submetem, perpetuando assim, a relação de dominação existente em seu matrimônio.

Em outras palavras, conforme Bourdieu (2012, p.83),

É na pequena burguesia, que devido à sua posição no espaço social está particularmente exposta a todos os efeitos da ansiedade em relação ao olhar social, que as mulheres atingem a forma extrema da alienação simbólica.

No que tange ao fato de presenciar ou vivenciar situações de machismo, a professora Luísa recorda-se de um fato ocorrido durante uma festa em sua casa e relata,

*Minha irmã é casada com um homem agressivo [...] uma vez ‘tava’ todo mundo brincando lá e ele deu um tapa nela, porque ela começou a dançar e, ele deu um soco nela [...] aí ele levou uma surra das minhas irmãs, “-Nunca mais você vai bater na nossa mãe na frente de nós” (Luísa).*

Podemos identificar nos interditos desferidos à Gabriela (responsável), Luíza (responsável), Sandra (diretora administrativa) e Isabel (professora) uma condição típica de machismo, onde a dominação masculina se materializa por meio do domínio dos corpos, ou seja, atitudes consideradas antifemininas servem como justificativa para naturalizar a passividade da mulher, controlando suas ações e modos de agir.

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Ainda sobre a dominação masculina naturalmente vivenciada pela figura feminina, destacamos a situação vivenciada por Patrícia, a qual engravidou, durante o ensino superior (gravidez não planejada), fato que a fez repensar acerca da conclusão do curso. Após diversos desafios enfrentados por problemas de saúde, dificuldades acarretadas pelo nascimento da filha e, com o incentivo das demais colegas de trabalho que também estudavam na mesma instituição, Patrícia retomou os estudos e graduou-se em Pedagogia.

*Eu morava com a minha mãe, aí depois de seis meses que eu conheci ele, eu engravidei [...] aconteceu por um erro meu ‘né’, porque eu sabia de tudo os cuidados que tinham que ser tomados (Patrícia).*

A participante declara culpar-se pela gravidez indesejada, excluindo a responsabilidade do então namorado. Neste sentido Bourdieu (2012) depreende,

Lembrar os traços que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce através deles não significa dar armas a essa maneira, particularmente viciosa, de ratificar a dominação e que consiste em atribuir às mulheres a responsabilidade de sua própria opressão, sugerindo, como já se fez algumas vezes, que elas escolhem adotar práticas submissas ("as mulheres são seus piores inimigos") [...] ou mesmo que elas gostam dessa dominação, que elas "se deleitam" com os tratamentos que lhes são inflingidos, devido a uma espécie de masoquismo constitutivo de sua natureza. Pelo contrário, é preciso assinalar não só que as tendências à "submissão", dadas por vezes como pretexto para "culpar a vítima", são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução (BOURDIEU, 2012, p. 52).

Ainda sobre a trajetória de Patrícia, é importante salientar que a responsável e professora, casou-se por três vezes. A colaboradora ressalta que em seu primeiro matrimônio sofria com o machismo do companheiro que a deixava em casa para trabalhar na noite (era músico), com a justificativa de que apenas homens frequentariam o local,

*Até então ele já tinha intenção 'né'. Eu ficava dentro de casa, trabalhava já na época, só que a noite eu ficava em casa e ele ia sair pra tocar. Só que com certeza foi onde que ele arrumou outra [...] aí voltei pra casa da minha mãe (Patrícia).*

O segundo matrimônio durou quatro anos e também foi marcado por lembranças desagradáveis, uma vez que a pedagoga soube apenas após algum tempo que o companheiro era usuário de drogas, o que fazia com que o indivíduo desferisse agressões físicas e verbais contra a colaboradora,

*Ele usava droga, 'encanava', achava que eu tinha outro, olhava debaixo da cama, me seguia. Eu sofri muito com ele [...] e como ele me oprimia muito, eu ficava com medo de largar dele, porque ele me ameaçava [...] aí por fim, eu consegui me separar dele, meus 'irmão' até teve que entrar no meio da briga, aí cortei a relação com ele e não queria saber mais [...] (Patrícia).*

Em relação às repreensões ligadas ao gênero, Luzia (responsável e professora), declara que no que diz respeito ao filho, tenta manter um diálogo constante, porém, ressalta o *habitus* machista do esposo, que demonstra intolerância e preconceito no que tange a determinados comportamentos e situações, conforme relatado no trecho a seguir,

*Recentemente teve até uma situação de um aniversário, e tem um playground 'né' e, tinha uma casinha com as panelinhas, fogãozinho e, ele adentrou e estava brincando. Aí o fotógrafo fez um comentário com o meu esposo e, o meu esposo não gostou, veio chamar a minha atenção [...] aí eu até questionei com ele: "- não é porque ele 'tá' brincando de fazer comida que ele vai se tornar gay como o seu irmão" (Luzia).*

Ainda neste sentido, a pedagoga (Luzia) destaca as situações de repreensão são comuns em casa, como por exemplo, quando a criança está *"dançando ou rebolando"* (Luzia). A depoente declara ainda que, ela e o esposo decidiram matricular o filho no futebol, estratégia utilizada com o objetivo de propiciar o contato do descendente com mais meninos. Luzia (responsável e professora) destaca ainda que, na opinião do marido, o contato com as primas está influenciando o comportamento do filho, tornando-o afeminado.

Identificamos nos depoimentos de Luzia (professora e responsável), que o *habitus* do marido está diretamente relacionado à dominação exercida pelo homem, sobre a figura feminina.

No que tange ao fato de existirem brinquedos próprios de meninos e meninas, identificamos que as opiniões também se divergem e, há uma considerável contradição entre o que era realizado (pelos(as) colaboradores(as) na infância) e o que atualmente acontece, desnudando a estruturação do *habitus* em relação ao gênero, por meio das relações sociais e culturais vivenciadas pelo grupo analisado.

Segundo Gabriela (responsável), não existem brinquedos próprios de meninos ou meninas. A depoente afirma ainda permitir que a filha brinque do que quiser e relata,

*Eu penso assim, se tem envolvimento com sexo, não é brincadeira pra criança. O restante ela pode brincar do que ela quiser (Gabriela).*

Já Luíza (responsável), relata que quando criança brincava com diversos brinquedos e brincadeiras sem distinção, porém, ressalta que quando as meninas iam brincar de boneca, os irmãos nunca se aproximavam, segundo ela, não por repreensão explícita do pai, mas por falta de interesse. Neste sentido, inferimos que o comportamento dos meninos (irmãos de Luíza) era algo internalizado, ou seja, fazia parte do *habitus* familiar, visto que não era necessário que o pai declarasse a negativa em relação à brincadeira dos filhos com bonecas, estes já sabiam o que seria ou não permitido e aceitável.

No sentido da contrariedade em relação ao que foi vivenciado e ao que é atualmente transmitido aos filhos, Luíza declara permitir que os descendentes brinquem do que quiserem.

Destacamos ainda o depoimento de Sandra (diretora administrativa), que acredita que existem brinquedos próprios de meninos e meninas. Segundo a colaboradora, essas questões de gênero devem ser trabalhadas na escola e complementa,

*Apesar de que eu acho que na minha cabeça só existe homem e mulher e essas mudanças são coisas modernas [...] eu acho que tem que ser tratada pela psicóloga e pela família[...] (Sandra).*

Já a responsável Dirce, afirma que quando criança brincava sem restrições com brinquedos variados e, declara orientar sua prole da mesma maneira.

*Meu filho com quatro anos me pediu uma boneca. Aí eu fui e comprei uma Mônica pra ele, porque pra mim é só brinquedo (Dirce).*

Em relação ao fato ocorrido, Dirce lembra que chegou a recorrer à psicóloga, pois, segundo ela, o marido considerou a atitude como sendo “*de menina*” (Dirce).

*Eu recorri à ajuda da psicóloga, dessa amiga que é psicóloga pra ela me orientar pra eu ter argumentos pra falar com meu esposo, pra mostrar pra ele que isso é só um brinquedo, que é normal, que é comum, que meu filho não é homossexual só por conta dessa questão (Dirce).*

Inferimos neste trecho descrito por Dirce, que a colaboradora procurou uma validação externa para que o esposo compreendesse a escolha da criança como uma atitude que não estivesse ligada a uma questão feminina.

Segundo Bourdieu (2012, p.145),

*E é, talvez, por lembrar de forma particularmente aguda o laço que une a sexualidade ao poder, e portanto à política (evocando, por exemplo, o caráter monstruoso, porque duplamente "contra a natureza", de que se reveste, em inúmeras sociedades, a homossexualidade passiva com um dominado), que a análise da homossexualidade pode levar a uma política (ou a uma utopia) da sexualidade visando a diferenciar radicalmente a relação sexual de uma relação de poder.*

Para as professoras Patrícia, Silvana e Isabel, não existem brinquedos ou brincadeiras próprios de meninas e meninos. Silvana destaca ainda que, em relação aos filhos, sempre permitiu que esses escolhessem seus brinquedos, assim como fizeram os progenitores de Isabel (professora). Ambas declaram ainda que, assumem a mesma postura diante dos(as)



alunos(as), deixando que os educandos(as) escolham suas atividades, brinquedos e brincadeiras de acordo com o que mais se identificam,

*Na sala de aula, tem as bonecas, tem os carrinhos e os hominhos, e eu deixo eles escolheres. Eu vou falando a mesa, aí vai lá e pegam o brinquedo que quer e brinca. Eu acho assim, tem que apresentar, tem que mostrar e deixar com que a criança, ela se identifique mais. Eu acho... não sei se o brinquedo vai interferir na escolha sexual dela (Isabel).*

A respeito das brincadeiras realizadas na infância, Marta (psicóloga escolar) relata que os pais deixavam-na livre para brincar do que quisesse e declara não ter lembranças de interditos em relação a isso. Ressalta que a família é predominantemente de mulheres e que, acredita que se “[...] tivesse brincando com um carrinho, por exemplo, eu acho que ninguém nunca ia se opor, mas não era muito a minha realidade, meu mundo é meio cor de rosa” (Marta).

Para Antônio (professor de Educação Física), não existem brinquedos próprios de meninas ou meninos e declara que esta postura é constantemente transmitida aos(as) seus/suas alunos(as). Relata ainda que, costumava brincar de “*casinha*” (Antônio) durante a infância, destacando o fato de o pai sempre questionava a brincadeira, porém, sem grandes interferências, devido – segundo o depoente (Antônio) - ao cansaço obtido com base na carga horária de trabalho do progenitor. Ressalta ainda que, não repreende alunos(as) em relação a isso declarando,

*Eu acho que tomar o brinquedo de boneca e falar: “-você é homem”, eu acho que eu vou fazer muito mais uma parte de repressão, de travamento que pode aflorar bastante, que pode barrar e criar muito mais dificuldade do que ser realmente o que ele é e o que ele quer ser [...]e como eu brinquei muito de boneca, hoje assim, me vejo, eu não acho que isso vai fazer você virar homem [...] (Antônio).*

Ainda conforme seu trabalho na creche, Antônio relata o caso de uma menina que se identificava com o jogo de futebol. O educador afirma que, sempre incentivou o gosto da criança e afirma,

*Eu sempre abri campos, pra ela ‘tá’ jogando com os meninos (Antônio).*

Tanto na descrição de Antônio (professor de Educação Física), quanto no relato do caso ocorrido com o filho de Luzia (responsável e professora), percebemos que o futebol, ainda é comumente relacionado à masculinidade. Identificamos tal afirmação no fato de o

esporte ter sido utilizado por Luzia (responsável e professora) e o esposo como estratégia de masculinização do filho. No segundo caso, identificamos que, se o professor de Educação Física não inserisse a aluna no esporte de sua preferência, esta não teria espaço devido ao fato de ser mulher. Neste sentido, Bourdieu (2012) afirma,

Tudo concorre, assim, para fazer do ideal impossível de virilidade o princípio de uma enorme vulnerabilidade. É esta que leva, paradoxalmente, ao investimento, obrigatório por vezes, em todos os jogos de violência masculinos, tais como em nossas sociedades os esportes, e mais especialmente os que são mais adequados a produzir os signos visíveis da masculinidade e para manifestar, bem como testar, as qualidades ditas viris, como os esportes de luta (BOURDIEU, 2012, p.65).

