




UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE JABOTICABAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E VETERINÁRIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

SEXUALIDADE E GÊNERO NA **EJA**: UM OLHAR SOBRE
MATERIAIS DIDÁTICOS DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

LETÍCIA FRANCO DE SOUZA

Jaboticabal

2022

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE JABOTICABAL
FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E VETERINÁRIAS

SEXUALIDADE E GÊNERO NA EJA: UM OLHAR SOBRE
MATERIAIS DIDÁTICOS DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

LETÍCIA FRANCO DE SOUZA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal (FCAV).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Leivar
Brancaleoni

Jaboticabal

2022

S729s Souza, Letícia Franco de
Sexualidade e gênero na EJA: : um olhar sobre materiais didáticos do município de Ribeirão Preto / Letícia Franco de Souza. -- Jaboticabal, 2022
239 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal
Orientadora: Ana Paula Leivar Brancaloni

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. EJA. 4. Materiais Didáticos. I.
Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: SEXUALIDADE E GÊNERO NA EJA: UM OLHAR SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

AUTORA: LETÍCIA FRANCO DE SOUZA

ORIENTADORA: ANA PAULA LEIVAR BRANCALEONI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA PAULA LEIVAR BRANCALEONI (Participação Virtual)
Departamento de Economia Administração e Educação / FCAV UNESP Jaboticabal



Prof. Dr. RICARDO SCUCUGLIA RODRIGUES DA SILVA (Participação Virtual)
IBILCE / UNESP/São José do Rio Preto (SP)



Profa. Dra. TATIANA NORONHA DE SOUZA (Participação Virtual)
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP



Jaboticabal, 03 de março de 2022

Dedico este trabalho a todas as pessoas que estão dispostas a trocar as lentes pelas quais veem o mundo e que, acreditando na educação, reconhecem o processo educativo que acontece ao longo de toda a vida, presente na interação com o outro e que apostam na transformação humana.

AGRADECIMENTOS

Estudar é um presente, ao mesmo tempo em que se afigura como um tremendo desafio principalmente quando sabemos que leva tempo para o aprimoramento e que todo saber pode e deve ser superado. Em tempos de pandemia e sendo trabalhadora de serviço essencial, houve ainda mais desafios a serem enfrentados. Nesse sentido, não seria possível suportar todos os acontecimentos sem rede de apoio. Com a minha terapeuta, Márcia Regina Borges Leite, tive os primeiros incentivos para prestar a prova do mestrado e fazer a pós-graduação, ela via em mim algo que nem eu mesma acreditava ou olhava com desconfiança. Meus pais: Shírlei e Eduardo, também apoiaram todo o processo, entendendo ausências, colaborando financeiramente para que eu me dedicasse ao meu trabalho e ao mestrado, auxiliando nas tarefas do dia a dia para que eu me sentisse menos atarefada com tudo que precisava cumprir. Devo muito do que sou e tudo que tenho a vocês e às oportunidades que me deram. Minha avó paterna, Geralda, apesar de dizer: “Mas de novo?! Chega de estudar um pouco!”, compreendeu o quanto era importante e me apoiou. Aos meus avós por parte de mãe, Sônia e Pedro, agradeço a presença constante em minha vida. Ao meu avó Luiz e a minha madrinha Bete (*in memoriam*) gratidão por toda força, compreensão e acolhimento ao longo da existência de vocês, a saudade é a certeza do quanto vocês foram importantes em minha vida.

Uma dissertação, um trabalho científico, é um trabalho de muitas mãos, discussões, correções e não estive sozinha nessa empreitada. Tive gente preciosa corrigindo a última versão, auxiliando com a formatação, tradução e revisando o texto. São pessoas que cruzaram meu caminho e me apoiaram, não seria possível fazer tudo sem esses apoios. Tenho muito a agradecer aos amigos queridos e que me suportaram, me levantaram e me acolheram durante todo esse tempo: Carlos Eduardo Marques (meu grande amigo e principal debatedor de ideias filosóficas), Gabriel dos Reis Bachur (que inclusive assistiu a minha qualificação), à Tairine Ísis Camargo Pedroso que, mesmo à distância, se faz sempre presente. À Flávia Ferreira, pedagoga e futura psicóloga que me auxiliou nos contatos com os profissionais que estavam à frente da EJA municipal e que foram de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho. À Priscila Francisca da Silva, amiga que fiz durante o mestrado e que compartilhou comigo os textos das aulas, as dificuldades da escrita, as angústias do processo da dissertação. Conseguimos, Pri! Em especial à Lívia Gomes Amorim

Correia, presença constante em minha vida. Ela ouviu inúmeras apresentações antes dos congressos e seminários que participei e acompanhou de perto todas as fases do mestrado, as angústias e as vitórias, como é bom compartilhar a vida contigo!

Ao meu companheiro, Pedro Henrique Biliato Fuzato, que precisou lidar com uma estudante de mestrado e trabalhadora social em tempos de pandemia e que o fez com compreensão e carinho, acolhendo minhas necessidades, dificuldades, exaltando meu esforço, compartilhando preocupações e comemorando conquistas comigo. Como é bom ter você por perto, obrigada por me valorizar e agarrar os sonhos comigo, essa conquista também é sua!

Agradeço à UNESP pela acolhida e as portas abertas, gratidão imensa à Profª Drª Ana Paula Leivar Brancaloni, minha orientadora, pela paciência no processo, pela persistência mesmo diante de tantas mudanças no projeto original e por possibilitar espaços de estudo e discussão que colaboraram para que eu pudesse, ao passo que estudava, também construir outras visões de mundo. Ao grupo de estudos Abre-Alas, em especial à Profª Drª Rosemary, agradeço a oportunidade de tê-los como parceiros na construção do saber, agradeço a escuta e acolhida nos encontros e o diálogo respeitoso sobre os temas de estudo. Meus agradecimentos à minha banca de qualificação composta pela Profª Drª Tatiana Noronha de Souza e Profº Dr. Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva pelas contribuições importantes ao desenvolvimento da dissertação e à minha formação acadêmica. Agradeço à equipe do CRAS 6, à Evelyn C. Bevilacqua, nossa coordenadora, que, mesmo não sendo nada fácil e desgastante, construiu e enfrentou processos novos junto comigo para que eu pudesse estar presente em congressos e seminários e à Renata Cristina Virgolin Ferreira de Camargo, que divide não só o espaço em que trabalhamos, as famílias que atendemos e as dificuldades do serviço público, mas que compartilha partes da vida comigo.

Mesmo me questionando tanto sobre as religiões enquanto estudava, encontrei em Freire aquele que, acreditando em Cristo, conseguiu conduzir sua metodologia pedagógica de forma a combater a subalternização dos seres humanos. Agradeço a Deus a oportunidade de estudar e a força para finalizar este trabalho. Como diz Freire (1987, p.46): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Espero que eu consiga, com o conhecimento construído no mestrado, oportunizar que outras pessoas, em troca

comigo, também possam indagar a si mesmas, problematizar o mundo, construir saberes e questionar posições de poder.

RESUMO

O processo de escolarização formal é elemento fundamental quando se trata da possibilidade de vivência da cidadania, o que inclui o acesso aos direitos. Contudo, nem todas as pessoas têm condições de permanência na escola para conclusão de seus estudos na idade escolar regular. Dados da PNAD de 2019, mostram que ainda existem mais de 11 milhões de analfabetos no país. Assim, destaca-se a importância de se dedicar atenção à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Salienta-se que essa modalidade de educação abrange uma multiplicidade de alunos/as, uma variedade de cultura e povos que são ali acolhidos após experiências de evasão e/ou defasagem escolar. Tendo como base a educação sexual emancipatória, é importante questionarmos como os temas sobre sexualidade e gênero estão representados e tratados em materiais didáticos disponibilizados aos alunos da EJA. Diante disso, tem-se por objetivo elaborar compreensões a respeito das concepções de sexualidade e gênero presentes em materiais didáticos, de Língua Portuguesa, direcionado a alunos e alunas da EJA anos finais do Ensino Fundamental- do município de Ribeirão Preto. Para tanto, utiliza-se de abordagem qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados a análise documental dos materiais didáticos de Língua Portuguesa. Como método de análise, utiliza-se a análise textual discursiva. Para análise dos dados, foram realizadas etapas de unitarização, categorização e a produção de metatextos em articulação com a teoria. A partir da organização e análise dos dados, constata-se que: de forma nomeada a sexualidade e o gênero não comparecem no material. Contudo, os textos e, principalmente, as imagens utilizadas trazem representações sobre a mulher, o homem, seus comportamentos e os espaços atribuídos a cada um deles. As categorias elencadas foram: Retratos da Heteronormatividade, A essência da Mulher: estereotipia do feminino, Mulher Cuidadora Relapsa: causa da infância e juventudes perdidas, Para a mulher: a casa e o lar, para o homem: a rua e o bar. As imagens e textos apresentados no material, são conteúdos sugestivos de diálogos que coloquem em foco as temáticas de sexualidade e gênero, mas estão dispostos sem que haja questionamento ou problematizações sobre suas representações. Entende-se que, nesse sentido, é necessário fomentar abordagem crítica da sexualidade e gênero no material didático em questão. Vislumbra-se a necessidade de promoção de momentos formativos com os docentes a fim de que eles possam aproveitar os materiais já elaborados para

implementar diálogos que possam inserir, em uma esfera mais ampla, aspectos socioculturais que, além de envolverem a língua, colaborem para a leitura de mundo. Além disso, espera-se colaborar para reflexões que possibilitem a elaboração de materiais didáticos atentos ao combate do sexismo, da heteronormatividade, da binaridade de gênero.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. EJA. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The formal schooling process is a fundamental element in the citizenship experience, including access to rights. However, not everybody has the conditions to keep school attendance to finish school at the regular school age. Brazilian National Household Sample Survey (PNAD) data collected in 2019 show that there are still more than 11 million illiterates in the country. Thus, it is significant to dedicate special attention to Youth and Adult Education (YAE). We must underline that this education mode ranges from multiple types of students. These people from different cultures arrive at YAE after school dropouts or school delays. Based on emancipatory sexual education, it is essential to question how gender and sexuality subjects are represented and treated in the teaching/learning materials (TLM) available to YAE students. In this fashion, this study has the objective of constructing comprehensions about gender and sexuality conceptions present in lower secondary school YAE students Portuguese TLM in the town of Ribeirão Preto. To this end, this research uses a qualitative approach. The central data collection instrument is the Portuguese TLM documentary analysis method, and the analysis method used is textual discourse analysis (TDA). For data analysis, we implemented the stages of unitarisation, categorisation and the production of metatexts in articulation with theory. Based on data organisation and analysis, we verify that gender and sexuality does not appear nominatively in the material studied. Still, the texts and, mainly, the images used bring representations about the women, the men, their behaviours and the roles given to each one of them. The registered categories were Heteronormativity portraits; The essence of Women: stereotyping the feminine; Reckless caring women: the cause of lost childhood and youth; Women: keeping the house and staying at home, and men: going to streets and staying in the pub. Images and texts presented in this material are suggestive content of dialogues focused on gender and sexuality themes, though, shown without any questioning or problematisation about what they represent. In this way, we understand that it is necessary to encourage a critical approach to gender and sexuality on the analysed TLM. This research foresees the need of training teachers so that they can take advantage of the materials already prepared to implement dialogues that can insert, in a broader sphere, socio-cultural aspects that, in addition to involving the language, collaborate with the reading of the world. Furthermore, we hope this study contributes

to reflections that enable the development of teaching/learning materials that combat sexism, heteronormativity and gender binarity.