Ainda sobre a temática,

A masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino, tarefas enormes e, em certo sentido, intermináveis que, sem dúvida, hoje mais do que nunca, exigem quase sempre um gasto considerável de tempo e de esforços, determinam uma somatização da relação de dominação, assim naturalizada (BOURDIEU, 2012, p.70-71).

A psicóloga Marta, por sua vez, relata que sempre brincou *“de boneca ‘né’, eu sempre quis casar e ter muitos filhos tinha nome as minhas crianças, eu já quis ter quatro meninas [...] então, ainda bem que eu demorei para encontrar o amor, aí as coisas vão mudando, mas eu sempre fui muito materna assim, sempre gostei muito”* (Marta).

A depoente (Marta) declara que não se recorda de repressões durante a infância e afirma não fazê-la com os(as) alunos(as) da creche. Ressalta ainda ser uma de suas lutas com as professoras, pois, segundo ela,

*Como a gente atende a faixa etária de 6 meses a 6 anos, tem muita criança que não tem muito ainda definido ‘né’, e tem mãe que já veio me procurar que acha que o filho já é homossexual com cinco anos de idade. E tem professora, tipo, quando tem menino que só quer brincar de boneca, só quer ficar... tem um trejeito, qualquer coisa, então elas ficam muito incisivas em relação a isso. A minha orientação é que nesse momento, como eles ainda estão em fase de desenvolvimento, a gente não tem que interferir em nada ‘né’. Então, as coisas têm que acontecer de modo natural(Marta).*

De acordo com a profissional, não existem brinquedos ou brincadeiras próprias de meninos e meninas, conforme identificamos em seu relato apresentado a seguir,

*Ah, assim, se você perguntar assim... Eu acho que as meninas... Não, não tem muito não, mas assim, acaba sendo um pouco da preferencia 'né', tipo...é... (Marta).*

Ainda no que tange a situações ocorridas na creche, relacionadas a casos que envolvem a sexualidade e gênero, destacamos alguns depoimentos como o da professora e responsável Patrícia, que declara já ter vivenciado diversas situações que necessitaram sua intervenção,

*Já vi eles se tocando. Na hora do banho um quer mexer no órgão do outro [...] quando eu vejo que 'tá' demais, eu peço pra parar [...] eu falo que não pode ficar mexendo, porque é muito individual 'né' (Patrícia).*

A professora e responsável Luzia também recorda-se de uma situação que, na opinião da participante, foi tratada na creche como um problema relacionado à sexualidade,

*Fui dar o banho de rotina e, o menina 'tava' de fraudar, a menina<sup>84</sup> subiu no menininho que 'tava' no chão, que é esse menininho do autismo – foi até agora, recente - e começou a fazer movimentos... (Luzia).*

A pedagoga (Luzia) afirma ter conversado com a mãe da criança, que justificou o comportamento com base na influência dos primos. Neste sentido, a professora concorda com esta afirmação e acredita que a aluna tenha reproduzido algo visto anteriormente.

A depoente Raíssa (professora) relata o caso de uma aluna que teve sangramento vaginal e foi encaminhada à coordenação que, por sua vez, executou as devidas providências, exigindo um laudo médico do pediatra para comprovar o estado de saúde da criança. Neste sentido, para ela, o(a) pediatra seria o(a) profissional mais adequado(a) para trabalhar a temática,

*Eu acho que se não for ele, quem será?! Porque eu acho que o pediatra que conhece mais a criança em si, também todo o histórico da criança (Raíssa).*

Já a professora Vitória, declara já ter vivenciado situações com alunos(as) da creche, consideradas em sua opinião, como sendo constrangedoras, conforme o relato a seguir,

*[...] fingi que não 'tava' vendo nada para constranger, e chamei a diretora (Vitória).*

---

<sup>84</sup> A criança citada tem 2 anos e 7 meses de idade.

A diretora Sandra, por sua vez, relata que houve casos de abusos com alunos(as) da escola e afirma que estes foram encaminhados ao conselho tutelar. A colaboradora declara ainda,

*[...] a minha convivência na creche foi uma experiência muito interessante. Eu vivi coisas aqui que nunca imaginaria na vida. Eu não sei se pelo nível social das crianças, pelo... pela... o ambiente deles. Mas aqui nossas crianças, algumas sofriram abusos sexuais em casa, é... A promiscuidade em casa era muito grande. De uns tempos pra cá o nível das crianças melhorou bem. São famílias mais... como fala? Famílias mais estruturadas entendeu? Mas eu vivi coisas aqui, soube de coisas aqui que eu nunca imaginaria na vida (Sandra).*

Na opinião da depoente, a mudança estrutural das famílias atendidas pela creche se deu devido às exigências burocráticas advindas da secretaria de educação, conforme discorre em seu relato,

*[...] à maneira que a secretaria de educação... a gente entrou, ficou uma coisa geral. A gente não ficou mais limitada só nossas crianças aqui do bairro. Então, a gente recebe crianças de vários bairros e de várias famílias mais seletivas, assim... mais selecionadas[...](Sandra).*

Já a psicóloga Marta afirma acerca da realidade da creche,

*Teve um ano que eu falei que foi um ano kama sutra assim, que eles ‘tavam’ me contando coisas em atendimento que no livro do Kama Sutra não tendo o que eles ‘tavam’ (crianças) falando [...] a faixa de cinco anos lá, eu lembro que teve um ano que eu lembro que ficou muito marcado assim pra mim. Mas isso também assim, é de época, sabe? E a gente já teve essas vivências, assim. A escola mudou muito a caracterização dos alunos, então assim, eu percebia que quando a população era bem mais carente, tinha um maior número de gente que era morador da comunidade, que não tinha quarto separado. Logo no começo quando eu entrei na creche, isso era um problema, tinha muita criança assim. Teve um tempo assim, de criança de primeira a quarta série que ficava lá no contra turno, dá vários problemas. Na hora do dormitório, de masturbação, assim... [...] a gente teve um tempo que era contra turno lá, era... tinha a Educação Infantil e daí as crianças de primeira a quarta série iam meio período na escola e iam meio período na creche. Daí ficavam de aula de reforço, tudo. Mas como a legislação foi mudando e não tinha mais como a gente ficar... tinha quinhentas crianças lá, daí a gente só ficou com a Educação Infantil. Então, essas crianças de primeira a quarta série a gente tinha esse tipo de problema. Mas, o ano do Kama Sutra aí, já era Educação Infantil, eram crianças de cinco anos” (Marta).*

Em relação ao acontecimento relatado no trecho anterior, Marta declara acreditar que o fato se deu em virtude da insegurança vivenciada por ela durante seu período de iniciação

na escola. Segundo a psicóloga, as crianças de primeira a quarta série a “*assustavam um pouco*” (Marta) e complementa,

*As crianças de primeira a quarta serie eu ficava assim, meio chocada, não sei se era o começo, mas, de Educação Infantil, todas as vezes que teve esse problema, pra mim era algo natural, sempre tinha uma coisa por trás acontecendo, com sempre tem ‘né’ e para mim era tranquilo assim, orientador professor, chamar a família, conversar, nunca tive esse tipo de problema (Marta).*

No que tange à relação existente entre a creche e a UBDS, Marta ressalta que faz encaminhamentos de alunos(as), detalhando seu envolvimento com as crianças e com a unidade básica de saúde,

*[...] já fui lá no posto de saúde intervir várias vezes, porque a gente já teve casos lá de ter assim, mãe que não se liga muito nas consultas, mãe que teve um problema grave com o pai lá, que ‘tava’ atrapalhando as crianças. Isso eu já fui algumas vezes lá [...] <sup>85</sup>, conversar diretamente com o médico, marcar retorno, pegar no pé da mãe, levar criança... Assim, já levei criança em atendimento com neurologista, acompanhava... isso eu já fiz (Marta)*

Marta destaca ainda que nunca fez o acompanhamento direto junto ao pediatra em consulta normal, mas relata ter enfrentado um problema específico referente a uma determinada criança,

*[...] a gente teve uma criança muito problema lá que fez um acompanhamento e com um psiquiatra infantil (Marta).*

Em relações a problemas relacionados especificamente à sexualidade, Marta ~~relata~~ relata discorre que já tiveram casos de suspeita de abusos da família e que o caso já teria se repetido diversas vezes. Nesses casos, a psicóloga afirma que,

*[...] comigo sozinha lá nunca aconteceu, até o ano passado a gente tinha uma assistente social, eu sempre trabalhava com ela nesse sentido, mas a gente já fez de diversos modos assim, a gente já fez denuncia no conselho tutelar, encaminhava para o pediatra. Já teve casos de a gente encaminhar para o pediatra. Até esse último caso aí, era de uma família assim, bem diferenciada que deu muito problema, porque o pai entendia e começou a perceber que as denúncias foram feitas através da creche e assim... nossa, foi uma coisa, ele pegou muito no nosso pé assim... porque era escolarizado, então... Quem a gente ‘tava’ achando que era. Mas a gente sempre partiu*

---

<sup>85</sup> Pausa realizada intencionalmente no texto, a fim de, manter o sigilo relacionado ao nome da Instituição.

*desse princípio, fizemos sempre os encaminhamentos e denúncias para o conselho (Marta).*

A depoente destaca que o pai, citado no trecho anteriormente apresentado, confrontou a escola diante das denúncias de abuso cometidas contra seu filho de quatro anos, negando o fato. Segundo a opinião da depoente (Marta), o enfrentamento por parte do progenitor se deu, apoiado no fato de possuir um capital cultural institucionalizado<sup>86</sup> e afirma,

*Inclusive esse caso assim, é meio suspeito, porque acabou não tendo um a fechamento lá do conselho, esse pai... A criança ainda está na escola e a gente sempre fica com uma nuvem, sabe? Do que aconteceu... (Marta).*

A respeito do retorno obtido após o encaminhamento, a entrevistada (Marta) afirma que realiza o controle através de anotações e ressalta que o número de mães que dão um retorno por livre e espontânea vontade é consideravelmente reduzido. Segundo a colaboradora, há uma cobrança para que a escola possa acompanhar os resultados obtidos com base nos encaminhamentos realizados. Marta afirma ainda que, a escola possui um prontuário de cada criança, onde são anotados todos os encaminhamentos, retornos e resultados de cada uma. Esses retornos, por sua vez, são realizados através dos pais<sup>87</sup>, ou diretamente pelos profissionais (pediatras, psiquiatras, etc) que, enviam cartas com devolutivas.

Quanto ao relacionamento que a colaboradora possui com a psicóloga clínica da UBDS, a depoente declara,

*[...] eu nunca a vi e ela nunca me viu, mas a gente parece que é amiga de infância, ela sempre me liga, me dá retorno, sabe assim? Então a gente tem esse tipo de contato (Marta).*

Ressalta-se ainda que, esses encaminhamentos são realizados apenas em casos cujas crianças não possuem convênio médico, ou seja, apenas com as crianças menos favorecidas economicamente. Neste sentido, Marta afirma que,

*A creche mudou, assim... A característica financeira das famílias. Mas aí quando mora lá no bairro é tudo pelo posto (nome do posto). As intervenções que eu tive que fazer de ir no posto de saúde sempre foi na[...]<sup>88</sup> até nessa época agora da pandemia, esse ano... cada ano a escola*

<sup>86</sup> O pai da criança possuía ensino superior completo.

<sup>87</sup> A palavra pais está sendo utilizada em referência aos responsáveis.

<sup>88</sup> Recurso utilizado para preservar a identidade do posto de saúde citado.

*tem uma característica e esse ano é a características de crianças especiais. Então a gente 'tá' com um monte de autista, assim, um monte de criança que tem TDAH, fazia muito tempo que não tinha muitos no mesmo ano. Então eu sempre acompanho essas famílias, até na época da pandemia, falei com todas as mães, para continuar vindo na equipe multidisciplinar, mandei relatório para o médico, pedindo o pedido. Elas me mandam o que o médico disse, a medicação que 'tá' tomando, o tratamento... (Marta)*

### 5.3.3 Pediatras e a influência na Educação Sexual das crianças

Nesta subseção apresentaremos as concepções de Mateus e Yasmin, acerca da Educação Sexual das crianças e a relação existente entre a creche e a UBDS em que atuam como pediatras.

Iniciamos a apresentação da análise dos dados com base na compreensão de Mateus (pediatra, 46 anos, camada média) sobre o conceito de sexualidade, através do depoimento,

*Um conjunto de fatores, que determinam o comportamento do ser humano com relação a outros indivíduos com ponto de vista de atração física (Mateus).*

Segundo Yasmin (pediatra, 32 anos, camada média), sexualidade compreende mais do que a questão biológica. A depoente destaca ainda o fato de que na maioria das vezes, as vertentes educacionais e psicológicas não têm a merecida atenção, declarando que esta (a sexualidade) está relacionada,

*[...] a parte fisiobiológica 'né', mas você também tem a parte educacional e psicológica que às vezes ficam um pouco de lado 'né'. Que é uma necessidade do ser humano, só que como a gente vive em sociedade, existem outros fatores envolvidos, como cultural 'né', educacional. É um tema bem complexo assim, que a gente não tem formação na escola, não é muito discutido, pelo menos na minha faculdade não foi, nem na residência. Então é um assunto meio obscuro (risos). Faz parte da vida humana, mas é um tema complexo 'né' que não é só biológico e que você tem muita interferência sócio e cultural 'né' sobre o assunto que, faz com o que o termo se torne mais complexo do que eu acho que deveria ser [...](Yasmin).*

Para Mateus, sexualidade e sexualidade infantil se diferem. Segundo ele, em sua posição de pediatra, as informações relacionadas às temáticas não são defasadas.

*A sexualidade infantil é uma coisa assim, que não deve ser estimulada. Eu acredito que ela deve ser assim, discutida com as crianças, mas no âmbito familiar (Mateus).*

O pediatra declara ainda que, durante a graduação em medicina, nenhuma disciplina abordava as questões relacionadas à sexualidade. Yasmin por sua vez, corrobora com a afirmação de Mateus e discorre,

*Se foi, foi uma menção assim, pontual... até dentro da pediatria, não me recordo[...] não ser a parte fisiológica de como funciona, assim, fora isso não (Yasmin).*

Ainda sobre a formação acadêmica, Mateus acredita que estas questões deveriam ser abordadas dentro dos cursos de medicina, porém, afirma não ter sentido falta destas informações durante a graduação. Já Yasmin, acredita que apesar do aprendizado quanto à orientação sexual ser apreendido na prática, a grade curricular dos cursos de medicina deveria ser constituída por matérias que instruissem acerca de,

*Como iniciar uma abordagem, sem ser muito invasiva, de uma maneira que entendam que é mais ou menos uma educação do que um incentivo a uma prática, uma coisa que hoje em dia é difícil de conseguir. Então, é um assunto que assim, que você trabalha mais de uma vez pra você chegar 'né', nesse ponto (Yasmin).*

A pediatra disserta ainda que a temática deveria ser abordada com as crianças, porém diferentemente da maneira como é tratada com adolescente, por exemplo, “que começa a ter uma atividade sexual em si” (Yasmin) e continua,

*Deveria ser na verdade, uma linha de raciocínio, é uma continuidade. A abordagem não dá pra ser a mesma, mas o resultado teria que ser no final [...] as abordagens teriam que ser diferentes, mas não no sentido de passar mensagens diferentes, é mais como que a criança consegue compreender nas diferentes faixas etárias. (Yasmin).*

Em relação às primeiras informações relacionadas à sexualidade, no que tange o sexo e métodos contraceptivos, Mateus afirma que as obteve no interior de sua família, na pré-adolescência, com aproximadamente 10 ou 11 anos e destaca ser um fato importante, pois, segundo ele, “o princípio de toda a sexualidade tem que ser a família” (Mateus).

Já Yasmin acredita que a sexualidade deve ser trabalhada,

*No começo seria - pra criança- na escola e no consultório também. Só que pra se construir no consultório tem que ser um paciente que você conhece há muito tempo, que tem um certo tipo de confiança, tem que ser um ambiente que você se sinta seguro pra conversar com a criança e o inverso também, que a família se sinta segura, porque como a gente não sabe como*



*a questão cultural, porém, o dia a dia dessas pessoas fora aquele ambiente, as colocações têm que ser diferentes 'né' pra qualquer... pra cada tipo de família, pra tentar buscar o mesmo objetivo 'né'. Então, como a gente nunca aprendeu a lidar com isso, é bem complicado você chegar nesse ponto (Yasmin).*

Em relação à figura mais apropriada/indicada para tratar a temática, a pediatra afirma ser àquela com a qual seja possível estabelecer um vínculo, o que inclui os(as)pediatras,

*Porque geralmente o pediatra segue a criança desde o nascimento até os 18 anos, o serviço de saúde em si. Então seriam comunidades que você constrói um vínculo. A escola você constrói um vínculo, então seria atividades em que não seriam pontuais, mas é um trabalho longitudinal, que eu acho que você conseguiria criar laços de confiança e ter um pouquinho mais de liberdade pra tratar com esses assuntos, e ter tempo também (Yasmin).*

Ao contrário do que acredita Yasmin, Mateus afirma que orientações relacionadas à sexualidade não são de responsabilidade do(a) pediatra e declara que, “talvez” o professor(a) seria o(a) profissional mais indicado(a).

Yasmin relata que trabalha as questões relacionadas à sexualidade conforme a demanda recebida e ressalta o fato de os casos serem raros, afirmando que, quando acontecem, ela oferece orientação à medida do possível, uma vez que foi preparada em sua formação para trabalhar apenas as questões biológicas. Neste mesmo sentido (biológico), Mateus, discorre acerca do significado do termo gênero, declarando,

*Gênero é o masculino e o feminino, são os dois gêneros da espécie humana (Mateus).*

Enfatizamos ainda que, o único contato que Yasmin teve com as questões relacionadas à sexualidade em seu percurso universitário, foi durante sua atuação no curso de extensão (explicitado anteriormente), cujo trabalho estava pautado em uma abordagem interdisciplinar que visava compreender o que os adolescentes de uma escola pública entendiam sobre prevenção de doenças e métodos contraceptivos, em um local com elevado número de gravidez precoce.

Em relação à responsabilidade em trabalhar a temática com as crianças, Yasmin<sup>89</sup> justifica que, o tempo de atendimento no SUS é escasso “eu tenho vinte minutos pra fazer

---

<sup>89</sup> Yasmin atua como pediatra fixa há seis meses (considerando a data da realização da pesquisa – 2º semestre de 2020).

uma consulta” (Yasmin), salientando novamente a dificuldade e necessidade do estabelecimento de vínculos com os(as) pacientes e, afirmando que,

*É um assunto que eu consegui abordar pouquíssimas vezes em consultório, é mais quando se tem a demanda [...] o ideal é que tivessem grupos de trabalho específico pra isso na comunidade ‘né’, na UBS, porque individual por eu, na minha profissão, na minha parte em específico, eu ainda não consegui criar um vínculo muito bom com ninguém, porque eu tenho muito pouco tempo de estrada ‘né’, faz um ano só que eu trabalho com agendamento [...] geralmente a mãe vem com outra demanda de outro assunto e isso sempre fica a desejar, tanto isso quanto a parte psicológica também, não é só na sexualidade [...] (Yasmin).*

E continua a respeito da escassez de informação que o(a) pediatra possui,

*[...] no SUS eu tenho muita dificuldade de fazer isso [referindo-se ao fato de falar sobre as questões relacionadas à sexualidade], e eu acho que fica uma certa defasagem, porque em alguns lugares que eu trabalho eu faço caso novo de bebê de mãe de 13 e 14 anos e isso não é incomum. E a gente acaba atendendo a pediatria até os 16 anos, então você tem uma falha nessa parte da educação sim, sexual. Eu acho que são vários setores que têm que abordar nas suas competências específicas ‘né’ e pra mim, a escola seria a porta de entrada que é o local que a criança depois da casa tem o maior vínculo ‘né’ com as pessoas e a longo prazo com o serviço de saúde também (Yasmin).*

Em relação à demanda relacionada a assuntos ligados à sexualidade, Yasmin destaca o fato de receber uma média de dois casos de abusos sexuais por mês, na UBDS onde atende há alguns meses. Lá é realizada a primeira entrevista e, após, a criança é encaminhada para o Programa de Equipe Multidisciplinar, vinculado ao Hospital das Clínicas, onde todos os acompanhamentos e exames são realizados. Segundo a pediatra, para que o segmento não se perca, Yasmin procura fazer uma abordagem mais “tranquila” e faz questão de encaminhar o(a) paciente de ambulância. Não há contato direto com o HC<sup>90</sup>, porém, a pediatra agenda retornos para poder acompanhar o caso de cada paciente encaminhado.

Quanto à busca de informações acerca da temática, Mateus declara ter lido textos relacionados à sexualidade, como os do psicanalista Freud, por exemplo, e afirma que este tipo de leitura foi realizado por interesse próprio “antes, durante e depois” (Mateus) de sua graduação, pois, declara sobre si, “sempre gostei muito de ler” (Mateus).

---

<sup>90</sup> HC – sigla para Hospital das Clínicas.

Fato este que se repete no comportamento de Yasmin, que declara realizar leituras acerca da temática.

Apesar do estudo referente ao tema, na opinião do pediatra,

*A Educação Sexual ela não é necessária, e a partir de nenhuma idade!  
(Mateus).*

Ao contrário do que pensa Mateus, Yasmin acredita que “todo mundo tem que ter uma Educação Sexual” (Yasmin) e esta deve ser trabalhada em casa, de acordo com a necessidade das famílias, ressaltando ainda que, a relação entre esta instância (família), pediatras e escola é importante na Educação Sexual das crianças, visto que as abordagens são diferentes, o que favorece uma amplitude ao assunto. Destaca ainda que a pesquisa a fez refletir, pois a demanda existe e eles(as) (referindo-se a pediatras) não estão preparados(as) para trabalhar as questões, salientando ser este o motivo de sua colaboração na investigação proposta.