Key-words: Sexuality. Gender. YAE. Teaching/learning materials

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do material didático.....	9
Figura 2 – Número de alunas/alunos da EJA municipal	86
Figura 3 – Informações sobre a formação dos docentes da EJA executada pelo município.....	86
Figura 4 – Informações sobre a constituição do material didático.....	105
Figura 5 – Ilustração do material didático.....	135
Figura 6 – Ilustração do material didático.....	136
Figura 7 – Ilustração do material didático.....	137
Figura 8 – Ilustração do material didático.....	139
Figura 9 – Ilustração do material didático.....	140
Figura 10 – Ilustração do material didático.....	141
Figura 11 – Ilustração do material didático.....	145
Figura 12 – Ilustração do material didático.....	146
Figura 13 – Ilustração do material didático.....	148
Figura 14 – Ilustração do material didático.....	150
Figura 15 – Ilustração do material didático.....	153
Figura 16 – Ilustração do material didático.....	156
Figura 17 – Ilustração do material didático.....	157
Figura 18 – Ilustração do material didático.....	159
Figura 19 – Ilustração do material didático.....	162
Figura 20 – Ilustração do material didático.....	165
Figura 21 – Ilustração do material didático.....	166
Figura 22 – Ilustração do material didático.....	167
Figura 23 – Ilustração do material didático.....	167
Figura 24 – Ilustração do material didático.....	170
Figura 25 – Ilustração do material didático.....	171
Figura 26 – Ilustração do material didático.....	172
Figura 27 – Ilustração do material didático.....	173

QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos materiais didáticos do 6 e 7º ano do EF	107
Quadro 2 – Apresentação dos materiais didáticos de 8º e 9º ano do EF	109
Quadro 3 – Apresentação dos elementos imagéticos do material	113
Quadro 4 – Conteúdos, temas e comentários do 6º ano EF	119
Quadro 5 – Conteúdos, temas e comentários do 7º ano EF	120
Quadro 6 – Conteúdos, temas e comentários do 8º ano EF	122
Quadro 7 – Conteúdos, temas e comentários do 9º ano EF	123
Quadro 8 – Conteúdos disparadores para discussões sobre sexualidade e gênero	125
Quadro 9 – Conteúdos disparadores para discussões de sexualidade e gênero....	125
Quadro 10 – Categorização Inicial	127
Quadro 11 – Categorização Intermediária.....	128
Quadro 12 – Categorização Final.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODM	Objetivos para o desenvolvimento do Milênio
EDT	Educação para Todos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
MST	Movimento dos Sem Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DST	Doença Sexualmente Transmissível
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
PME	Plano Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
E-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ATD	Análise Textual Discursiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO	22
1.1 Sexualidade: entendimentos, superações, transformações	23
1.2 Caminhando pela conceituação	32
1.2.1 Movimentos feministas e conceito de gênero.....	35
1.2.2 Questões sobre identidade.....	44
1.2.3 O gênero nos contextos educativos	47
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	50
2.1 Breve historicização sobre a EJA	51
2.2 Educação de adultos e Paulo Freire.....	56
2.3 Sexualidade e gênero na EJA e processos formativos.....	67
2.4 Alguns apontamentos sobre a dimensão curricular na EJA	71
2.5 Breve historicização da EJA municipal.....	83
2.6 Formação de professores na EJA e o trabalho com sexualidade e gênero	87
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	90
3.1 Método de análise dos materiais	93
3.1.1 Análise de dados.....	103
4 RESULTADOS	132
4.1 Retratos da heteronormatividade	133
4.2 A essência da mulher: estereotipia do feminino	144
4.3 Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas:	155
4.4 Para a mulher: a casa e o lar. Para o homem: a rua e o bar.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	183
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

No decorrer da pesquisa e ao definir como objeto de estudos materiais didáticos elaborados pelos docentes e utilizados nas salas de Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental, foi extraída a seguinte imagem:

Figura 1 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 8º ano EF, Un. 1, Imagem 2, p. 7.

Essa ilustração foi uma das charges escolhidas para compor os conteúdos de materiais didáticos que foram base para a construção de conhecimentos de forma a possibilitar os estudos de maneira remota aos estudantes da EJA anos finais do Ensino Fundamental durante o segundo semestre de 2020. Trata-se, conforme será exposto mais adiante, de material complementar ao de cada professor e integrou a EJA anos finais do Ensino Fundamental como uma das formas de continuidade dos estudos para essa população durante o período de educação remota emergencial.

Diante da imagem proposta, sugiro as seguintes questões iniciais: quais perspectivas sobre sexualidade e gênero estão implicadas nessa charge? Como seria possível interpretar essa imagem do ponto de vista das discussões sobre sexualidade e gênero? Há estereótipos a respeito de sexualidade e gênero que possam ser apreendidos por meio da leitura dessa imagem? Quais mensagens ou leituras são possíveis de serem feitas através dos elementos trazidos na imagem? Ao pensar que a imagem também é um tipo de texto que possibilita uma comunicação e transmite uma mensagem, existem indicativos de questões culturais e/ou sociais que estão imbricadas na decodificação da imagem?

Para Freire (1987, 1989) ao ler um texto é preciso, também, fazer a leitura do contexto. Ler seria, portanto, ir além da simples apreensão do que está inscrito no texto, seria, também, refletir a respeito da implicação das mensagens buscando integrar o contexto mais amplo dos fatos à leitura do mundo que está integrada à leitura das palavras. Nesse sentido, a imagem revela muito além do que mostra concretamente, ela anuncia culturas, comportamentos, organizações sociais, nos diz sobre contextos, sobre a condição de produção do conhecimento e como os processos formativos podem acontecer nos diversos espaços.

Assim, a mobilização para os estudos a respeito das temáticas de sexualidade e gênero se deu pensando nas trajetórias humanas que se fazem permeadas por processos educativos implicados na cultura. A formação das pessoas é complexa e não linear, não está prontamente organizada nos processos de nascimento, crescimento, desenvolvimento, reprodução, envelhecimento e morte. Pelo contrário, desafia esse ordenamento amplamente ensinado, questiona, supera, enfrenta, submete, subverte, desconstrói, critica e se vale de espaços sociais para fazê-lo. Assim como preconiza a mais recente Resolução 01/2021 sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação acontece ao longo da vida e a cultura está implicada nesses processos que não são lineares.

As formações educacionais se fazem permeadas por processos educativos em que se constroem pensamentos, comportamentos, culturas, expectativas e, também, preconceitos, discriminações. No percurso educativo, os espaços de formação são ocupados por pessoas que estão inseridas na cultura e, portanto, se pautam em costumes e valores de determinados contextos sócio-histórico-culturais para dizer o que é aceito e o que é rejeitado. Assim, desde a infância, a criança vai construindo o que pode ou não, o que deve ou não diante daquilo que está presente nos discursos e que percebe como proibição ou afirmação (BENTO, 2011). As vivências experimentadas vão, portanto, tecendo tramas de respostas adequadas, ou não, sob a égide do que é ditado pela norma social, o que prevalece e o que se espera daquele indivíduo imerso em condicionantes que os determinam e os desafiam.

Aceitar ou questionar os gêneros passa pela cultura, pelos costumes e práticas da época em questão e que são componentes fundamentais na compreensão dos comportamentos humanos. No entanto, por muitas vezes, nem sequer é possível perceber claramente essas questões, elas vão determinando comportamentos de maneira automática, insidiosa, permeiam as relações humanas de forma

imperceptível, sendo que não se notam explicitamente os condicionantes normativos que estão atuantes. Assim como na leitura da imagem, pensar a mensagem que é transmitida por esse texto, está além da decodificação pura e simples do texto em si mesmo, mas demanda um olhar ampliado para o contexto.

Dessa forma, os aprendizados sobre o que é ser mulher, o que é ser homem e seus papéis estão implicados nas discussões que acontecem na vida familiar, nas escolas, nas comunidades e em outros espaços formativos que compõem a história de cada ser humano. Pensando nos processos de socialização, a primeira instituição social que se ocupa é a família. Lá serão dados os primeiros passos rumo ao famoso “o que você vai ser quando crescer” ou não seria mais correto dizer “quem você vai ser quando crescer”. No entanto, a regulação do corpo, de acordo com Foucault (1988), e a ótica utilitarista acabam falando mais alto e, geralmente, a pergunta sobre “o que” vem antes, enquanto que a pergunta sobre “quem você vai ser” parece assustar mais. Esta última incomoda quando foge às normas, aos comportamentos modelados anteriormente, quando questiona os papéis impostos, quando subverte.

Além da vida familiar, outro espaço social ocupado desde a infância e que vai oferecer questões diversas às apresentadas pela família é a escola. Esse ambiente se configura como nova fonte de informações para possibilitar outras visões acerca de quem se é, para se construir identidades. O que acontece nesse movimento de entrada na escola é o início do convívio com outros grupos e, então, a alteridade comparece. O fazer pedagógico no ambiente da escola pode representar boa parte do entendimento de mundo que vai ser construído por aquele educando que a frequenta.

As representações de afeto e os vínculos que serão formados ao longo da história humana e que são atribuídos aos professores e educadores, de forma geral, tomam o lugar de modelos a serem seguidos ou a serem agradados e obedecidos. Os educadores contribuem com a formação ao encaminhar para onde, o que, como, quando se deve fazer algo, o que se deve ser, como pensar. Essas questões estão presentes nos discursos e nas práticas daqueles que ocupam lugar de destaque dentro da escola. E, invariavelmente, como bem nos aponta Bento (2011), os professores ali presentes não vão colaborar para problematizá-las. Segundo a autora, a escola reproduziria o que ela chama de heteroterrorismo a fim de garantir o funcionamento da norma social que, de maneira ampliada, está presente em toda sociedade.

Assim sendo, há de se lembrar que, no ambiente escolar, para que essa condição de ensino-aprendizagem aconteça, existe um currículo que baliza essa prática e permeia os debates, os conteúdos ensinados.

A escola, então, reúne diversidades. Mas será que ela as trabalharia? Bom, posso adiantar que Louro (1997), que se dedicou a estudar sexualidades, gênero e educação sexual na escola, diz ocorrer um treinamento específico para a adequação de corpos no ambiente escolar. E que, diante das diversidades de pessoas que existem, as que fogem à heteronorma, por exemplo, se chegam até o ambiente escolar, serão excluídas, classificadas e hierarquizadas reproduzindo as mesmas questões vivenciadas na sociedade de maneira mais ampla.

Ao pensar sobre a motivação para a pesquisa, cumpre mencionar que a convivência com discentes ou possíveis discentes da Educação de Jovens e Adultos e os trabalhos com grupos socioeducativos foram estimuladores para fomentar o desejo de pesquisar. Desde a formação inicial, em psicologia, minha atuação na área social, voluntariados e o trabalho com grupos possibilitou olhar para esse público que, se não estavam inseridos na EJA tinham perfil para estar.

Seja na condução de grupos socioeducativos ou na convivência com pessoas das comunidades que atendo, foi possível depreender como a interação pode levar a novas respostas e a novos questionamentos, à construção de novos conhecimentos em um processo que é coletivo. Esses encontros se mostravam como possibilidades de aprendizagens que fizessem sentido aos participantes, haja vista que eram eles quem, muitas vezes, traziam os questionamentos a serem compartilhados e as motivações para as atividades grupais. Dentre os temas que mais apareciam enquanto sugestões estavam as questões atinentes à sexualidade e gênero. São assuntos que causam espanto até àqueles que se dizem mais abertos ou formados para tal. Isso costuma acontecer quando se coloca em xeque os conhecimentos anteriores a respeito e se apresenta uma nova visão, não explorada anteriormente.

Em um dos encontros de grupos socioeducativos dos quais participei, deparei-me com frequentes indagações de mulheres adolescentes e adultas sobre o corpo, prazeres, orgasmos, sexualidade, aceitação de si. Mesmo que já tivessem vivenciado a experiência de parentalidade, era notável a falta de vivências prazerosas e do encontro com seu próprio corpo.