Ao realizarmos uma análise específica em relação ao(a) pediatra, inferimos que a idade do(a) participante, bem como o ano de formação dos dois pode ter sido um fator de mudança de *habitus* dentre os profissionais da pediatria que, apesar de terem a mesma defasagem em relação ao currículo no curso de medicina no que tange às questões relacionadas à sexualidade, apresentam comportamentos diferentes em relação à abordagem e reconhecimento da importância da temática.

Enquanto o profissional mais experiente (Mateus) vê na família e “talvez” na escola os âmbitos mais adequados para o trabalho relacionado à temática, a profissional menos experiente<sup>91</sup> (Yasmin), considera a relevância da Educação Sexual e da relação existente entre escola, pediatras e família. Destaca-se ainda que, ambos são advindos da mesma fração de classe e, obtiveram uma trajetória escolar semelhante, sem interferências relacionadas a questões econômicas ou estruturais.

Salientamos ainda que ambos reconheceram – de alguma maneira -a importância da escola no processo de Educação Sexual das crianças.

#### *5.4 Família, escola e pediatras – diferentes instâncias, algumas aproximações*

Diante das reflexões analisadas, depreendemos que, o *habitus* das responsáveis e das/do professoras(es) vem passando por uma reestruturação com base na escolarização,

---

<sup>91</sup> Menos experiente em relação ao tempo de exercício da profissão.

(permeada pelo *ethos*) e na realização e investimento em práticas culturais tidas como legitimadas, realizadas durante a infância e, posteriormente, já na fase adulta. Podemos identificar estas mudanças no *habitus* dos(as) agentes analisados(as), com base na diminuição do número de filho(as), no nível de instrução escolar buscado/obtido pelas colaboradoras(res), nas escolhas matrimoniais e, também, na valorização da escola e dos bens materiais de existência, entendidos por Bourdieu (2004) como estratégias de reprodução, utilizadas para conservação ou subversão das estruturas sociais.

Essas estratégias devem sua coerência prática ao fato de que, objetivamente orientadas para a realização da mesma função, elas são o produto de um só e mesmo princípio gerador que funciona como princípio unificador [...] todas as práticas de um mesmo agente são objetivamente harmonizadas entre si, fora de toda pesquisa intencional da coerência e objetivamente orquestradas, fora de qualquer concertação consciente, com as de todos os membros da mesma classe (BOURDIEU, 2004, p.31).

Podemos destacar que a grande maioria dos colaboradores(as) (responsáveis e equipe escolar) citam -dentre outros(as) profissionais – o(a) psicólogo(a) como sendo o indivíduo mais adequado para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade e gênero, não apenas com as crianças, mas também com as famílias. Ressaltamos ainda que os(as) professores são citados em diversos momentos, porém, com a ressalva de que necessitam de uma prévia preparação, o que reafirma a ideia de defasagem curricular existente nos cursos de graduação em Pedagogia. No que tange à herança cultural transmitida no seio familiar, podemos ressaltar que, diversas atitudes relacionadas à sexualidade e ao gênero ainda estão pautadas no machismo construído sócio historicamente, perpetuado em nossa sociedade, através da reprodução das relações de dominação.

Ainda sobre a equipe escolar, a psicóloga apontada como a profissional mais adequada para trabalhar a Educação Sexual das crianças pela grande maioria dos colaboradores(as), concorda com a indicação, desde que não seja de maneira generalizada, ou seja, ela acredita que psicólogos(as) devam possuir uma especialização prévia, para então poder lidar com o assunto. Já a diretora administrativa entende que a temática deve ser trabalhada em conjunto, professor(a), família e psicóloga, relação destacada também, por um número considerável de depoentes.

Já para o/a pediatra, de maneira geral, a família seria a instância mais adequada para trabalhar às questões relacionadas à sexualidade e gênero, visto que, existem necessidades e especificidades diferentes nos âmbitos familiares. Destaca-se ainda que, os(as) pediatras não foram indicados(as) espontaneamente em nenhum momento como sendo o(a) profissional

mais adequado(a) para trabalhar o assunto. Todavia, em alguns casos, houve uma reflexão de sua possível colaboração desses(as) profissionais neste sentido. Ressalta-se ainda que, duas colaboradoras acreditam que pediatras não seriam adequados(as) para tratar as temáticas citadas (sexualidade e gênero), devido à sua falta de preparo desses profissionais para lidar com questões que não estejam relacionadas a doenças. Corroborando com esta afirmação e, com base no relato de Yasmin (pediatra), identificamos que existe uma demanda relacionada à sexualidade em seu campo de atuação, porém, ligada à problemas, como o abuso, distúrbios e comportamentos considerados como inadequados para determinada faixa etária.

Ressalta-se ainda que, há uma regularidade que extrapola a questão das frações de classe analisadas no que diz respeito à Educação Sexual, visto que, identificamos uma cultural geral que permeia as relações estabelecidas pelos(as) depoentes, calcada em tabus e preconceitos arraigados no *habitus* desses(as) agentes.

Neste sentido, inferimos ainda que, o *habitus* dos(as) colaboradores(as) está sendo reestruturado, porém, existe a necessidade de uma mudança de concepções e paradigmas em todos os âmbitos sociais, para que assim, a Educação Sexual das crianças seja valorizada efetivamente e vislumbrada como imprescindível à formação e proteção infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos depreender que é cada vez mais premente a tomada de consciência acerca da importância da Educação Sexual na formação integral de todo e qualquer indivíduo desde a mais tenra idade. Conhecer, reconhecer e valorizar as manifestações da sexualidade infantil é imprescindível nesse processo, que deve pautar-se nos conhecimentos cientificamente sistematizados, sendo transmitidos através da escola.

Partindo da reflexão de que vivemos em uma sociedade estruturalmente patriarcal e machista, é fundamental salientar a relevância de ações que visem desmistificar preconceitos e tabus historicamente arraigados.

A escola ainda permeada por questões conservadoras, que reproduzem as diferenças sociais, contribui para a perpetuação de preconceitos, equívocos e lacunas referentes à sexualidade e ao gênero, em todos os níveis de ensino. A Educação Sexual, que deveria ser trabalhada com afinco e dedicação na Educação Infantil comumente, apresenta-se de maneira ainda pouco incisiva e com considerável despreparo e desinformação, mostrando-se em diversos momentos, como um tema inexistente ou ignorado pelos diversos âmbitos da sociedade. Assim, podemos afirmar que estamos diante de um retrocesso no que diz respeito à formação integral das crianças que já haviam sido compreendidas como sujeito que possui suas próprias necessidades, especificidades e direitos, uma vez que o direito à Educação Sexual está lhes sendo roubado.

O desconhecimento e desinteresse por parte dos(as) educadores(as) participantes é reflexo da desvalorização desferida ao tema que, ainda mostra-se, com base na investigação realizada, como motivo de desconforto e insegurança também por parte da escola, descaracterizando-a enquanto instituição de formação integral. Desconforto, porque os(as) professores(as) não se sentem – na maioria das vezes – os(as) profissionais mais indicados(as) para trabalhar o assunto, vivenciando ao mesmo tempo, um sentimento de contrariedade, já que, sentem-se – em alguns momentos – responsáveis por esta educação. Insegurança, pois, algumas famílias, também por estarem inseridas em uma sociedade imersa em preceitos conservadores e inconsistentes, julgam negativamente a escola, a partir das tentativas de interferência na Educação Sexual de suas crianças. Neste último caso, também identificamos contrariedades, visto que, ao mesmo tempo em que as famílias sentem-se responsáveis pela Educação Sexual de seus/suas descendentes, não a fazem, ignorando a importância da temática no desenvolvimento físico, mental e psicológico de seus(as) filhos(as).

A hipótese que permeou o início desta investigação comprovou-se em partes, visto que, de maneira geral e com base nos depoimentos (inclusive do/a médico/a), o(a) pediatra comumente não seria o(a) profissional mais indicado(a) para assumir o papel de educador(a) sexual das crianças. Por outro lado, a existência das relações entre a família, escola e pediatria foram comprovadas, uma vez que constatou-se que, em situações específicas (geralmente relacionadas a problemas, distúrbios e ou/disfunções), os(as) profissionais da medicina pediátrica foram procurados(as) tanto pela escola, quanto pelas responsáveis.

Além disso, depreendemos que, com base na entrevista realizada com os dois pediatras, constatou-se que, no caso deles, também não houve formação adequada para fomentar o trabalho relacionado à Educação Sexual, já que os depoentes salientaram que o currículo da graduação cursada por eles, contemplou apenas as questões biológicas. Esta identificação também foi evidenciada na fala dos(as) demais participantes, que destacaram que suas primeiras informações relacionadas ao tema se deram – em sua grande maioria - na escola (educação básica), através de uma abordagem pautada no conhecimento biológico, sendo a Educação Sexual constantemente relacionada apenas à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e gestação. Salientamos ainda que, com base nos depoimentos, as mínimas ações que visaram à implementação da temática na escola se deram, geralmente, a partir de segundo ciclo do Ensino Fundamental ou durante o Ensino Médio, novamente evidenciando a ausência de preocupação relacionada à inserção da temática na educação das crianças pequenas.

No que diz respeito à psicóloga escolar, majoritariamente indicada como sendo a mais capacitada/indicada para trabalhar as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, identificamos o despreparo e inconsistência na formação e atuação da profissional que demonstra desconhecimentos e equívocos relacionados a conceitos, consideravelmente, identificados como essenciais.

Destaca-se ainda que o estudo contou com a colaboração de participantes pertencentes às diferentes faixas etárias, o que nos remete ao fato de que tais concepções são estruturadas e consolidadas historicamente, perpetuando e disseminando perspectivas ambíguas, ou seja, os indivíduos compreendem a importância da Educação Sexual para as crianças, porém, nenhuma instância se compromete ou sente-se efetivamente responsável pela inserção da temática no contexto infantil.

Vale frisar novamente que identificamos diversas contradições em todos os âmbitos analisados. A Educação Sexual é identificada como importante, porém, apenas no momento em que a questão é inserida no cenário dos(as) agentes analisados. A profissional mais



indicada para o desenvolvimento da temática revela que sua formação não foi suficiente, todavia, alega sentir-se parcialmente responsável pela orientação. As responsáveis, enquanto representantes das famílias, acreditam que a Educação Sexual deve ser transmitida em consonância com a escola, porém, não favorecem a relação, ao mesmo passo que a instituição escolar identifica a essencialidade da cooperação, porém, não a promove apoiada na justificativa de um receio imposto pela instância familiar.

Por meio das manifestações evidenciadas pelas falas dos(as) participantes, foi possível identificar não somente o desconhecimento, mas também o desinteresse e contradição existente entre as instâncias que aqui foram salientadas enquanto bases formadoras das crianças. Se por um lado existe a escola, que mesmo pautada em preceitos culturalmente conservadores, tenta interferir - nem sempre da maneira mais apropriada - na Educação Sexual das crianças; por outro está a família, que ao mesmo passo que reconhece e compreende esta educação enquanto instrumento de proteção da criança, desautoriza a escola em relação à Educação Sexual de sua prole. Se a família não está preparada para lidar com as temáticas que envolvem a Educação Sexual e também acredita que a escola não o deva fazer, a quem está sendo outorgado esse papel? Eis a principal contradição salientada em todas as reflexões suscitadas até agora.

A psicóloga escolar, citada quase que de maneira unânime pelos(as) colaboradores(as), mostrou-se despreparada para trabalhar as questões na escola, demonstrando em diversos momentos um discurso equivocado e preconceituoso. Se a figura a quem mães e educadores destinam sua confiança e credibilidade possui consideráveis lacunas em sua formação e comportamentos inapropriados frente às questões tangentes à sexualidade, a quem se designa esse papel? Pediatras? Com base nesta pesquisa, vimos que não.

É evidente que defendemos a escola enquanto instituição formadora, como fomentadora da aplicação de práticas que promovam a Educação Sexual de maneira pedagógica, cientificada e institucionalizada. A Educação Sexual é parte imprescindível na formação do indivíduo e, portanto, é fundamental que educadores(as) estejam preparados(as) para agir! Neste contexto é essencial que a comunidade esteja envolvida em todas as etapas desse processo que, deve iniciar-se na escola e ser disseminado e corroborado não somente pela família, mas também por todos os âmbitos da sociedade. A relação entre as três instâncias aqui analisadas é favorável neste processo e, destarte deve ser viabilizada. A instituição familiar, a instituição escolar e a instituição médica possuem papel indispensável na formação de cidadãos saudáveis, instruídos, críticos e em plenas condições de se desenvolver de maneira feliz e livre, e é neste contexto que a Educação Sexual está inserida.

É impossível não salientar a dificuldade de inserir atualmente a temática na escola. A Educação Sexual nunca sofreu com tanta repressão como sofre em nosso país com o presente governo. O conservadorismo forjado por um discurso de proteção à família, mascara o preconceito e a censura existentes acerca da introdução da temática, mesmo que de maneira científica e institucionalizada. As tentativas de inserção por diversas maneiras, ocorre através de brechas, constantemente buscadas por pesquisadores(as) e docentes(as), no incessante esforço de promover efetivamente a Educação Sexual no âmbito escolar. A pandemia enfrentada por nosso país desde o ano de 2020 agravou essa situação, sobretudo no que diz respeito aos discursos de grupos conservadores que defendem que as crianças podem ser educadas em casa. Mas isso nos leva a outra reflexão: se os casos de abusos ocorrem em sua maioria, dentro dos lares, por pessoas próximas, quem se beneficia com a impossibilidade da escola em promover a Educação Sexual? Ora, se a palavra de ordem é proteger as famílias e, conseqüentemente a criança, por que a Educação Sexual não deve ocorrer na instância formadora por excelência – a escola? Se não há preparo, se não há interesse, se não há reconhecimento, não há ação! E quem perde com isso? As crianças! E conseqüentemente a sociedade!

Transferência de responsabilidades, ausência de ação e desconhecimento não promoverão a formação integral dos indivíduos e nem protegerão a infância! E é nesta constante busca por “responsáveis” que finalizamos esta investigação e seguimos na incessante tentativa de responder a todas essas questões, defendendo constantemente a importância e necessidade da Educação Sexual para as crianças, como um direito delas e dever de toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** / Philippe Ariès; tradução Dora Flaksman. –2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEDIN, R. C.; RIBEIRO, P. R.M.; MUZZETI, L. R. O grupo de pesquisa na universidade brasileira como aglutinador de estudos temáticos: o caso do Núcleo de Estudos da Sexualidade. *In: TEIXEIRA, F. et al. (orgs.) Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas*. Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2010, p. 343-349. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BEDIN, R. C. **A História do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na Trajetória do Conhecimento Sexual na UNESP**/ Regina Celia Bedin – 154f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138253>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BEDIN, R. C.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.27, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160>. Acesso em: 24 mar.2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico** / Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Un entretien avec Pierre Bourdieu "Il n'y a pas de démocratie effective sans vrai contre-pouvoir critique". [Entrevista concedida a Le Monde] ROGER POL DROIT;THOMAS FERENCZI. *Le Monde*, [online], jan. 1992. Disponível em: [https://www.lemonde.fr/archives/article/1992/01/14/un-entretien-avec-pierre-bourdieu-il-n-y-a-pas-de-democratie-effective-sans-vrai-contre-pouvoir-critique\\_3880690\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1992/01/14/un-entretien-avec-pierre-bourdieu-il-n-y-a-pas-de-democratie-effective-sans-vrai-contre-pouvoir-critique_3880690_1819218.html). Acesso em: 01 ago. 2021.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In: ORTIZ, R. (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social** / Pierre Bourdieu. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, P.1930-2002. **A dominação masculina** / Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. 1930 -2002. **A economia das trocas simbólicas**/ Pierre Bourdieu; introdução, organização e seleção Sergio Miceli. – 5ª ed. - São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg).

BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, 26, p. 83-92, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n26/a07n26.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2021.

BOURDIEU, P. 1930-2002. **A distinção: crítica social do julgamento** / Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** / Pierre Bourdieu. (org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. – 9ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, P. 1930-2002. **A dominação masculina**/ Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. – 11ª ed. - Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012. 160p.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. *In:* J. C. Durand (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, p.105-176, 1978.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccovil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccovil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 de out de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final 12.ª Conferência Nacional de Saúde: Conferência Sergio Arouca**. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2004. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio\\_12.pdf](https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_12.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Constituição. Lei nº 13.935, de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Lei Nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019**. 240. ed. Brasília, 12 dez. 2019. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>. Acesso em: 20 maio 2021.

CAMPOS, G.W. S. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020, e00279111. DOI 10.1590/1981-7746-sol00279. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/sQgGPbjSPqPSqYnsZxWvxwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2021.

DESSUNTI, E. M.; SOUBHIA, Z; ALVES, E. A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS EM SAÚDE E A DIVERSIDADE SEXUAL. *In: Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*/ Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina: UEL, 2009. p.59-86. Disponível em: [http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao\\_Sexual\\_Multiplos\\_Temas.pdf](http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

DOURADO, I. L. *et al.* Estudo da História Natural da Covid-19 e Epidemiologia da Infecção por Sars-Cov-2: Uma Revisão Descritiva Da Literatura. **Braz. J. Surg. Clin. Res.**, v.33 n.3, p.46-56, dez. 2020 / fev. 2021. Disponível em:

[https://www.mastereditora.com.br/periodico/20210207\\_101214.pdf](https://www.mastereditora.com.br/periodico/20210207_101214.pdf). Acesso em: 29 jul.2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns.** *In: Mary Neide Damico Figueiró (org.). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.*

Disponível em: [http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao\\_Sexual\\_Multiplos\\_Temas.pdf](http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

Education at a Glance (EAG) 2020. **Relatório Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2020.** Publicado em 8 de setembro de 2020, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR/UNESP). **Comunicado da direção da FCLAr sobre a suspensão de aulas**, 15 de mar. 2020a. Acesso em:

<https://www.fclar.unesp.br/#!/noticia/964/comunicado-da-direcao-da-fclar-sobre-a-suspensao-de-aulas/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr/UNESP). **Deliberação da Congregação FCLAr sobre a portaria Unesp 128/2020**, 12 de maio de 2020b. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/noticia/983/deliberacao-da-congregacao-fclar-sobre-a-portaria-unesp-128-2020>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FARIAS, M. S. **A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a construção do *habitus* de professoras e gestoras de escolas**/ Marilurdes Silva Farias – 150f. Tese (Doutorado em Ciências) - Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-03072018-154912/publico/MARILURDESSILVAFARIAS.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**/ João José Saraiva da Fonseca. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAG, B.. **Escola, Estado e Sociedade** / Barbara Freitag, 7ª ed. rev. — São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, A. R. R. *et al.* Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v. 29, n.0, e2020119, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200008>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In: Obras completas de Sigmund Freud*, v. VII, Trad. Vera Ribeiro, 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. [edição standart brasileira; traduzido do alemão e do inglês].

GIANCHINI, A. C. B.; LEÃO, A. M. de C. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1409–1422, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n3.9038. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9038>. Acesso em: 08 maio 2021.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a Educação. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3858.pdf). Acesso em: 15 de nov. de 2020.

HOLMES, E. A. *et al.* Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. **The Lancet Psychiatry**, v. 15, p.1-14, 2020. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1). Acesso em: 18 jul. 2021.

HOUVÊSSOU, G. M.; SOUZA, T. P.; SILVEIRA, M. F. Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia, **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v. 30, n.1, e2020513, 2021. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/ress/2021.v30n1/e2020513/pt>. Acesso em 29 jul.2021.

JIAO, W. Y. *et al.* Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. **The Journal of Pediatrics**, v.221, p.264-266, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>. Acesso em: 15 maio 2021.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2020.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5365. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>. Acesso em: 10 maio 2021.

LEÔNICIO, J. M. M. A Orientação sexual nas escolas a partir dos parâmetros curriculares nacionais. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 3, n.12, nov. 2013. Disponível em: [www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs). Acesso em: 10 de out. de 2020.

LIMA, W. S.; OLIVEIRA, L.; JUSTINA, L. A. D. A formação de professores e a sexualidade na BNCC. *In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019, Natal. **Anais** [...] Natal, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R1189-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Contribuições da Psicologia no contexto da pandemia da COVID-19: seção temática. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v.37, 2020, 200110e. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037200110e>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (orgs.) **Sexualidade e infância** / Ana Cláudia Bortolozzi Maia; Ari Fernando Maia. Bauru: CECEMCA/UNESP; Brasília: MEC, 2005.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M.. Educação Sexual: Princípios para Ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124985>. Acesso em: 04 maio 2021.

MENESES, A.S. História Natural da COVID-19 e suas Relações Terapêuticas. **SciELO Preprints**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.733>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, BA, Brasil, v. 1, e202011, p.1-24, 2020. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19 **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290, maio/jun. 2020. ISSN 2595-6825. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em: abr. de 2021.

MURATORI, P.; CIACCHINI, R. Children and the COVID-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clinical Neuropsychiatry*, v.17, n.2, p.131-134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36131/CN20200219>. Acesso: 02 jul. 2021.

MUZZETI, L. M. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1992.

MUZZETI, L. M. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil, 1997.

NUNES, C.; SILVA, E. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade / César Nunes, Edna Silva. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 72).

OECD. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. Acesso em: 25 jul 2021.

OLIVEIRA, C. A Emergência Histórica da Sexualidade Infantil no Brasil. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, jul./dez. 2011. ISSN 2178-700X. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-700X2011000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2011000200003). Acesso em: 25 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. F. C.. **Trajetória Social e Sexualidade: A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil** / Maria Fernanda Celli de Oliveira — 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149966>. Acesso em: 12 dez 2020.

OLIVEIRA, W.K. *et al.* Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v.29, n.2, e2020044, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200023>. Acesso em: 12 maio 2021.



ORTIZ, R. Bourdieu, Pierre, 1930 - **Pierre Bourdieu: sociologia I** organizador [da coletânea] Renato Ortiz; tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. - São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais; 39).

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 maio 2021.

PEREIRA, J. S. **História da Pediatria no Brasil de Final do Século XIX a Meados do Século XX** - JÚNIA SALES PEREIRA – 211f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2006. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-6X6KSN/1/tese\\_doutorado\\_junia.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-6X6KSN/1/tese_doutorado_junia.pdf). Acesso em 15 jun. 2021.

PONCIANO, E. L. T.; FÉRES-CAREIRO, T. Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, São Paulo, v.8, .16, p.57-80, dez. 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072003000200004&Ing=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072003000200004&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 out. 2021.