Ao mesmo tempo, não existia uma reflexão sobre as diversidades no que se refere à sexualidade e ao gênero, com vista à promoção do respeito às diferentes

peças. Além disso, foi possível perceber empiricamente que, não apenas a falta de informação traz grandes consequências para a continuidade de uma vida saudável, mas os aspectos culturais e os condicionantes sociais atuam na regulação de comportamentos que não são indagados dentro de instituições sociais como o casamento, por exemplo, e como se dá a vida sexual dentro do matrimônio. Dessa forma, além da dificuldade de acesso à informação, muitos fatores culturais e sociais incidem sobre escolhas a respeito da condução de relacionamentos e até mesmo da relação com o próprio corpo.

Diante disso, a intenção de se pesquisar o contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), partiu da convivência anterior com estudantes dessa modalidade de educação e que estiveram presentes durante a minha trajetória profissional nos mais diversos locais em que atuei. Parte daí o desejo de contribuir para o debate e as reflexões a respeito desses temas em um ambiente educativo que é ocupado por uma diversidade de pessoas, é intergeracional, plural e acolhe uma multiplicidade de povos, muitas vezes considerados “alunos difíceis”. É um público de culturas diversas, com necessidades e experiências diferentes. Ao mesmo tempo, essa modalidade formativa escancara as dificuldades de acesso à educação, os processos de exclusão, evasão e defasagem escolar (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

A pluralidade de pessoas presentes na EJA contempla aspectos diversos de idade, gênero e classe social. Além disso, essas pessoas tiveram vivência acadêmica anterior, estudaram na vigência de outros currículos e com outras concepções educativas já que, em sua maioria, tratam-se de alunos e alunas que estavam em evasão ou estão em defasagem escolar.

No que concerne à escolaridade e ao recorte que se pretende olhar por meio deste estudo, o que se percebe, neste momento histórico, é que a alfabetização ainda é uma questão que demanda preocupação no Brasil. Dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua-PNAD Contínua Educação mostram que a taxa de analfabetismo no país é de 6,6%, o que significa que havia 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, em 2019. O mesmo estudo, revela um dado interessante com relação ao recorte de gênero. Segundo essa pesquisa, em 2019, mais da metade das mulheres (51,0%) passaram a ter, ao menos, o Ensino Médio completo, enquanto entre os homens esse percentual foi de 46,3%” (p.3).

Entende-se que tomar a EJA como foco deste estudo é uma forma de romper o silêncio presente nos tabus que permeiam as questões de sexualidade e gênero e

estender as discussões para esse público. Importa colocar, neste ponto, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) que fazem contribuições sobre a necessidade de pesquisas cujos temas incluam as relações sociais de gênero e os direitos da mulher.

Pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos oportuniza dar destaque à educação que menos recebe atenção pública. Em artigo de Di Pierro e Haddad (2000), demonstra-se que a falta de investimento orçamentário nessa modalidade de educação ainda é uma realidade para a EJA.

Santos e Maciel (2020) também anunciam o quanto a Educação de Jovens e Adultos ainda se configura como um espaço educacional pouco pesquisado se comparada a outras pesquisas que se dedicam a olhar para a educação infantil, por exemplo. Ao mesmo tempo, configura-se como importante espaço para debates, para o fomento da reflexão autônoma, para pensar a inserção humana na sociedade e a constituição do homem enquanto sujeito político.

Muitas das pesquisas encontradas e que versam sobre o público participante dessa modalidade discorrem sobre os motivos pelos quais ocorreu a evasão escolar, o atraso na vida educacional dos jovens, qual o público participante dessa modalidade de educação, como tem se dado os percursos históricos daqueles a quem essa educação se destina, a intersecção da educação com a vida do trabalho, perspectivas e possibilidades diante da retomada escolar e a valorização da educação (PAIVA, 2019; ARRUDA; MARTINS, 2018; SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017; SCHWANZ, 2006). Ademais, Santos e Maciel (2020) também trazem a questão da educação de jovens e adultos não apenas como forma de conclusão da educação básica, mas como caminho para o acesso a outros níveis de educação ampliando a visão das funções da EJA e seu alcance.

Cruz e Eiterer (2017) no EIXO I, Capítulo: “Aqui na universidade não tem esse tipo de aluno não”: representações sociais do/a estudante da EJA” do livro Educação e Diversidade discutem pontos acerca da concepção instrumentalizadora da Educação de Jovens e Adultos como se a essa modalidade de educação cumprisse apenas a função de proporcionar o ensino básico e a preparação ou adequação para o mercado de trabalho de forma que não seria responsável por impulsionar os estudantes a perspectivas educativas para o alcance do nível superior. Problematizam-se, portanto, as funções de reparação, equalização e qualificação presentes na EJA.

Com a leitura das pesquisas encontradas e diante das perspectivas históricas que foram sendo assumidas pela Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que uma das compreensões que surgiu para possibilitar formação àqueles que apresentavam defasagem escolar foi o Ensino Supletivo. O entendimento desse modelo educacional se orientava para atender a todos, com uma ideia de educação neutra e que ia ao encontro de ações que buscavam modernizar a sociedade brasileira. Deveria, portanto, servir como um espaço de formação para suprir as necessidades de aprendizagem que não foram anteriormente alcançadas pelas populações (DI PIERRO, HADDAD, 2000).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) argumentam que a suplência oportunizou escolarização para os trabalhadores, para adolescentes e jovens que ingressaram e abandonaram a escola há algum tempo (evasão escolar) e que muitas vezes está vinculada com a entrada no mercado de trabalho ou a migração e para adolescentes que apresentam grande defasagem escolar.

No entanto, esse entendimento não amplia a noção de educação que, muitas vezes, esteve circunscrita à certificação para atestar a qualificação daquele trabalhador. Após a visão sobre o Ensino Supletivo e as discussões acerca dessa temática, foram se seguindo outras ideias a respeito da educação de jovens adultos até se alcançar a perspectiva atual que contempla a formação para a vida e a educação ao longo da vida. Nesse sentido, a concepção dos estudos de jovens e adultos foi sendo ampliada para uma aprendizagem ao longo da vida.

Diante do perfil de alunos da modalidade da EJA e sua multiplicidade de identidades, as diferentes populações que podem ser atendidas ali também incluem corpos femininos, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais (LGBTQIA+). Essas identidades se aproximam do que Bento (2011) chama de seres abjetos, aqueles que podem ser eliminados do convívio, que podem ser violentados, calados e subjugados. Esse panorama se assemelha com a pouca atenção que recebe a população não alfabetizada e/ou não letrada que vive em uma sociedade que possui como demanda de inserção social o letramento.

Ao invés da promoção de leitura social sobre essas populações diversas, o que se verifica é a aniquilação de modos de viver que não são preconizados pelas normas sociais, ao mesmo tempo em que não se observam iniciativas públicas para o enfrentamento dessas questões. A pedagogia utilizada nos ambientes escolares para o tratamento de temas como sexualidade e gênero acaba por induzir a respostas

certas ou erradas, que se afinam com o ambiente avaliativo da educação e não aguçam a curiosidade nem trazem liberdade para o diálogo (LOURO, 2000).

Para as perguntas que são feitas em sala de aula e com as escassas reflexões sobre educação sexual, espera-se que os alunos e alunas possam acertar as respostas e modular seus comportamentos sem, no entanto, refletir sobre a origem desses ensinamentos, sobre o regramento social que os embasa e qual autonomia eles têm diante de tantas possibilidades humanas. Novamente, a sexualidade é abordada de forma a concentrar e a limitar os dizeres sobre o corpo humano em determinadas etapas da vida, como tratá-lo e higienizá-lo, quais as ameaças que podem acometê-lo em doenças e as consequências de uma gravidez não planejada. Em suma, a sexualidade é abordada como uma ameaça e o sexo, por sua vez, deve ser praticado da maneira correta, no período correto e nas condições ideais (BRITZMAN, 2000).

Ao se pensar os processos de formação do gênero, é necessário considerar diversos fatores que podem ser responsáveis pela constituição dos entendimentos a respeito de gênero. É preciso incluir o momento histórico, a constituição familiar, a comunidade em que está inserido, as instituições escolares que já frequentou, a maior ou menor aceitação da diversidade e dos comportamentos expressos.

No mesmo caminho do entendimento da educação para a vida, constante e infindável, os processos de generificação estão em contínua mutação. O que é ser homem, ser mulher, ser trans, entre outros, vai se perfazendo no decorrer da história coletiva e individual diante de sentidos e significados atribuídos pela sociedade e pelos sujeitos, sendo que esses processos são alvo de propostas de aprendizagem. Ao elaborar compreensões sobre as dimensões de sexualidade e gênero, contribuem com a pesquisa, entre outros, as teorias de Butler, Scott, Louro e Seffner. Os dois últimos trabalhando com essas temáticas inseridas no ambiente educacional.

Para pensar sobre esses processos e seus contextos, rememoram-se as eleições de 2018 no Brasil. Antes da ocasião da candidatura do ex-oficial do exército que presidiu o país de 2019 a 2022, as concepções conservadoras, inclusive de educação, foram tomando a frente na sociedade brasileira. Falácias e “*fake news*”, como se chamam atualmente, têm contribuído para espalhar informações equivocadas a respeito do que se tem tentado dentro da educação sobre as temáticas a serem abordadas nesse estudo.

O conservadorismo foi sendo reforçado à medida que essas compreensões tomavam o imaginário da população e avançavam na sociedade. Até que o povo, indo ao encontro dos movimentos que já estavam ocorrendo, elegeu o ex-capitão do exército para o mandato de 2019 a 2022 ocupando a Presidência da República Federativa do Brasil, o mais alto cargo do executivo nacional. Assim, também em 2019, acontece a escolha da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, permanecendo no cargo desde os primeiros dias de governo.

Em um dos seus discursos, a Ministra trouxe alguns símbolos vinculados a gênero como o conhecido: “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”. A fala proferida por ela, foi objeto de atenção do artigo de Maranhão e Franco (2019). Cabe ressaltar que a Ministra ocupa cadeira de suma importância para as políticas públicas nacionais ao mesmo tempo em que pensa e trabalha publicamente os temas políticos de maneira religiosa, pautada em concepções cristãs e evangélicas, desafiando, logo de antemão, a primazia da constituição de um estado laico, como está posto nas normativas brasileiras.

Assim, percebe-se que, a partir da noção a respeito de sexualidade e gênero na nossa cultura e como essas questões estão expostas, desde a concepção, existem expectativas acerca do genital de nascimento da criança que virá ao mundo e de que o gênero da criança esteja em consonância com seu genital de nascimento. Fazem-se exames de sexagem para saber se será “homem ou mulher”. E, como assinala Bento (2011, p. 550): “a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto”. Os diálogos relacionados à sexualidade e gênero, contidos na educação formal e informal, vão apontar os caminhos pelos quais os sujeitos deverão passar, quais os comportamentos e posições aceitas e como o gênero e a sexualidade devem se desenvolver ao longo da existência. Ademais, as construções e os discursos, como o anunciado pela Ministra da Mulher, da Família e Direitos Humanos, demonstram como está estruturada a visão de homem, de mundo e organização política para pensar liberdades individuais e direitos coletivos.

Essas concepções estão implicadas nos conteúdos que são regulados pelo currículo que, por sua vez, está contextualizado no período sócio-histórico vivenciado, circunscrito ao momento social. Por meio dele, manifestam-se os interesses educativos da época em que se inscreve, como indica Sacristán (2013). Por sua vez, o material didático é o veículo pelo qual a noção de proposta educacional presente no currículo vai se materializar ao discente. É possível, por meio dele, inferir sobre a

maior ou menor dedicação a determinados conteúdos, as visões de mundo presentes, problematizações, críticas ou a ausência delas. Estão implicadas ali, as marcas da contextualização sócio-histórica e a intencionalidade formativa. O material didático é, então, balizado pela noção de currículo vigente que indica qual caminho percorrer no processo educativo e na condução da educação para a formação de tipos de pessoas desejadas naquele contexto (SILVA, 2005).

Assim, ao aproximar essas temáticas, importa observar os conteúdos que estão sendo veiculados em materiais didáticos utilizados na EJA e apresentar compreensões a respeito de como as temáticas sobre sexualidade e gênero comparecem nesse material. Portanto, enquanto problema de pesquisa, espera-se elaborar compreensões a respeito da maneira como as temáticas sobre sexualidade e gênero são abordadas em materiais didáticos utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município de Ribeirão Preto no segundo semestre de 2020.

A visão que se assume neste trabalho é que a sexualidade e o gênero são dimensões humanas construídas durante toda a vida. Questões sociais e políticas estão implicadas nas maneiras de se entender a sexualidade e o gênero e que a formação, as experiências e aprendizagens ao longo da vida são fundamentais para a construção do gênero (LOURO, 2000). Assim, para esta dissertação, entende-se que os processos de construção e entendimento sobre a sexualidade e gênero dos sujeitos não se dá de forma linear e, portanto, deve ser complexificada, problematizada para sua compreensão. Considera-se que essas dimensões humanas se desenvolvem com as relações que as perfazem, a individualidade, os símbolos e significados atribuídos a elas e que a educação e os processos de formação para o entendimento dessas questões devem se colocar a favor da autonomia dos sujeitos.

Tenciona-se que, ao pensar as normas que balizam a sexualidade e gênero dos sujeitos no ambiente escolar da EJA, se possa contribuir a fim de criar situações para o desenvolvimento de reflexões pertinentes acerca das demandas que surgem quando se pensa sobre corpo, gênero e sexualidades inseridos em um contexto sócio-histórico, político e econômico.

Diante do exposto, tem-se por objetivo geral: **Elaborar compreensões a respeito das concepções de sexualidade e gênero presentes em materiais didáticos, de Língua Portuguesa, direcionado a alunos e alunas da EJA anos finais do Ensino Fundamental- do município de Ribeirão Preto.**

Enquanto objetivos específicos têm-se:

- Investigar as referências à sexualidade e ao gênero no material escolhido, e como os assuntos são tratados quando aparecem;
- Investigar a concepção sobre gênero predominante no material;
- Elencar que situações, espaços e funções são atribuídos a homens e/ou mulheres, no material, assim como as representações associadas aos mesmos.

Os materiais didáticos utilizados neste trabalho, foram distribuídos, como material complementar, para salas de EJA dos últimos anos do Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto, durante o segundo semestre de 2020. No contato com o material, percebeu-se que, em comparação às outras disciplinas, a língua portuguesa foi a que mais ofereceu elementos disparadores às discussões sobre sexualidade e gênero.

À luz dos referenciais teóricos elencados introdutoriamente e que serão discutidos mais adiante, pretende-se construir entendimento sobre o tratamento desses temas no material em questão. Nesse sentido e se tratando de pesquisa qualitativa, assume-se que nenhuma construção de conhecimento é neutra, mas que parte do princípio de uma lente teórica escolhida para a apreensão dos fenômenos (MINAYO, 2009). Nesse sentido, é interessante olhar para os fenômenos tal qual eles se mostram ao mesmo tempo em que se faz necessária a abertura para novos caminhos e visões que ainda não tenham sido pensadas anteriormente. Essas condições estão consideradas no emprego da metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Diante da complexidade das temáticas escolhidas, a presente pesquisa apresenta apenas um recorte do que foi possível apreender durante os estudos entendendo que está, inclusive, circunscrita a tempos e espaços próprios que serão questionados e superados. Tendo consciência do inacabamento na construção dos conhecimentos e a necessidade de continuidade na produção e construção de compreensões a respeito dos fenômenos que se afiguram, apresentam-se os capítulos que compõem a presente pesquisa, as contribuições que foram possíveis diante do contexto que permeou sua realização, bem como novas questões de pesquisa levantadas durante a análise dos dados e que incitam a continuidade de estudos na área.

A introdução da dissertação inicia os diálogos a respeito dos fenômenos a serem estudados, apresenta a justificativa e relevância para abordagem dos temas bem como as motivações particulares que incitaram à pesquisa. Abrem-se caminhos para as discussões teóricas, indicando as bibliografias utilizadas e sob quais pressupostos os fenômenos foram sendo analisados.

A dissertação conta com 5 capítulos, incluindo as considerações finais da pesquisa. O Capítulo inicial (Capítulo 1) e seus 5 subcapítulos versam sobre os conceitos, concepções, entendimentos, superações a respeito de sexualidade e gênero e como eles vêm sendo trabalhados pelos autores que compõem o escopo teórico dessa dissertação. Nesse primeiro Capítulo, apresentam-se os conceitos, os movimentos que o pensaram, sua interface com as questões de identidade e os espaços educativos.

No Capítulo 2, dedica-se atenção à modalidade de Educação para a qual se pensou o presente trabalho e suas contribuições. Durante os seis subcapítulos que o integram, discute-se brevemente a respeito da História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua vinculação com Paulo Freire, aborda-se a sexualidade e gênero na EJA em articulação com os processos formativos que trabalhem esses temas nessa modalidade de educação. Indica-se quais compreensões sobre currículo balizam esse trabalho e que, nesse sentido, esses pressupostos também podem ser encontrados nos materiais estudados, apontam quais os olhares serão dedicados aos fenômenos apreendidos. Discorre-se brevemente sobre a historicização e a constituição da EJA no município estudado e dialoga-se sobre a formação de professores na EJA e o trabalho com sexualidade e gênero trazendo algumas pesquisas que se dedicaram a olhar essas temáticas.

O Capítulo 3 discorre sobre as Trajetórias Metodológicas do Trabalho. Traz-se a abordagem utilizada na leitura dos dados, dissertando sobre qual a ideia de ciência para a Análise Textual Discursiva e como o método utilizado permite realizar a organização e interpretação dos dados em articulação com o referencial teórico escolhido.

No Capítulo 4, analisam-se os dados estudados, primeiro apresentando-os e organizando-os e, depois, disponibilizando informações a respeito da construção do conhecimento realizado durante a pesquisa. No primeiro subcapítulo, introduz-se como estão dispostos os dados que serão analisados, demonstra-se, por meio de quadros, quais informações serão base para a análise dos dados, discorrendo-se

sobre a organização dos mesmos, a estrutura dos conteúdos e os elementos que compõem o material didático. Para melhor visualização, os dados estão descritos em quadros e, nos subcapítulos 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.4, os elementos elencados como disparadores das discussões sobre sexualidade e gênero são analisados em articulação com o referencial teórico metodológico adotado. No último Capítulo, estão as considerações finais sobre o trabalho, retomando-se os objetivos da pesquisa, os resultados alcançados e a indicação de novas propostas de trabalhos sobre os temas.

1. SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO

É preciso ambientar-se com os conceitos que balizam a pesquisa. Caminhar pelos entendimentos que se fazem presentes nas definições para a posterior discussão dos temas apresentados no trabalho. Dizer sob qual ponto de vista os fenômenos serão analisados mais adiante é explicitar a visão adotada pelo referencial de base utilizado e revelar sob quais prismas os fenômenos serão observados. Sem, no entanto, pretender esgotar a explanação dos conceitos, mas de forma a possibilitar o entendimento sobre a maneira pela qual serão abordados os temas em questão.

Os referenciais iniciam a discussão e conceituação que se pretende presente durante o trabalho, mas não o esgotam e têm o sentido de que novas e diversas leituras podem ser feitas por outros pesquisadores a partir dos fenômenos estudados e é esperado que isso aconteça. Portanto, trata-se de indicar o estado de abertura para a interpretação dos fenômenos e nomear a lente pela qual eles serão observados e analisados nesse estudo.

Problematizar é apresentar ainda mais questões para as reflexões possíveis, não esgotar o que se pensa sobre os temas, mas abrir para possibilidades de novas perguntas, outras compreensões e caminhar com a observação do que se propõe enquanto objeto de pesquisa.

Como nos traz Freire (1987), a concepção problematizadora entende a historicidade dos sujeitos, as impermanências, o inacabamento. Esse conceito reforça a mudança na educação dos homens e que a necessidade de olhar para trás não pressupõe o desejo de retorno, mas é uma maneira de conhecer as realidades para construir o futuro.

Ao se falar em gênero e sexualidade, precisamos levar em conta as multiplicidades que se colocam. Poderíamos, portanto, nos referir a elas enquanto gêneros e sexualidades, no plural. Haja vista que existem diversas formas de expressão de gênero e inúmeras maneiras de vivenciar a sexualidade humana. Como diz Britzman (2000, p. 87-88): “embora cada uma de nós seja um ser sexual, os significados que produzimos a partir de nossos próprios corpos – aquilo que cada uma de nós vê como erótico e prazeroso – serão bastante diferentes”.

Para iniciar as explanações a respeito dos referenciais teóricos adotados, estão apresentados os conceitos utilizados como base para as discussões sobre as temáticas em questão. Parte-se da definição proposta pela Organização Mundial de

Saúde (OMS), ampliando o olhar sobre os entendimentos e reflexões que balizam as construções de sexualidade e gênero na educação, contando, portanto, com as contribuições de Louro. Retomam-se conceitos foucaultianos trazidos pela autora e, para tanto, cita-se e se reflete sobre o próprio Foucault e suas contribuições para as temáticas.

Aproximando-se novamente da integração dos temas com o ambiente escolar, colaboram para as reflexões sobre a integração escola e sexualidade as teorias de Bento, Britzman e Seffner. Este último, debate o aspecto político imbricado nas questões afetas à sexualidade e gênero.

1.1 SEXUALIDADE: ENTENDIMENTOS, SUPERAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES

A multidimensionalidade do conceito convoca a pensá-lo de maneira ampliada, portanto, importa trazer contribuições que trabalhem para contemplar a complexidade dessa questão. Para iniciar as reflexões acerca do tema, traz-se a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS):

Um aspecto central da existência humana durante a vida que engloba sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. Sexualidade é experienciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Enquanto sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todos são sempre experienciados ou expressos. A sexualidade é influenciada pela interação dos fatores biológico, psicológico, social, econômico, político, cultural, legal, histórico, religioso e espiritual (OMS, 2006).

Nas discussões do conceito de sexualidade e suas dimensões, percebe-se que ao mesmo tempo em que se dão os processos de construção de gênero, assim também ocorre com a sexualidade. Característica humana que perpassa toda a história do sujeito e influencia comportamentos sociais expressos ou reprimidos em determinados contextos e controlados em muitos deles. “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008 p. 18).

Abordar a sexualidade não se limita às orientações sexuais do sujeito, a quem ele dirige seu afeto ou como ele se mostra para o mundo, mas a uma condição fundamental que atravessa o sujeito e que é um processo contínuo de construção, que se faz inserido no meio social. Com relação à sexualidade e gênero parte-se do

ponto de vista de que a constituição biológica não basta para a compreensão de processos humanos tão complexos. Como contribui Louro (2000), não significa prescindir da biologia para se falar sobre sexualidades, mas entender que existe uma série de outros fatores significativos, para além da configuração biológica com a qual nascemos. A mesma autora, apresenta essa noção de que a sexualidade é uma questão social e política que vai ser construída e aprendida ao longo de toda a vida e confronta a ideia de sexualidade como algo natural. Ela caracteriza a sexualidade como um processo envolvido em narrativas, em linguagens e permeado pela cultura. A sexualidade é constituída por uma rede de entrelaçamentos que incluem a compreensão de gênero com o qual cada um se identifica, as possibilidades de expressão da sexualidade, as vivências, discursos e comportamentos que foram sendo atribuídos e adotados pelos sujeitos dentro de um determinado contexto histórico-cultural (LOURO, 2000).