RAIMONDI, G. A.; PAULINO, D. B.; ZAIHAFI, S.. Corpos que (Não) Importam na Prática Médica – Gênero e Sexualidade no Currículo Médico. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/339559/1/Raimondi\\_GustavoAntonio\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/339559/1/Raimondi_GustavoAntonio_D.pdf). Acesso em: 17 maio 2021.

REIS, F.; MUZZETI, L. R.; LEÃO, A. M. C.. Sexualidade e infância: contribuições da educação sexual em face da erotização da criança em veículos midiáticos. **Revista Contrapontos** [Eletrônica], v.14, n.3, set./dez., 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5052/3690>. Acesso em 15 abr. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, P. R. M.. Os Momentos Históricos da Educação Sexual no Brasil. *In: Sexualidade e Educação: aproximações necessárias.* / (org.) Paulo Rennes Marçal Ribeiro - São Paulo: Arte & Ciência Editora, p.13-25, 2004.

RIBEIRO, P. R. M.. História da Saúde Mental Infantil: A Criança Brasileira da Colônia à República Velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/GjFSBSrN6CLgwnN9k74t7YFr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. *In: Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum/* Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina: UEL, 2009. p. 129 – 140. Disponível em: [http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao\\_Sexual\\_Multiplos\\_Temas.pdf](http://www.cepac.org.br/blog/wp-content/uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020. Acesso em: 15 jun. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. *In: Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas.* / (org.) Amanda Oliveira Rabelo, Graziela Raupp Pereira, Maria Amelia de Souza Reis. – 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus *et al.*; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 7-15, 2013a.

RIBEIRO, P. R. M.; BEDIN, R. C. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva: 1) Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. **Doxa**. Revista Paulista de Psicologia e Educação, v. 17, n. 1-2, p. 149-168, 2013b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124988>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIBEIRO, P. R. M. Notícias Univesp - Educação Sexual no ensino básico. Entrevista concedida a Univesp, **UNIVESP**, [S.l.], 2013c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-nExbFCFLj4>. Acesso em 05 set. de 2021.

RIBEIRO, P. R. M. Desafios contemporâneos em educação sexual: A perda do ambiente mental, social e escolar. *In: Interseccionalidade e transgressões em educação sexual.* /Org. Ricardo Desidério, Mary Neide Damico Figueiró, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, Sonia Maria Martins de Melo, Virgínia Iara de Andrade Maistro, Vinícius Colussi Bastos – Londrina: Syntagma Editores, 2019, p. 29-39.

RUSSO, J. A.; CARRARA, S. L.. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online]. 2002, v.9, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000200003>. Acesso em: 12 jun. de 2021, pp. 273-290. Epub 06 Jan 2004. ISSN 1678-4758.

RUSSO, J. *et al.* **Sexualidade, ciência e profissão no Brasil** / (org.) Jane Russo *et al.* – Rio de Janeiro : CEPESC, 2011, 160 p. (Coleção Documentos; 8). Disponível em: [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/sexualidade\\_ciencia\\_profissao.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/sexualidade_ciencia_profissao.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

SAÚDE, Secretarias Estaduais de. **Número de casos confirmados de COVID-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://covid19br.wcota.me>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**/ Dermeval Saviani. – 4ª ed. – Campinas: Autores Associados, 1988. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 5).

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In:* (org.) AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997, p. 107-117.

SILVEIRA, M.C.; COSTA, E.A. Busca ativa ou testagem em massa? **Cad. Ibero-amer. Dir. Sanit.**, Brasília, v.9, n.4, out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.cadernos.prodisa.fiocruz.br/index.php/cadernos/article/view/741> . Acesso em: 27 jul. 2021.

SOUZA, A. P.; MILANI, D. R. C.; RIBEIRO, P. R. M.. A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 95-106, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16635>. Acesso em: 18 maio 2021.

TAQUETTE, S. R *et al.* Relatos de experiência homossexual em adolescentes masculinos. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000200018>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TOKARNIA, M.. **Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero**. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 53 p., 2014. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes\\_educacao\\_sexualidade\\_Brasil\\_preliminar\\_pt\\_2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Portaria UNESP nº 128**, de 23 de abril de 2020. São Paulo, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

WAGNER, G. Sexologia para estudantes de medicina. **EntreNous**, Canadá, n.18, p.6, ago, 1991.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais o nascimento da justiça juvenil. **USP – Ano VI**, n. 10, p. 105-128, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123947/120180>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ZIMMERMANN, P.; CURTIS, N. Coronavirus infections in children including COVID-19: an overview of the epidemiology, clinical features, diagnosis, treatment and prevention options in children. **Pediatric Infectious Disease Journal**, v.39, p.355-368, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1097/INF.0000000000002660>. Acesso em: 14 jun. 2021.

# APÊNDICES

*APÊNDICE 1 – Materiais de Apoio aos(As) Responsáveis, Educadores(As) e Comunidade em Geral*

**a) Materiais para leitura:**

FALEIROS, V. F.; FALEIROS, E.S.. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição. ISBN 978-85-60731-56-5. 100 p. - (Coleção Educação para Todos; 31). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf).

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **A EDUCAÇÃO QUE PROTEGE CONTRA A VIOLÊNCIA.** Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao\\_que\\_protege\\_contra\\_a\\_violencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências.** 2ª edição revisada, 2019. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** -- Brasília: UNESCO, 2013. 53 p. Incl. bibl. ISBN: xxx. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes\\_educacao\\_sexualidade\\_Brasil\\_preliminar\\_pt\\_2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_educacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf).

SANTOS, B. R.. **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual** / Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito. -- São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009. ISBN 978-85-62194-01-6 (Childhood – Instituto WCF-Brasil). Disponível em: [https://www.childhood.org.br/childhood/publicacao/Guia\\_de\\_Referência\\_4\\_Edição\\_2020\\_PAG\\_DUPLA.pdf](https://www.childhood.org.br/childhood/publicacao/Guia_de_Referência_4_Edição_2020_PAG_DUPLA.pdf).

**Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – Cartilha Educativa** - [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha\\_educativa.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf)

**Diálogo: o caminho da prevenção!** - <http://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/18-de-Maio-atualizada.pdf>

**Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes – O Silêncio que Destrói Infâncias** - <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/05/CARTILHA-Viole%CC%82ncia-Sexual-contra-Crianc%CC%A7as-e-Adolescentes.pdf>

**b) Materiais Pedagógicos**

Família colchete. Disponível em:

[http://seminaeducativa.com.br/index.php?route=product/product&product\\_id=69](http://seminaeducativa.com.br/index.php?route=product/product&product_id=69)

Família Terapêutica Sexuada. Disponível em: <https://www.familiaterapeutica.com.br/familia-terapeutica->

Boneca Parto Normal. Disponível em:

[http://seminaeducativa.com.br/index.php?route=product/product&product\\_id=59](http://seminaeducativa.com.br/index.php?route=product/product&product_id=59).

### c) Livros infantis

PIPO & FIFI Ensinando proteção contra violência sexual - Caroline Arcari. Disponível em: <https://www.pipoefifi.org.br>.

"Sexo não é Bicho-Papão" de Marcos Ribeiro. Disponível em:

<https://www.grupoeditorialzit.com.br/conhecimento/saude/sexo-nao-e-bicho-papao>

"Menino brinca de boneca" - Marcos Ribeiro. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E3AAEB2012E49CCED182E5D&itemId=8A7A83CB2F8D455A012F9DE30E5E15C7>

"Mamãe, como eu nasci?" - Marcos Ribeiro. Disponível em:

<https://livraria.fgv.br/produto/interesse-geral/mamae-como-eu-nasci/>

### d) Materiais áudio visuais (para ver com as crianças).

Canal do Youtube - Grupo Marista – Campanha Defenda-se. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g&list=RDCMUUCMZNTv44M8mDIM71mMPTG5A&start\\_radio=1&rv=0mTpFWuyk6g&t=37](https://www.youtube.com/watch?v=0mTpFWuyk6g&list=RDCMUUCMZNTv44M8mDIM71mMPTG5A&start_radio=1&rv=0mTpFWuyk6g&t=37).

Vídeo Prevenção ao Abuso Sexual Infantil - Meu corpo é meu corpo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qoVTHPNzTj4>.

Vídeo Prevenção ao Abuso Sexual Infantil. Disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=sEpqTs7syOc&t=120s>

Entrevista Semiestruturada – Trajetória Social e Trajetória Escolar / Sexualidade, Gênero e Educação Sexual

*BLOCO 1 (TRAJETÓRIA SOCIAL E TRAJETÓRIA ESCOLAR)*

- 1) Qual é o seu nome completo e sua data de nascimento?
- 2) Quantos membros possui sua família (núcleo familiar)?
- 3) Onde você mora? Com quem?
- 4) Já viveu em algum momento na zona rural?
- 5) Sua família tinha/tem estabilidade financeira?
- 6) Seus pais trabalham/trabalhavam? O que seu pai achava da profissão de sua mãe? E vice-versa?
- 7) Seus pais são separados/se separaram em algum momento?
- 8) Houve algum falecimento em sua família? Quando?
- 9) Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Onde eles moravam? (zona urbana ou rural)?
- 10) Qual é o nível de instrução de seus pais e avós? E de seus tios (as), primos(as)?
- 11) Existia em seu círculo familiar ou social alguém que se dedicava aos estudos e que lhe chamou atenção?
- 12) Qual o nível de instrução de seus irmãos/ãs? Eles trabalham?
- 13) Você frequentou creche? E Pré-escola? E 1º ciclo do ensino fundamental? Se sim, com quantos anos ingressou?
- 14) Como era sua relação com seus professores(as) e colegas? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 15) Seus pais eram presentes na escola? Eles a valorizavam (a escola)? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 16) Você estudou em instituição pública ou privada? Como você fazia para chegar até ela? Era perto de casa? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 17) Durante o 2º ciclo do Ensino Fundamental, a escola em que vocês estudava era próxima ou longe de sua casa? Seus pais eram presentes?
- 18) Como você se relacionava com seus colegas e professores? (Durante o 2º ciclo do Ensino Fundamental).
- 19) Houve reprovações em algum ano desta fase? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 20) Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no ensino fundamental? (6 e 7 anos). Se sim, com quem aprendeu?
- 21) Com quantos anos concluiu o 1º ciclo do Ensino Fundamental? Idade regular (10 anos)? Você chegou a mudar alguma vez de estabelecimento escolar?
- 22) Durante o 2º ciclo do ensino fundamental (à época, 5ª a 8ª), houve alguma reprovação? E mudança de estabelecimento?
- 23) Onde você realizou o Ensino Médio? Escola pública ou privada? Por que a escola foi escolhida?
- 24) Nesta época como era sua relação com os colegas e professores? Houve reprovações?