A definição da OMS aponta várias dimensões que estão presentes na sexualidade humana e que continuam sendo preponderantes para a consideração nos estudos sobre o tema. No entanto, vale dizer que esse conceito foi e tem sido problematizado e ampliado por outros estudos que a tomam como foco.

Sexualidade é um conceito dinâmico, complexo, passa pelos desejos humanos, de quais atividades despertam o interesse das pessoas. As noções de sexualidade estão implicadas nas proibições ou permissões de experiências mais ou menos favoráveis e não se restringem à orientação sexual de cada indivíduo, mas também se mostra enquanto fator político, como forma de disputa pelo poder e por isso, como foco de controle social.

As condições ideais para o exercício de sexualidade, mesmo quando mantidas subliminarmente ou em discursos que, por vezes, passam despercebidos na vida em sociedade, ainda demonstram costumes que preconizam o casamento como o momento ideal para práticas sexuais, especialmente se tal condição estiver ligada ao feminino e aos desdobramentos da relação sexual.

Inserindo a conceituação Foucaultiana, que também referencia este trabalho, Louro (2000) diz de relações que são permeadas pelo poder e moldam os sujeitos na construção da sexualidade e do gênero. Nesse mesmo sentido, o que está posto como aceito socialmente vai ao encontro de como se colocam essas relações no momento histórico em que se pretende educar sobre esse tema. A educação sexual que vigora em determinada época, portanto, considera o movimento humano, as diversas

culturas, as múltiplas compreensões sobre o sexo, desvelando mecanismos que pesam sobre os corpos e o seu controle.

A ligação com a religião cristã e sua hegemonia no Ocidente também atingem essas questões e o exercício sexual (FOUCAULT, 1988). Ao iniciar os estudos sobre as dimensões de gênero e sexualidade, foi possível perceber que talvez não seja o fato de não falar sobre essas questões, mas a maneira como essas temáticas são reguladas, como se conduz o diálogo no que concerne a essas questões e quais visões ligadas a elas que vão determinar os comportamentos das pessoas em contextos e épocas diferentes.

Como assinala Foucault (1988) em *A História da Sexualidade I*, a hipótese repressiva seria, então, uma falácia frente ao biopoder que se instalava no que tange aos assuntos sobre sexualidade e gênero. O autor discorre que o falar sobre o sexo está delegado a determinadas instituições que trabalham para encaminhar os discursos acerca do que é certo ou errado e para ditar as normas sobre os corpos, prazeres e desejos. Essa disputa acerca do que dizer, quem o diz e quando o faz está inserida nas instituições públicas e privadas que vão discursar sobre esses temas. É através dos diálogos, das linguagens, dos símbolos que as percepções sobre o sexo e a sexualidade vão se disseminar, indicando as condições dos sujeitos para exercê-las, trazendo permissões e proibições que são culturalmente construídas.

A hipótese repressiva é contestada ao passo que os discursos sobre o sexo passam a existir e a serem conduzidos pelas instituições. Isso posto, os corpos, se bem instruídos, vão seguir o curso que lhes é designado, obedientes a uma manipulação que, muitas vezes, passa despercebida.

Foucault (1988) teoriza sobre o dispositivo de sexualidade e como este estaria presente em diversas esferas para determinar o dizer sobre o sexo, para apontar os caminhos pelos quais se deve percorrer nessa esfera: “censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (FOUCAULT, 1988, p. 25).

Nesse movimento, existiriam indicações sobre a condução dos comportamentos no que diz respeito a como se vive essa sexualidade:

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se

julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. (FOUCAULT, 1988, p. 26).

Ele define sexualidade como: “[...] conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 119). O autor continua dizendo que esses efeitos atuam de maneira diferenciada sendo que não existe apenas uma sexualidade, mas sim sexualidades de classe. As sexualidades serão contempladas de acordo com as classes sociais às quais pertencem, sendo que o foco, inicialmente, estaria na sexualidade burguesa. Segundo ele, no final do século XIX, a burguesia vai redefinir a sexualidade para fazer uma demarcação que singulariza e protege seu corpo e que a “[...] diferenciação social não se afirmará pela qualidade “sexual” do corpo, mas pela intensidade da sua repressão” (p. 120). Esses mecanismos de controle seriam diferenciados considerando-se as diferenças entre classes diversas.

O autor traz as questões que intitula enquanto poder sobre a vida, que teriam iniciado no século XVII. Foucault (1988) nomeia esse poder sobre a vida de disciplinas e controles reguladores. A disciplina de anátomo-política do corpo estaria vinculada à utilização do corpo para o trabalho, na utilidade e adequação desse corpo, integrando-se a sistemas econômicos. No século XVIII, os controles reguladores, que ele chama de biopolítica da população, estariam vinculados à preocupação acerca do crescimento populacional, à saúde da população, aos controles de natalidade e mortalidade que se colocavam em foco.

Foucault (1988) se vale dos conceitos de anátomo-política do corpo e biopolítica da população para discutir sobre a constituição das sexualidades humanas que precisariam de certa utilidade a fim de existirem. O corpo, então, seria uma máquina que deveria ser adestrada para ser utilizada no mercado de trabalho, controlando-se a forma de ocupação de espaços, pretendendo-se o controle, inclusive, dos nascimentos, a adequação dos corpos e a preparação para os lugares sociais a serem ocupados:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na

ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT 1988, p. 130).

Para cumprir tal finalidade, aparatos sociais como a lei, a educação, a medicina trabalhariam como mecanismos de controle para manutenção dessas relações com a sexualidade. Essas questões relativas ao corpo, sexualidades e gênero, suas diversas manifestações, experiências e vivências são, historicamente, alvo de controle social e de normatizações culturais. Essas condições de assujeitamento mediante regulações podem levar à repressão e opressão das sexualidades. Assim:

A afirmação de uma sexualidade que nunca fora dominada com tanto rigor como na época da hipócrita burguesia negociadora e contabilizadora é acompanhada pela ênfase de um discurso destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente (FOUCAULT, 1988, p. 12).

O ato da confissão, muito explorado por Foucault (1988) se inseriria como colaborador desse controle social pelas narrativas. Através do confessional, seria possível inculcar a culpa pelo exercício de sexualidades e controlar comportamentos. Esse ato, apesar de estar vinculado ao ideário judaico-cristão e ter feito parte da cultura colonizadora do Brasil, pelos jesuítas, com a sua educação católica, não está mais restrito a esse ideário.

Esses atos de confissão, segundo a teoria foucaultiana, são modelados em outros espaços: estão nos consultórios médicos, psicológicos e nas escolas. Portanto, o poder/fazer relacionado às sexualidades não vem de uma única fonte, mas encontra-se dissipado, capilarizado e distribuído.

Assim, as sexualidades humanas e os processos de construção de gênero vão se organizando mediatizados, inclusive, pela educação formal ou informal recebida diariamente, pela aceitação ou não dos grupos sociais, pelo enfrentamento,

superação ou sucumbência a situações que podem ditar, controlar ou violentar sujeitos.

Essa educação reforça a biopolítica dos corpos que é explorada por Foucault (1988). Os seres humanos, então, devem ser ajustados às normas necessárias para o trabalho e a vida produtiva, mas pouco se consideram as individualidades e os desejos que serão vistos apenas sob o prisma do utilitarismo. Nesse sentido, as sexualidades, enquanto marcadores sociais humanos, são alvo de disputas de poder e foco de controle, que devem ser estudados para o entendimento de como se dão essas questões dentro das organizações sociais e como tomam formas políticas de regulação. Quando não problematizadas, podem se tornar fator de determinação de sexualidades desviantes, criando comportamentos de opressão, violência, discriminação quando se têm expressões que não correspondem à norma.

Louro, por sua vez, conceitualiza:

[...] a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 9).

Os processos culturais e de regulação que envolvem essas temáticas implicam-se em propostas educacionais e políticas. Em decorrência disso, tem ocorrido um apagamento dessas temáticas retirando-as dos currículos e trazendo para o debate projetos que versam sobre uma ideia de “escola livre” ou “escola sem partido”. Segundo Seffner (2016), esse projeto “reinstala certa visão de que a educação é um processo eminentemente técnico, que seria mais bem realizado na ausência de discussões políticas, em um ambiente de neutralidade” (p.9). Assim, esse movimento sugere que sejam retirados alguns temas do debate no ambiente escolar e que estes fiquem circunstanciados à educação familiar. Um deles é a sexualidade e o gênero que, pressionados pelo pânico moral instaurado acerca dessas questões, deveriam ter seu ensino e debate restritos ao ambiente familiar.

Portanto, há necessidade de resistir a esses apagamentos trazendo para o centro o debate sobre essas áreas e entender que “todo o processo que politiza os temas de gênero e sexualidade, em particular no campo da educação, guarda conexões importantes com o regime democrático” (SEFFNER, 2016, p. 12).

Nesse sentido, a condução política de desmonte da problematização desses assuntos, delegando-os apenas à esfera familiar e, por vezes, religiosa, não contribui para dirimir práticas preconceituosas e discriminatórias que continuam sendo reproduzidas na sociedade e que, se não discutidas, continuarão seu processo de replicação.

Seffner (2016) traz essas questões e como elas vão aparecer dentro do ambiente escolar, nas manifestações da sessão de abertura do voto de impeachment da presidenta Dilma Rousseff que aconteceu em 2016, na chamada ideologia de gênero, na retirada do termo gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e os debates acerca da escola sem partido. O autor traz a compreensão de que as próprias questões de sexualidade e gênero e os debates acerca delas são problematizações democráticas e seu apagamento ou a tentativa dele, é de certa forma, um afrontamento ao exercício democrático.

Nesse sentido, pode-se dizer que as sexualidades humanas e os processos de construção de gênero vão se organizando mediatizados pela educação formal ou informal recebida diariamente, pela aceitação ou não dos grupos sociais, pelo enfrentamento, superação ou sucumbência a situações que podem ditar, controlar ou violentar sujeitos.

A esse controle da sexualidade humana é atribuído o conceito de educativo. No entanto, essa educação acaba por não problematizar questões referentes a gênero e sexualidades, não contribui para o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos. De certa forma, acaba sendo aquela que transmite e reforça a norma repetindo informações já arraigadas socialmente, contribuindo para naturalizá-las.

Nesse pensamento, Bento (2011) apresenta gênero inscrito na cultura. Ela discorre sobre como as tecnologias vão produzir os diferentes gêneros e que, mesmo antes do nascimento, os corpos já estão determinados culturalmente. Imersos em discursos de poder-fazer que trazem expectativas a respeito de como os gêneros devem ser performados. Segundo a autora, as performatividades de gênero que estariam em dissonância do sexo biológico são colocadas à margem da sociedade e a repetição dessas performatividades esperadas reforçam identidades hegemônicas,

ao mesmo tempo em que as práticas que interrompem essa reprodução das normas de gênero, como a transexualidade, evidenciam a exclusão humana dessas pessoas.

Assim, os brinquedos e roupas oferecidos a cada criança, por exemplo, estarão alinhados ao genital de nascimento daquele corpo que só é inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Da mesma forma, discursos como “isso é coisa de menino” objetivam “preparar corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (BENTO, 2011, p. 551).

Além disso, a autora indica como a escola, enquanto ambiente formativo, contribui para reiteraões e naturalizaões sobre gênero. O heteroterrorismo presente também no contexto escolar, regula comportamentos a partir da norma (BENTO, 2011). Enunciaões e reiteraões sobre os gêneros em discursos como: “isso é coisa de menina” dizem sobre como agir. A maior ou menor aceitação dos comportamentos generificados fica evidente com a devolutiva dos cuidadores, o que gera na criança, portanto, o desejo por uma resposta que os agrade. Essas práticas levarão esta criança a crescer de acordo com o que é ofertado a ela enquanto possibilidades de ser e de existir no mundo.

A própria sexualidade estaria vinculada a aspectos de utilidade, do porquê da vida sexualmente ativa, considerando que a principal função seria a reprodutiva e, por isso o sexo marital apareceria como o único possível ou aquele que é apropriado (BRITZMAN, 2000). Essa visão se inclinaria a favor dos ideais judaico-cristãos e se restringiria aos compromissos do matrimônio, sem que houvesse fruição dos prazeres possíveis no exercício da sexualidade e que não resultam em um produto social útil. O prazer em si mesmo e as sensações experimentadas por cada um não representavam uma utilidade. Ademais, nota-se vinculação com a expectativa de geração de vida cujo caráter demonstra a inclinação biologicista e a vertente econômica ligada ao exercício das sexualidades: do condicionamento do sexo para geração de força de trabalho ou para a supressão das atividades ligadas à sexualidade como um mecanismo imposto para latência de impulsos sexuais que, não usufruídos dessa maneira, pudessem se voltar para esforços laborais.

Nesse sentido, a sexualidade estaria determinada através do poder exercido pelas instituições para seu controle. Foucault (1979), em *Microfísica do Poder*, aborda sobre a esfera dos poderes diluídos e que se encontram sendo exercidos em vários

locais de maneira capilarizada. Se irrefletido, este vai sendo produzido e reproduzido inclusive nas escolas, que é o local de estudo e debate deste trabalho. Esses poderes capilarizados, instruídos e formatados estão postos no sentido de continuar a produzir normatizações que contribuem para naturalizar, unificar, universalizar e controlar complexas questões humanas.

Todas essas teorizações a respeito do controle dos corpos, do sexo, do exercício da sexualidade indicam como essas questões vêm sendo tratadas socialmente. Traduzem como os comportamentos são afetados por essas visões que se disseminam e permeiam as relações.

Britzman (2000) diz sobre as configurações da educação sexual e como ela foi se fazendo dentro do ambiente escolar pelos referenciais normativos e sociais que perpassam determinadas sociedades e épocas. É preciso levar em consideração os interesses implicados em educar para a norma, a vinculação da educação sexual com ideais eugenistas, higienistas e a regulação das respostas no ambiente educacional. Ou seja, não há estímulo para a liberdade e a abertura em torno do tema, mas para respostas de certo e errado sobre as questões que vão ser colocadas dentro do currículo, no ambiente educativo.

A percepção da individualidade e os limites dessa expressão individual estão postas em um contexto coletivo, como o da escola. Nela estão presentes e em discussão, a negação do ambiente educacional como um desdobramento dos desejos dos cuidadores e a necessidade de debater normas, negociar atitudes. Para tanto, Seffner (2011) convoca o fazer público que ele chama de ética pública na condução de processos educativos escolares, a consideração de normativas, de legislações e de parâmetros que devem ser utilizados no processo de educação e que não devem se confundir com as crenças pessoais de cada um.

Nesse sentido, cabe retomar o pensamento de Foucault que impacta as abordagens dessas questões em determinados espaços:

Não se fala menos do sexo, pelo contrário, fala-se dele de outra maneira, são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa, mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas na estratégia de conjunto (FOUCAULT, 1988, p. 28-29).

A cultura e a historicidade permeiam esses entendimentos sobre o que é a sexualidade e como ela se dá em determinados contextos, épocas. Assim como uma de suas dimensões, o gênero, também está igualmente colocado dentro dessa cultura determinada. Importa trazer para a discussão quais os conceitos acerca de como o gênero foi sendo pensado dentro das concepções dos autores trazidos para a pesquisa.

1.2 CAMINHANDO PELA CONCEITUAÇÃO

Para iniciar as discussões sobre gênero, é importante pensar que quando conceitos são sumariamente ditos e repetidos em muitos espaços, há forte tendência de que eles se naturalizem. Não porque são naturais de fato, são constituintes ou nasceram com os indivíduos, mas porque foram sendo aprendidos por esses devido à reprodução reiterada e não problematizada ao longo do tempo e no interior de determinadas culturas.

Nesse sentido, é importante trazer como esses campos de estudos têm problematizado essas questões e a partir de que ponto de vista elas são entendidas no que concerne a este trabalho.

Butler (2003, p. 213) discorre sobre os processos de repetição que nos são impostos. Não há como fugir deles, nem como escapar das possibilidades de ação que se colocam, elas já estão determinadas e inseridas em contextos:

Não há ontologia do gênero sobre a qual possamos construir uma política, pois as ontologias do gênero sempre operam no interior de contextos políticos estabelecidos como injunções normativas, determinando o que se qualifica como sexo inteligível, invocando e consolidando as restrições reprodutoras que pesam sobre a sexualidade, definindo as exigências prescritivas por meio das quais os corpos sexuados e com marcas de gênero adquirem inteligibilidade cultural.

Bento (2011) traz a inserção do sujeito em um campo que já está implicado em discursos, ou seja, nenhum corpo é pré-discursivo. Até mesmo antes de nascer, a criança já está inserida nesse contexto de discursos que trarão elementos para a escolha de roupas, brinquedos que se alinharão ao genital de nascimento identificado pelo ultrassom. Assim, traçam-se expectativas sobre sujeitos que nascem implicados em discursos postos a respeito do seu destino, locais que deverão ocupar e das expectativas sobre seu curso de vida.

A partir desse ponto de vista, a autora conceitua gênero como o produto de investimentos tecnológicos em corpos sexuais. A definição do genital de nascimento pelo médico traz a interpretação dos corpos que serão construídos por meio dos discursos que se têm sobre o que é masculino e o que é feminino.

Assim:

O gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza (BENTO, 2011, p. 553)

Essas tecnologias preparam corpos sexuados para a inscrição em um determinado gênero que esteja em conformidade com seu genital de nascimento como única forma de expressão.

As bonecas são selecionadas como presentes para crianças cujos corpos tenham genital feminino e, portanto, são, meninas. Os carrinhos são os presentes ideais para crianças que tenham corpos cujo genital de nascimento seja um pênis e, portanto, são meninos. Segue-se uma linearidade entre o genital de nascimento, o gênero que se entende como único possível àquele corpo e os discursos e possibilidades que serão a ele apresentados.

A partir dessa perspectiva, é importante notar que as condições de construção para um ou outro gênero são controladas pelas instituições em que os sujeitos estão inseridos, sendo que a família é a primeira delas a atuar nesse sentido, estendendo-se, posteriormente, a outras instituições como a escola, por exemplo. No entanto, conforme assinala Brancaleoni e Kupermann (2018, p. 46): “a instituição que deveria promover a educação em seu sentido mais amplo e humano, assim como combater a ignorância, reproduz justamente o seu inverso.”

Dessa forma, desde o nascimento, a criança estará inserida em discursos sobre o que se tem de expectativas a respeito do gênero que ela deverá expressar em conformidade com seu genital de nascimento. A construção do gênero se dá em uma relação de dominação que vai ser ensinada e replicada. Assim, o que não é dominante, é excluído, o que não é dominado, é o subversivo e, portanto, deve ser relegado à condição de excremento, de lixo social e não é compreendido.

Essa relação de dominação estaria já pressuposta na heteronormatividade que, pautada na linearidade entre corpo-genital de nascimento- gênero e desejo a colocariam como a única forma possível de vivenciar sua existência. Ou seja, o corpo cujo genital de nascimento é uma vulva deveria ser feminina e desejar pessoas que estejam em oposição a essas características. Essas pessoas seriam inteligíveis do ponto de vista social e estariam incluídas dentro dos parâmetros construídos para os gêneros. Ao passo que, pelo contrário, se as pessoas estiverem em discordância com essas determinações e linearidades esperadas, estariam relegadas à exclusão social.

Ainda nesse sentido, Louro (2008, p. 18) diz: “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”.

As normas que estão implicadas nessas reproduções ocupam muitas instituições e se valem delas para sua reprodução. Assim, essas normas se “expressam por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar” (LOURO, 2008, p. 22).

Pensar o gênero como sendo natural, decorrente do genital de nascimento e se fazendo a partir dele como que de maneira automática é descaracterizar toda a cultura, os discursos, os símbolos e as expectativas que se dão sobre o corpo até mesmo antes do nascimento. Não se trata de prescindir da biologia e da constituição dos corpos, mas de compreender que a inscrição no gênero se faz pela e na cultura. Nesse sentido, não existe gênero natural, mas construído.

Tudo isso traça os caminhos que cada um deverá seguir na sociedade em que nasceu, delimita espaços, sintetiza funções, determina comportamentos, indica atribuições. Essas questões vão se perpetuando entre as gerações pela manutenção de rituais, de concepções, de ideias, de imagens a respeito das relações e de como elas devem se dar dentro de uma ordem determinada pela inserção na cultura. Definem-se padrões a serem seguidos implicados em noções de certo e errado, normal/ patológico (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018).

Os gêneros vão se constituir implicados em símbolos, linguagens, narrativas e modelos colocados como aqueles que deverão ser seguidos ou que, no mínimo, são os ideais. Louro (1997) discute essa maneira de educar para o gênero que traz determinações do que é feminino/ masculino traduzido por símbolos que ocupam, inclusive e, principalmente, as escolas.

Este, por sua vez, está engendrado em relações de poder/fazer e estará presente de formas diversas de acordo com cada contexto, conforme as práticas culturais e possibilidades vigentes.

Desta mesma maneira, a sexualidade e gênero dos sujeitos também estão imbricadas nas relações de poder/ fazer ou de permissões e proibições de vivências que invadem o ambiente escolar e modelam comportamentos, discursos e percepções acerca de fenômenos que vão se mostrar nesse ambiente. Por conta de não saber como lidar com essas questões, o ambiente escolar contribui para processos de exclusão dos que não se encaixam no normativo (BRANCALEONI; KUPERMANN, 2018).

Esses processos de constituição de gênero são sutis ou explícitos, sempre inacabados e se fazem presentes em muitas instâncias: nas famílias, escolas, nos consultórios médicos, na mídia (LOURO, 2008). A partir desses e outros espaços, são construídos diálogos sobre as posições de normalidade e diferença que vão ser replicados como parâmetros, enquanto normas.

Louro (2008) diz que a diferença, por sua vez, é sempre em relação a algo. Ela se constitui na relação com o outro, que é tomado como referência. Essa diferença, segundo ela, vai ser produzida e ensinada por discursos repetidos pelas instituições. De tão arraigada, a norma não precisa ser nomeada para ser considerada. Ela é presumida que diferente seria aquele que destoa em relação ao padrão. Num processo insidioso, ela vai se perpetuando.

O conceito de gênero foi sendo pensado nas lutas dos movimentos feministas. De forma geral, cabe breve explanação para contextualizar as construções e reflexões implicadas.

1.2.1 Movimentos feministas e conceito de gênero

Várias autoras contribuem para as construções acerca do conceito de gênero e discorrem sobre sua historicização. Louro (1997) traça um rápido panorama histórico sobre os estudos feministas e as compreensões sobre o gênero. Indica o início do século XIX como um marcador para o começo dos movimentos feministas no Ocidente, trazendo questões que remetem ao voto feminino, às discriminações contra a mulher e às lutas que pretendiam reorganizações familiares, acesso a estudo e

profissionalização. Ela assinala a vinculação desse início do movimento como ligado às mulheres de classe média e brancas.

Outra autora é Joan Scott, professora da Escola de Ciências Sociais de Princeton, Nova Jersey, historiadora. Ela chama a atenção no sentido de que o termo gênero, nos estudos feministas, compareceu para questionar o determinismo biológico e a relação de diferença entre homens e mulheres. Existia a necessidade de um olhar para as fundamentações sociais concernentes às construções do feminino e, também do masculino, igualmente construído pela cultura (SCOTT, 1989).