- 25) Esta escola (Ensino Médio) estava ligada à perspectiva de trabalho? Com quantos anos você concluiu o Ensino Médio?
- 26) De maneira geral, como foi seu percurso escolar? Suas escolas lhe deram uma boa base?
- 27) Você fez cursinho? Se sim, por que o escolheu? E você tinha que concilia-lo com trabalho?
- 28) Você prestou vestibular? Para qual curso?
- 29) Para o caso de ter prestado vestibular: qual era sua primeira opção de curso? Qual a relação candidato/vaga? Com quantos anos ingressou?
- 30) Como foi seu percurso universitário? Houve reprovações? E seu relacionamento com professores e colegas? Houve algum problema?
- 31) Cite alguns cursos ou profissões que você considera de prestígio.
- 32) Seus pais costumavam viajar? Frequentavam algum clube? E hoje?
- 33) Você lia jornais, revistas, livros? E hoje?
- 34) Você frequentava museus, cinemas, bibliotecas, shows, recitais? E hoje?
- 35) Seus pais compravam brinquedos educativos ou jogos educativos? E livros?
- 36) Você toca algum instrumento musical ou fez aulas específicas de algo em específico?
- 37) Você tinha local e hora específicos para estudar em casa? Se sim, quem estipulava isso?
- 38) Quais lugares você costumava frequentar além da escola?
- 39) Sua família tinha rádio e/ou TV? Quais os programas eram mais vistos e ouvidos? Vocês discutiam a respeito deles?
- 40) Em sua opinião todas suas atividades que você realizou no decorrer de sua trajetória influenciaram em seu percurso escolar?
- 41) Sua família possuía carros? Quantos? Sua família possuía: geladeira, fogão, micro-ondas, computador?
- 42) Vocês tinham casa própria? E hoje? Para você, o que significa possuir uma casa própria?
- 43) Você passou por fases econômicas difíceis?
- 44) Sua família participou de sua vida escolar? Em caso de dificuldades mais sérias, o que faziam? Procuravam professor particular?
- 45) Qual a posição de seus pais diante do seu futuro e de seus/suas irmãos/ãs? O que era importante para eles? Quem se preocupava mais com isso?
- 46) A sua família se esforçava para que vocês estudassem? O que era supérfluo para eles? (no que se refere a material escolar). Qual era a qualidade de seu material? Em algum momento você já utilizou a APM?
- 47) Você teve ajuda de algum parente para estudar?

## *BLOCO 2 – SEXUALIDADE, GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL*

- 1) O que você entende por sexualidade?
- 2) E sexualidade infantil? Existe diferença?



- 3) O que você entende por gênero?
- 4) Como você se define? Por qual gênero?
- 5) Você se declara heterossexual, bissexual, homossexual, pansexual, outro (especifique)?
- 6) Se você não fosse heterossexual, como você acredita que sua família reagiria em relação a isso? (Se não for heterossexual) Como sua família reage em relação a isso?
- 7) Existe alguém que não seja heterossexual em sua família? Como sua família se comporta em relação a isso?
- 8) Você sabe o que significam os termos:
  - Homossexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Bissexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Heterossexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Identidade de gênero? Sabe ou já ouviu falar?
  - Assexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Transexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Transgênero? Sabe ou já ouviu falar?
  - Ideologia de gênero? Sabe ou já ouviu falar?
  - Orientação sexual? Sabe ou já ouviu falar?
  - Vagina? Sabe ou já ouviu falar?
  - Pênis? Sabe ou já ouviu falar?
  - Fases psicosssexuais (fase oral, fase anal, fase genital, fase sexual, período de latência, Complexo de Édipo)? Sabe ou já ouviu falar?
  - Machismo, Feminismo, Femismo Sabe ou já ouviu falar?
  - Gostaria de citar algum outro termo que você acredita que esteja relacionado à sexualidade, gênero ou Educação Sexual?
- 9) Já leu ou estudou algum/alguns dos termos citados a cima?
- 10) Seus pais trabalham? Qual a profissão deles?
- 11) Seu pai aceita ou não o trabalho de sua mãe? E vice-versa? Se não, o que ele/ela diz?
- 12) Você é casado(a)?
- 13) Se for casado (a) o que seu cônjuge acha de seu trabalho/ocupação?
- 14) Você tem filhos(as)? Quantos? Idade? Pretende ter?
- 15) (Para os(as) participantes com filhos(as)) - Em que momento de sua vida você engravidou? Era o momento correto? Teve informações contraceptivas?

- 16) Você tem conhecimento sobre sexo?
- 17) O que você acha da relação entre sexo e casamento?
- 18) Você tem conhecimento sobre métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis?
- 19) Há divisão de tarefas em sua casa? Quem faz mais atividades domésticas?
- 20) Quando era criança, do que você brincava?
- 21) Você tem irmãos(as)? Se sim, vocês brincavam juntos(as)? De quê?
- 22) Existia em sua casa, repressão em relação a algum brinquedo ou brincadeira por serem considerados de meninas ou meninos?
- 23) Já vivenciou em algum momento de sua vida (faculdade, infância, trabalho, vida em geral) alguma situação de machismo? Já presenciou?
- 24) **(Para equipe escolar)** Você permite que os(as) alunos (as) brinquem com todos os brinquedos/brincadeiras? Já repreendeu algum(a) por estar brincando com brinquedos comumente associados a determinado gênero? Qual foi sua reação?
- 25) Se tiver filhos (as), você deixa seus filhos(as) brincarem do que quiserem? E nas brincadeiras de faz-de-conta?
- 26) A partir das lembranças de sua infância, você se lembra de repreensões de seus pais ou responsáveis acerca de questões relacionadas ao gênero?
- 27) Quando você teve pela primeira vez informações acerca da homo e heterossexualidade? Você fala sobre isso com seus filhos? Para você, falar sobre isso é uma dificuldade? Deve ser um tema explorado na escola?
- 28) Você se lembra de seus pais falarem acerca das diferenças e singularidades de cada indivíduo?
- 29) Quando teve as primeiras informações acerca de sexo? Onde foi isso?
- 30) Você se considera uma pessoa bem resolvida sexualmente? Tem muitas dúvidas e/ou preconceitos?
- 31) Você acredita que as questões de gênero são exploradas na escola? Se não, você acha que deveriam ser?
- 32) Você fala sobre esse assunto com seus filhos(as)? E seu cônjuge?
- 33) Para você isso é um problema? Tem dificuldades em falar sobre o assunto?
- 34) Em sua infância, você teve algum tipo de orientação em relação à sexualidade? Se lembra de alguma aula ou situação em que o assunto tenha sido abordado?

- 35) **(Para equipe escolar)** Você já vivenciou algum tipo de problema, situação relacionada à sexualidade dentro da escola? O que fez? Faria diferente? E fora da escola?
- 36) **(Para responsável)** Você já vivenciou algum tipo de problema, situação relacionada à sexualidade dentro de casa? O que fez? Faria diferente? E dentro da escola, seu/sua filho(a) já teve algum problema relacionado a isso?
- 37) Em relação à escola, o que você acredita que seja dever da instituição no que se refere à sexualidade infantil? O que você espera da escola neste sentido?
- 38) Em relação a sua casa, o que você espera que seus filhos aprendam em casa? Em sua opinião, qual é o papel da família em relação à sexualidade infantil?
- 39) Em relação aos (as) pediatras, o que você acredita que eles devam saber em relação à sexualidade infantil? O que você espera dos(as) pediatras em relação a isto?
- 40) Quando têm maiores dúvidas/problemas, você recorre a quem?
- 41) Quando tem dúvidas ou problemas, você recorre ao pediatra? Já recorreu? Pretende recorrer?
- 42) **(Para responsáveis)** Qual a relação que você possui com os professores (as) dos(as) seus/suas filhos(as)?
- 43) **(Para a equipe escolar)** Qual a relação que você possui com os(as) responsáveis pelos(as) seus/suas alunos(as)?
- 44) Qual a relação que você possui com os(as) pediatras de seus filhos(as)/ alunos(as)? (Satisfatória, boa, ruim, de confiança)
- 45) Você já tinha ouvido falar sobre sexualidade infantil?
- 46) Você compreende qual a diferença entre sexo e sexualidade?
- 47) A partir dessas reflexões, você acredita que as questões relacionadas à sexualidade infantil devem ser melhores exploradas? (Dentro da escola, em casa, nos consultórios (postos médicos), pela mídia (tv, rádio, etc))? Em qual lugar?
- 48) Em sua opinião, qual a importância da educação sexual para as crianças?
- 49) Em sua opinião, a pesquisa é relevante? Gostaria de sugerir algo?
- 50) Existe algo que não tenha sido dito e que você gostaria de acrescentar?

*APÊNDICE 3 – Entrevista com o/a Pediatra*

Entrevista Semiestruturada – Trajetória Social e Trajetória Escolar/Sexualidade, Gênero e Educação Sexual

*BLOCO 1 – (TRAJETÓRIA SOCIALE TRAJETÓRIA ESCOLAR)*

- 01) Qual é o seu nome completo e sua data de nascimento?
- 02) Quantos membros possui sua família (núcleo familiar)?
- 03) Onde você mora? Com quem?
- 04) Já viveu em algum momento na zona rural?
- 05) Sua família tinha/tem estabilidade financeira?
- 06) Seus pais trabalham/trabalhavam? O que seu pai achava da profissão de sua mãe? E vice-versa?
- 07) Seus pais são separados/se separaram em algum momento?
- 08) Houve algum falecimento em sua família? Quando?
- 09) Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Onde eles moravam? (zona urbana ou rural)?
- 10) Qual é o nível de instrução de seus pais e avós? E de seus tios (as), primos(as)?
- 11) Existia em seu círculo familiar ou social alguém que se dedicava aos estudos e que lhe chamou atenção?
- 12) Qual o nível de instrução de seus irmãos/ãs? Eles trabalham?
- 13) Você frequentou creche? E Pré-escola? E 1º ciclo do ensino fundamental? Se sim, com quantos anos ingressou?
- 14) Como era sua relação com seus professores(as) e colegas? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 15) Seus pais eram presentes na escola? Eles a valorizavam (a escola)? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 16) Você estudou em instituição pública ou privada? Como você fazia para chegar até ela? Era perto de casa? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 17) Durante o 2º ciclo do Ensino Fundamental, a escola em que vocês estudava era próxima ou longe de sua casa? Seus pais eram presentes?
- 18) Como você se relacionava com seus colegas e professores? (Durante o 2º ciclo do Ensino Fundamental).
- 19) Houve reprovações em algum ano desta fase? (Durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental).
- 20) Você sabia ler, escrever ou contar antes de ingressar no ensino fundamental? (6 e 7 anos). Se sim, com quem aprendeu?

- 21) Com quantos anos concluiu o 1º ciclo do Ensino Fundamental? Idade regular (10 anos)? Você chegou a mudar alguma vez de estabelecimento escolar?
- 22) Durante o 2º ciclo do ensino fundamental (à época, 5ª a 8ª), houve alguma reprovação? E mudança de estabelecimento?
- 23) Onde você realizou o Ensino Médio? Escola pública ou privada? Por que a escola foi escolhida?
- 24) Nesta época como era sua relação com os colegas e professores? Houve reprovações?
- 25) Esta escola (Ensino Médio) estava ligada à perspectiva de trabalho? Com quantos anos você concluiu o Ensino Médio?
- 26) De maneira geral, como foi seu percurso escolar? Suas escolas lhe deram uma boa base?
- 27) Você fez cursinho? Se sim, por que o escolheu? E você tinha que concilia-lo com trabalho?
- 28) Você prestou vestibular? Para qual curso?
- 29) Para o caso de ter prestado vestibular: qual era sua primeira opção de curso? Qual a relação candidato/vaga? Com quantos anos ingressou?
- 30) Como foi seu percurso universitário? Houve reprovações? E seu relacionamento com professores e colegas? Houve algum problema?
- 31) Cite alguns cursos ou profissões que você considera de prestígio.
- 32) Seus pais costumavam viajar? Frequentavam algum clube? E hoje?
- 33) Você lia jornais, revistas, livros? E hoje?
- 34) Você frequentava museus, cinemas, bibliotecas, shows, recitais? E hoje?
- 35) Seus pais compravam brinquedos educativos ou jogos educativos? E livros?
- 36) Você toca algum instrumento musical ou fez aulas específicas de algo em específico?
- 37) Você tinha local e hora específicos para estudar em casa? Se sim, quem estipulava isso?
- 38) Quais lugares você costumava frequentar além da escola?
- 39) Sua família tinha rádio e/ou TV? Quais os programas eram mais vistos e ouvidos? Vocês discutiam a respeito deles?
- 40) Em sua opinião todas suas atividades que você realizou no decorrer de sua trajetória influenciaram em seu percurso escolar?
- 41) Sua família possuía carros? Quantos? Sua família possuía: geladeira, fogão, micro-ondas, computador?