A autora apresenta que a palavra gênero foi, inicialmente, utilizada para que não se nomeasse as mulheres a fim de se desvincular da ameaça política do feminismo. Ainda, o termo gênero vai ser utilizado para dar nome às relações entre os sexos sem dar direcionamentos únicos entre biologia e papéis atribuídos como femininos e masculinos.

A utilização do termo gênero vai indicar as construções sociais que estão inscritas nos corpos, não sem considerar a biologia deste, mas de maneira a questionar a linearidade no que diz respeito às práticas sexuais e papéis sociais, enfatizando todo um sistema relacional que impõe uma categoria sobre esse corpo. (SCOTT, 1989).

Scott também diz, entre outras coisas, sobre a articulação dos estudos feministas sobre gênero com as questões científicas e políticas. Ela define gênero:

[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único [...] (SCOTT, 1989, p. 21).

A autora vai tratar de gênero, segundo sua compreensão, como implicado em quatro elementos: os símbolos que representam o feminino e que estão contidos em doutrinas religiosas, nas imagens de santas, que colocam em evidência as representações da mulher, os conceitos normativos que estão presentes nas interpretações que se fazem sobre os símbolos, a noção política que deve estar inserida nas discussões e a identidade subjetiva.

Para ela, as compreensões de gênero também passam por considerar a relevância das instituições e organizações sociais que colocaram a mulher no lar e

que, a depender do desejo de grupos tradicionais, deveria continuar atrelada ao lar. Portanto, deve-se considerar como a educação, o mercado de trabalho e o sistema político se articulam no processo de construção do gênero. Por fim, a autora diz sobre a identidade subjetiva e as relações de poder e o quanto a construção de gênero está implicada na concepção e construção do poder por meio do controle dos acessos a recursos materiais e simbólicos (SCOTT, 1989).

Certamente, a introdução de algumas possibilidades de brinquedos, por exemplo, em detrimento de outras, vai condicionar qual gênero deverá ser assumido por aquela criança. Já estão determinados quais serão os papéis que a criança deverá exercer, a depender de sua fisiologia. As instituições, organizações sociais e políticas, os símbolos que perpassam esses locais e quais os recursos que estarão postos para o acesso da criança vão dizer sobre a expectativa que se tem na assunção de um gênero ou outro, o que é aceito socialmente no que tange a essas questões. No entanto, esse padrão só existe porque realizado dentro de uma condição de relação. Não existiria padrão se todos fossem iguais, é pelo reconhecimento das diferenças que a normatização acontece.

Louro pontua obras que abordam as lutas acerca da temática feminina tais como: “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir (1943), que trouxe a célebre frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” e “Política Sexual” de Kate Millett (1969), dando início aos estudos da mulher.

Essas obras contribuíram para colocar em foco as questões feministas, dantes ocultadas e para debater a inexistência das mulheres em diversos locais como as artes, as ciências, a educação entre outras instâncias em que não se via a participação feminina. Nesse sentido, enquanto desvelava os papéis atribuídos à mulher trazia ao foco as demandas femininas.

Os estudos da mulher foram se constituindo no engajamento dessas questões e, portanto, não se pretendiam neutros ou isentos. O movimento feminista se alarga agregando espaços para as reivindicações e acumulando pautas que, além de políticas e sociais, tratarão de construções teóricas. Eles focam na inserção da mulher na sociedade, a necessidade de confrontar as desigualdades entre homens e mulheres que, muitas vezes, era justificada pela inscrição no corpo biológico como ponto nodal. Começavam, então, um movimento a respeito de quais os mecanismos que atuavam para que a inserção social feminina não ocorresse, quais as implicações de relegar à mulher os papéis de subalternidade e por que combatê-los.

Iniciam-se discussões sobre as construções sociais no que tange aos sexos, voltam-se as atenções para procurar compreender o que é feminino e masculino em cada sociedade e em cada tempo, quais papéis serão valorizados ou não e como essas relações vão sendo construídas.

Gênero, enquanto conceito, passa a ser fundamental para o propósito de discussões e compreensões nos estudos da mulher (LOURO, 1997). Nesse sentido, o que se pensa sobre um ou outro gênero precisa olhar para as representações que se fazem desses gêneros dentro de uma determinada sociedade e história, em meio a relações de poder que se modificam até dentro de uma mesma esfera social se forem considerados os grupos que se constituem enquanto raça, classe, religião.

Os Estudos Feministas começaram a usar o termo “gênero” no Brasil por volta do final dos anos 80. No intuito de destacar as múltiplas possibilidades de assunção de gênero e que são pensadas e construídas através das instituições, dos símbolos, dos discursos e implicadas em relações de poder (LOURO, 1997).

O gênero é parte da constituição humana e as instituições contribuem para produzir gêneros de maneira a perpetuar práticas culturais consolidadas e a repetir padrões normativos, principalmente se não são questionados.

Entende-se que esses padrões ainda estão sendo postos de forma binária: divididos apenas entre masculino e feminino e que, conseqüentemente, a relação entre gênero e desejo precisaria estar em consonância seguindo a norma ou heteronorma. Esses padrões não precisam ser expostos o tempo todo. Eles estão subentendidos nas relações sociais.

A essa questão, Butler (2003) tece críticas, mencionando o paradigma binário que comporia esses entendimentos:

A relação binária entre cultura e natureza promove uma relação de hierarquia em que a cultura impõe significado livremente à natureza, transformando-a, conseqüentemente num Outro a ser apropriado para seu uso ilimitado, salvaguardando a idealidade do significante e a estrutura de significação conforme o modelo de dominação. (BUTLER, 2003, p. 64)

As discussões, na obra de Butler (2003), pautam-se pela compreensão do gênero como inscrição cultural, que não é fixo, não está estável e está em permanente construção. Ela questiona a diferenciação que se faz entre sexo e gênero, voltando em algumas concepções que trazem a constituição do sexo como anterior aos discursos. Ao fazer isso, ela demonstra que a própria noção de sexo já é construída

culturalmente. Seria necessário teorizar sobre as estruturas que agiram, por meio do discurso, para corroborar com a visão de um sexo natural:

O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual "a natureza sexuada" ou "um sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 25).

Dessa forma, Butler entende que a ideia de sexo como algo natural não contempla apenas a biologia do corpo, mas sim um corpo com um genital de nascimento que, antes mesmo de nascer, está inserido em um contexto cultural que discursa a respeito dele. Portanto, é intrinsecamente construído, não natural, mas naturalizado.

O gênero, construído por meio das repetições discursivas a respeito do que é esperado para o feminino ou masculino já vêm sendo pensado pelos familiares, instituições e estão nos contextos que aguardam a criança nascer. Está estruturado muito antes do seu nascimento e se evidencia nos símbolos, brinquedos, narrativas e discursos culturalmente atribuídos como sendo de meninos ou meninas.

A filósofa explicita a coerência desejada entre genital de nascimento, gênero e desejo que vai estar presente no corpo do sujeito por meio de atos, gestos e desejos que serão lidos na superfície desse corpo.

Para Butler (2003):

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria inferioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a "integridade" do sujeito. Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em aro criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora. Se a "causa" do desejo, do gesto e do ato pode ser localizada no interior do "eu" do ator, então as regulações políticas e as práticas disciplinares que produzem esse gênero aparentemente coerente são de fato deslocadas, subtraídas à visão. O deslocamento da origem política e discursiva da identidade de gênero para um "núcleo" psicológico impede a análise da constituição política do sujeito marcado pelo

gênero e as noções fabricadas sobre a inferioridade inefável de seu sexo ou sua verdadeira identidade (p. 194-195).

Em Butler (2003), o gênero vai ser compreendido como uma série de atos performativos que, culturalmente, vão corresponder ao que se entende por feminino ou por masculino sendo que não existe originalidade no que tange a essas questões. As repetições desses atos que vão caracterizar o feminino e o masculino não nascem junto com o sujeito, mas o precedem. Portanto, o gênero não é algo natural ou original mas constructo social e cultural.

O conceito de performatividade de Butler (2003) dialoga com essa visão do sujeito que está imbricado nos discursos sobre o que deve ser, como se expressar e as coerências que estão previstas como formas legitimadas de existência. Ao passo que, ao contrário, o sujeito que não demonstra estar em conformidade com o esperado, denunciaria a regulação que está por trás da determinação entre sexo, gênero e desejo.

A performatividade, assim descrita por Butler (2003), evidencia como os comportamentos são feitos nos discursos sobre os gêneros e como eles trazem elementos do que é esperado de cada um. O que não se dá de maneira explícita.

A autora nomeia a expectativa sobre o comportamento dos gêneros, delineado na interação e convivência com os pares que inserem esse sujeito na cultura, na vida em sociedade, apresentando modelos a serem seguidos que vão sendo aprendidos e construídos ao longo da existência.

Por outro lado, quando a performance de gênero contraria aquilo que estaria posto enquanto performatividade esperada, revela-se a norma por trás dos discursos e se faz a denúncia das expectativas sobre os sujeitos. Como um exemplo, Butler traz a travesti que performa um gênero diferente de seu genital de nascimento e parodia a noção do que é originalmente feminino. Quando o gênero não decorre do genital de nascimento e o desejo não se opõe ao gênero, denunciam a norma que pauta essas questões. De acordo com Butler (2003, p. 194) “o ideal regulador é então denunciado como norma e ficção que se disfarça de lei do desenvolvimento a regular o campo sexual que se propõe a descrever”.

Ao explicitar, parodisticamente, uma originalidade inexistente questiona as noções que colocam essas identidades como essencialmente naturais, originais ou primárias. Ao fazê-lo, esse sujeito subverte a ordem estabelecida desafiando o “status quo” no que tange a essas questões. Butler (2003) diz que existe uma estratégia sobre

as performances de gênero a fim de realizar a manutenção da cultura binária que a engendra. Existe uma punição àqueles que não exercem o gênero da maneira socialmente aceita como a mais correta a ser expressa.

O conceito de performatividade traz a noção da implicação social, da linguagem, das culturas a respeito de como os gêneros vão ser construídos nas diversas sociedades. É um conceito que se realiza na interação social com o outro, na determinação cultural do que é ou não apropriado.

Butler (2003) define gênero como uma “identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (p.200). O reconhecimento da identidade de gênero é feito em meio a ações que se expressam em espaços públicos, estão condicionados à temporalidade social. Ela questiona o estabelecimento dos gêneros:

Seria o drag uma imitação de gênero, ou dramatizaria os gestos significantes mediante os quais o gênero se estabelece? Ser mulher constituiria um “fato natural” ou uma performance cultural, ou seria a “naturalidade” constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas? (BUTLER, 2003 p. 8-9)

A autora explora a ideia de que os gêneros não são naturais, mas naturalizados. Assim, o gênero não possui uma substância, mas é performado e nomeado.

A partir disso, pode-se pensar que existe uma repulsa social pelo que foge da norma ao passo em que há expectativa de que os sujeitos performem o gênero que esteja dentro do esperado. Têm-se, portanto, uma pedagogia dos corpos, conforme é muito bem assinalado por Louro (2000). O corpo é educado desde os primeiros momentos de vida, com tecnologias sofisticadas e refinadas que passam praticamente despercebidas culturalmente porque entranhadas em costumes arraigados na sociedade.

Essas tecnologias serão fontes de informações e símbolos importantes na relação com o mundo e vão se encarregando de encaminhar os sujeitos para respostas que estejam mais adequadas ao que se pretende. Cada uma dessas tecnologias exige determinados comportamentos que são responsáveis por gerar respostas mais adaptadas a um ou outro gênero. Por exemplo, as meninas são instigadas a usarem mais saias, sandálias de salto alto, o que acaba exigindo delas

um andar mais cauteloso para não caírem do salto e frases como “fecha essas pernas” se fazem presentes nos discursos quando uma mulher usa saia. Depreende-se dessas situações uma modelagem da vida humana realizada por meio de conceitos que, arraigados socialmente, se reproduzem e perpetuam se não questionados.