- 42) Vocês tinham casa própria? E hoje? Para você, o que significa possuir uma casa própria?
- 43) Você passou por fases econômicas difíceis?
- 44) Sua família participou de sua vida escolar? Em caso de dificuldades mais sérias, o que faziam? Procuravam professor particular?
- 45) Qual a posição de seus pais diante do seu futuro e de seus/suas irmãos/ãs? O que era importante para eles? Quem se preocupava mais com isso?
- 46) A sua família se esforçava para que vocês estudassem? O que era supérfluo para eles? (no que se refere a material escolar). Qual era a qualidade de seu material? Em algum momento você já utilizou a APM?
- 47) Você teve ajuda de algum parente para estudar?

## *BLOCO 2 – SEXUALIDADE, GÊNERO, EDUCAÇÃO SEXUAL*

- 1) O que você entende por sexualidade?
- 2) E sexualidade infantil? Existe diferença?
- 3) O que você entende por gênero?
- 4) Como você se define? Por qual gênero?
- 5) Você se declara heterossexual, bissexual, homossexual, pansexual, outro (especifique)?
- 6) Se você não fosse heterossexual, como você acredita que sua família reagiria em relação a isso? (Se não for heterossexual) Como sua família reage em relação a isso?
- 7) Existe alguém que não seja heterossexual em sua família? Como sua família se comporta em relação a isso?
- 8) Você sabe o que significam os termos:
- 9) Homossexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 10) Bissexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 11) Heterossexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 12) Identidade de gênero? Sabe ou já ouviu falar?
- 13) Assexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 14) Transexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 15) Transgênero? Sabe ou já ouviu falar?
- 16) Ideologia de gênero? Sabe ou já ouviu falar?

- 17) Orientação sexual? Sabe ou já ouviu falar?
- 18) Vagina? Sabe ou já ouviu falar?
- 19) Pênis? Sabe ou já ouviu falar?
- 20) Fases psicosssexuais (fase oral, fase anal, fase genital, fase sexual, período de latência, Complexo de Édipo)? Sabe ou já ouviu falar?
- 21) Machismo, Feminismo, Femismo Sabe ou já ouviu falar?
- 22) Gostaria de citar algum outro termo que você acredita que esteja relacionado à sexualidade, gênero ou Educação Sexual?
- 23) Já leu ou estudou algum/alguns dos termos citados a cima?
- 24) Seus pais trabalham? Qual a profissão deles?
- 25) Seu pai aceita ou não o trabalho de sua mãe? E vice-versa? Se não, o que ele/ela diz?
- 26) Você é casado(a)?
- 27) Se for casado (a) o que seu cônjuge acha de seu trabalho/ocupação?
- 28) Você tem filhos(as)? Quantos? Idade? Pretende ter?
- 29) (Para os(as) participantes com filhos(as)) - Em que momento de sua vida você engravidou? Era o momento correto? Teve informações contraceptivas?
- 30) Você tem conhecimento sobre sexo?
- 31) O que você acha da relação entre sexo e casamento?
- 32) Você tem conhecimento sobre métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis?
- 33) Há divisão de tarefas em sua casa? Quem faz mais atividades domésticas?
- 34) Quando era criança, do que você brincava?
- 35) Você tem irmãos(as)? Se sim, vocês brincavam juntos(as)? De quê?
- 36) Existia em sua casa, repressão em relação a algum brinquedo ou brincadeira por serem considerados de meninas ou meninos?
- 37) Já vivenciou em algum momento de sua vida (faculdade, infância, trabalho, vida em geral) alguma situação de machismo? Já presenciou?
- 38) **(Para equipe escolar)** Você permite que os(as) alunos (as) brinquem com todos os brinquedos/brincadeiras? Já repreendeu algum(a) por estar brincando com brinquedos comumente associados a determinado gênero? Qual foi sua reação?
- 39) Se tiver filhos (as), você deixa seus filhos(as) brincarem do que quiserem? E nas brincadeiras de faz-de-conta?
- 40) A partir das lembranças de sua infância, você se recorda de repreensões de seus pais ou responsáveis acerca de questões relacionadas ao gênero?

- 41) Quando você teve pela primeira vez informações acerca da homo e heterossexualidade? Você fala sobre isso com seus filhos? Para você, falar sobre isso é uma dificuldade? Deve ser um tema explorado na escola?
- 42) Você se recorda de seus pais falarem acerca das diferenças e singularidades de cada indivíduo?
- 43) Quando teve as primeiras informações acerca de sexo? Onde foi isso?
- 44) Você se considera uma pessoa bem resolvida sexualmente? Tem muitas dúvidas e/ou preconceitos?
- 45) Você acredita que as questões de gênero são exploradas na escola? Se não, você acha que deveriam ser?
- 46) Você fala sobre esse assunto com seus filhos(as)? E seu cônjuge?
- 47) Para você isso é um problema? Tem dificuldades em falar sobre o assunto?
- 48) Em sua infância, você teve algum tipo de orientação em relação à sexualidade? Você se recorda de alguma aula ou situação em que o assunto tenha sido abordado?
- 49) Você obteve formação relacionada à sexualidade durante a graduação?
- 50) Você acredita que o currículo de medicina contempla essas temáticas (gênero, sexualidade e Educação Sexual)?
- 51) Você atua há quanto tempo enquanto pediatra? E na UBDS?
- 52) Seus/suas pacientes são oriundos(as) de qual camada social?
- 53) Você já vivenciou algum tipo de problema/situação relacionada à sexualidade dentro da UBDS? O que fez? Faria diferente?
- 54) Qual a relação existente entre creche modelo e a UBDS? A escola faz encaminhamentos à UBDS?
- 55) Em caso mais graves, como você procede?
- 56) Você se considera o(a) profissional mais adequado(a) para atuar enquanto educador(a) sexual das crianças?
- 57) Em relação a sua casa, o que você espera que seus filhos(as) aprendam? Em sua opinião, qual é o papel da família em relação à sexualidade infantil?
- 58) Em relação a sua formação enquanto pediatra, o que você acredita que deva saber em relação à sexualidade infantil?
- 59) Quando tem maiores problemas relacionados à temática, como você procede?
- 60) Qual a relação que você possui com os(as) responsáveis pelos(as) seus/suas pacientes? Essa relação é importante?
- 61) Você já tinha ouvido falar sobre sexualidade infantil?



- 62) Você compreende qual a diferença entre sexo e sexualidade?
- 63) A partir dessas reflexões, você acredita que as questões relacionadas à sexualidade infantil devem ser melhores exploradas? (Dentro da escola, em casa, nos consultórios (postos médicos), pela mídia (tv, rádio, etc))? Em qual lugar?
- 64) Você acredita que pediatras são os (as) profissionais mais adequados(as) para trabalharem as questões relacionadas à sexualidade e gênero? Se não, quem seria?
- 65) Em sua opinião, qual a importância da educação sexual para as crianças?
- 66) Em sua opinião, a pesquisa é relevante? Gostaria de sugerir algo?
- 67) Existe algo que não tenha sido dito e que você gostaria de acrescentar?

*APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP  
 Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara  
 Programa de Pós-graduação em Educação Escolar  
 Tese de Doutorado

**CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL  
 E  
 COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ documento, **eu**  
**Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_ **emitido pelo(a):** \_\_\_\_\_,

**domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_,

**declaro ceder à Pesquisadora:**

Maria Fernanda Celli de Oliveira, CPF: 412.756.578-00, RG: 47.921.030-5, emitido pelo(a): Estado de São Paulo-SSP, domiciliada/residente na Avenida Vicente Jerônimo Freire, 623 – Vila Xavier/ Araraquara – SP, CEP: 14810-038, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, em /12/2019, como subsídio à construção de sua tese de Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara. A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolos não relacionados à minha verdadeira identidade.**

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do (a) entrevistado (a) depoente)

\_\_\_\_\_  
 (assinatura da entrevistadora responsável)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de Pós-graduação **Maria Fernanda Celli de Oliveira**, do **Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - FCLar**, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho - **UNESP**, que pode ser contatado pelo e-mail [maria-fernanda-co@hotmail.com](mailto:maria-fernanda-co@hotmail.com)/[maria.c.oliveira@unesp.br](mailto:maria.c.oliveira@unesp.br) e pelos telefones (16) 99608-6902 e (16) 3332-3068. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com responsáveis, professores(as), psicóloga, diretora e pediatras diretamente ligados às crianças em fase de Educação Infantil, visando, por parte da referida aluna a realização de uma pesquisa de **Doutorado** do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo intitulado: “SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: a relação escola, família e pediatria na Educação sexual de crianças da Educação Infantil” possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos(as) participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. **Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.**

---

(Assinatura)

Entrevistado (a)

---

(Assinatura)

Ma Maria Fernanda Celli de Oliveira

Ribeirão Preto, \_\_\_\_ de dezembro de 2019.

A pesquisadora responsável Maria Fernanda Celli de Oliveira se compromete a não utilizar os sons captados fora das condições estabelecidas neste Termo, limitando sua responsabilidade a elas.

**TERMO DE CESSÃO DE USO DE VOZ  
PARTICIPANTE**

Autorizo a captação, fixação, edição e utilização de voz para ser inserida e utilizada na Pesquisa “SEXUALIDADE, GÊNERO E INFÂNCIA: a relação escola, família e pediatria na Educação sexual de crianças da Educação Infantil”. Declaro, em caráter irrevogável e irretratável, estar ciente e de acordo com o uso **não comercial**, direto e indireto do material captado pela pesquisadora responsável.

O presente Termo é firmado, sem qualquer restrição de prazo, a título gratuito, pelo que pagamento algum será devido a mim pela pesquisadora Maria Fernanda Celli de Oliveira vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAR), ou a terceiro, ainda que preposto ou herdeiro, a qualquer tempo e título.

A pesquisadora Maria Fernanda Celli de Oliveira vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP se compromete a não utilizar os sons captados fora das condições estabelecidas neste Termo, limitando sua responsabilidade a elas.

**Ribeirão Preto, de dezembro de 2019.**

---

ASSINATURA DO(a) CEDENTE  
(NOME COMPLETO DO (a) CEDENTE):

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL  
NOME COMPLETO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Maria Fernanda Celli de Oliveira

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL  
NOME COMPLETO DA TESTEMUNHA: Daniela Ignacio de Padua  
CPF: 030.195.586-70

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL  
NOME COMPLETO DA TESTEMUNHA: Luci Regina Muzzeti (Orientadora da pesquisa de  
Doutorado)  
CPF: 074.006.808-38