Em contraponto, as práticas que visam encaixar multiplicidades de maneiras de ser e viver aspectos humanos em visões únicas e naturalizadas colaborariam não só para a produção de estereótipos, mas para a classificação e o julgamento moral de quais maneiras são corretas ou erradas de serem vivenciadas ou expressas.

Assim, os aspectos ligados à sexualidade, ao sexo e à imagem do corpo que cada um ocupa e que constituem o sujeito, dizem, inclusive, qual seu lugar social, qual a posição de prestígio ou desprestígio que ele ocupa e se coloca enquanto qualificador de corpos inscritos socialmente:

O "sexo" é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2000, p. 111).

Nesse sentido, a existência de sujeitos que, enquanto performam, põe em xeque as organizações normativas que constituem os gêneros serão postas em discursos a fim de serem eliminadas. O heteroterrorismo presente nos discursos que proferem: “isso é coisa de bicha”, “comporta-se como uma menina”, “para de ser maricas” são produtores de identidades que, se não seguem a expectativa heterossexual, são relegadas à condição de excluídos socialmente.

Os atos performativos que correspondem a cada gênero são controlados socialmente, indicam as possibilidades aceitas e se rechaçam as indesejadas. Recuperam-se aqui os conceitos de abjeto e de tecnologias que fazem o gênero, mencionados por Bento (2011). Os brinquedos, as cores, as brincadeiras utilizadas na construção do gênero desejado vão dar continuidade às expectativas criadas desde a materialização do sexo da criança proferida pelo médico responsável pelo seu ultrassom.

A partir dessa declaração sobre o genital de nascimento da criança, o gênero dela vai ser produzido, porque é a partir daí que serão feitas escolhas sobre quais tecnologias vão ser utilizadas para sua educação, por exemplo. Portanto, esses discursos e as tecnologias que estão implicadas, produzem o gênero esperado para

aquela criança que, após o anúncio de seu sexo pelo médico, como diz Bento (2011, p. 551) pode adentrar na categoria “humanidade”.

O gênero se constrói através da reiteração de atos, existem repetições de estilos que vão ser colocadas em prática e que, através da interpretação em atos das normas de gênero é que eles adquirirão vida. Esses atos são exteriores ao sujeito, são expressos no meio social e, portanto, vão ser aceitos ou rejeitados conforme a aproximação ou distanciamento do que se espera.

Aqueles que não reproduzem o gênero conforme o que é aceito socialmente como sendo o natural em decorrência de seu genital de nascimento colocam em questionamento as normas que embasam essas construções.

Nesse sentido, como diz Bento (2011, p. 553):

Se as ações não conseguem corresponder às expectativas estruturadas a partir de suposições, abre-se uma possibilidade para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal. O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres abjetos.

O que não estiver em conformidade linear entre genital de nascimento, gênero e desejo orientado àquele que é seu oposto, é excluído socialmente, seriam os seres abjetos, as identidades anormais:

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, mas, também, são as repetições deslocadas do contexto natural dos sexos, a exemplo da transexualidade, que possibilitam a emergência de práticas que interrompem a reprodução das normas de gênero e, ao fazê-lo, explicitam o caráter excludente da categoria “humano” das pessoas que reconstróem suas posições identitárias transitando e, portanto, negando a precedência explicativa do biológico (BENTO, 2011, p. 553)

Diante disso, a autora traz abertura de pensamento para compreensão dos processos de gênero, indicando multiplicidades de vivências generificadas. Não se deve presumir que, ainda que se trate de um mesmo gênero, todas as experiências sejam iguais.

É pela percepção dos signos, símbolos, discursos que emergem sobre o gênero e a compreensão desses que levarão à construção das identidades, a começar pela criança, persistindo ao longo da vida. As inscrições sobre o gênero estão presentes na construção das identidades. Carece, portanto, trazer as percepções sobre identidade. Assume-se que existem múltiplas formas para conceituar e explicar o que é identidade e como essa se define socialmente. Portanto, é necessário trazer as noções que compõem a lente pela qual os fenômenos estudados neste trabalho serão observados.

1.2.2 Questões sobre identidade

A identidade é a referência de si mesmo ou o que eu digo sobre mim mesmo. No entanto, se o faço é para que haja uma diferenciação entre mim e o outro. Então, “a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2000, p.74). Essa diferenciação só é necessária porque não há um mundo de total homogeneidade em que todos possuem as mesmas características externas e internas. As diferenciações tanto afirmam positivamente a existência de certas características próprias e individuais ao mesmo tempo em que nega outros condicionantes de identidade, definir uma identidade implica em negar outras tantas possíveis (SILVA, 2000).

A necessidade da identificação de identidades e diferenças está posta pelas relações sociais e são fabricadas no contexto dessas relações por meio da linguagem. O autor vai contextualizar os signos linguísticos e como eles constroem processos de significação das diferenças. No entanto, pela própria instabilidade da linguagem, as identidades e diferenças também são tão instáveis e indeterminadas quanto a língua.

Segundo Silva (2000), os discursos corroboram para definir o que é diferente e o que é igual e para demarcar locais sociais próprios a cada um deles. Os pronomes exemplificam essas situações quando se utiliza o “nós” ou “eles” para indicar o que me inclui ou o que me exclui, o que é do outro e o que é meu.

Essas diferenças e semelhanças são construídas ao longo da vida e formam identidades que serão assumidas pelos sujeitos em determinados contextos e épocas. As identidades, por sua vez, não são meras construções internas do sujeito consigo mesmo, elas se fazem implicadas no reconhecimento do outro, nos símbolos e possibilidades de papéis que foram apresentados aos sujeitos, nas relações de

complementariedade, diferença, semelhança. Essas, por sua vez, aproximam determinados grupos de pessoas e distanciam outros. Nesse processo de identidade e diferença, as classificações são permeadas por relações de poder.

Silva (2000, p. 82) vai dizer que “o processo de classificação é central na vida social”. Esse mundo social, por sua vez, está dividido em classificações que são hierarquizadas, não são simétricas e são atribuídas pelos que detém o privilégio de fazê-lo. O autor comenta a filosofia de Jacques Derridá no que se refere à crítica à ótica binarista que divide o mundo e que o faz também de maneira a atribuir valores positivos ou negativos a essa divisão que se faz.

Para que se institua o diferente, é necessário que haja uma identidade fixa que traduza a norma hegemônica e desejável. Por conta da fixação dessa identidade, não é preciso que se diga qual é a norma, ela orienta os processos de diferenciação sem que seja necessário dizer qual é o padrão:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger-arbitrariamente- uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

As representações se fazem presentes na linguagem utilizada e, implicada em um contexto que coloca determinados padrões, permeados por disputas de poder e produtor de diferenciações. Colabora não só para indicar diferenças, mas para produzi-las. Pela repetição dessas representações, por meio dos diálogos, formam-se e fixam-se conceitos a respeito de identidades e diferenças.

Para Hall: “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2001, p. 12). Esses processos trazem mudanças na cultura, nas estruturas e o sujeito vai apresentar, então, a identidade como sendo algo móvel, moldado e modificado nas relações e estruturas sociais que a circundam.

Nesse sentido, talvez seja mais correto dizer sobre identidade no plural, já que estaria em concordância com o que Hall (2001) argumenta sobre os sujeitos que assumem várias identidades concomitantes e que transitam por ela, não existindo uma unificação ou cristalização de uma identidade única e completamente estável. Ao

pensar sobre essas questões, é possível materializar esse pensamento teórico quando se lembra dos diversos papéis que são exercidos cotidianamente em relação com o outro, ou seja, no meio social. As identidades individuais e coletivas se esbarram e dialogam.

Há, com isso, um deslocamento do centro desse sujeito que, implicado em relações com outros, agirá ou se identificará de determinadas formas em razão dos momentos ou dos espaços que ocupa. Ao ser atingido pela gama de identidades possíveis, como diz Hall (2001), esse sujeito se aproxima de uma ou outra identidade enquanto ser social ocupando ambientes diversos em momentos diferentes. Nesse sentido, a mutabilidade das identidades ao longo do tempo, em diversos contextos e papéis sociais ocupados, geraria ameaça aos sistemas de controle do corpo pela instabilidade da construção de identidades que, portanto, não seriam mais possíveis de serem reguladas.

Assim também ocorre no que tange aos entendimentos sobre gênero e sexualidade que vão se desenvolvendo em torno dessas ideias sobre como as questões devem ser postas e vividas na sociedade por sofrerem fundamental determinação cultural. Esse sujeito, costurado nas tramas sociais, procura identificar-se socialmente ao passo que reconhece sua diferença em relação ao outro. Só existe identidade na diferença, só é preciso auto afirmar-se de determinada forma porque existem outros que não são iguais a mim.

Vale resgatar Silva (2000, p. 75): “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Nesse sentido, é importante pensar que, mesmo com a afirmação de uma identidade, vem atrelada a ela, uma negação, uma falta diante de outras tantas possibilidades de identificação. Então, identificar-se é localizar-se em um espaço, tempo, cultura, sociedade, momento histórico, é dizer sobre si contextualizado em uma rede maior que insere os sujeitos nesse campo social.

Assim também o é com a constituição das identidades sexuais. Esse desenvolvimento não é automático, mas permeado de mensagens sociais em torno das quais se discursa sobre as identidades a serem assumidas e, nenhuma delas é unicamente natural:

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade

heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Além da noção de que as identidades estão permeadas por visões sociais e vão sendo conduzidas a se expressarem de uma forma ou de outra, assume-se a existência de instrumentos que se colocam a serviço de encaminhar essas expressões de gênero e sexualidades e como elas devem se dar.

Pode-se retomar o conceito de identidade que trouxe Hall (2001), não cabe dizer de identidades estáveis, únicas, ou que são internas ao sujeito, essenciais, individualizadas. Mas de identidades construídas em interação com a sociedade, que está imbricada em normas e regras e de identidades que se movimentam nos diversos tempos, espaços e culturas em que estão assumindo identidades diversificadas.

1.2.3 O gênero nos contextos educativos

Diante de símbolos e narrativas sociais vai se exercendo a pedagogização dos corpos, enquanto uma moldagem que pode encaminhar o sujeito dentro das perspectivas a que se pretende. Essas são realizadas de acordo com a norma vigente colocando o corpo, o gênero e as sexualidades em destaque, sendo foco de controle e poder.

Louro (2000) aborda essas situações na medida em que avança nos estudos de gênero e sexualidades e as interações com o ambiente escolar que produz e reproduz estereótipos e comportamentos esperados para cada gênero. A autora questiona visões essencialistas, biologicistas, que ainda estão presentes nos ambientes educativos e que acabam por cooperar para a manutenção da ordem binarista de organização dos gêneros. Em contraponto, a autora também destaca o gênero e a sexualidade como componentes políticos da existência humana.

Apreende-se que as sexualidades estão atravessadas por condutas morais e éticas que vão se diferenciando em épocas e culturas diversas. O que antes era permitido, em outro tempo pode ser coibido e vice-versa. Em diferentes tempos, pode-se ter maior ou menor liberalidade com relação à diversidade de formas de expressão de gênero e sexualidades e esses papéis tendem a ir se modificando ao passo que vão sendo repensados, refletidos, estudados:

A inscrição dos gêneros- feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade- das formas de expressar desejos e prazeres- também são socialmente estabelecidas e codificadas (LOURO, 2000, p. 9).

É importante notar o quanto as construções sociais podem influenciar significativamente no que diz respeito ao gênero e sexualidades e que o olhar, para tanto, precisa estar voltado no sentido de perceber como essas relações se institucionalizam e se promovem socialmente como verdades consolidadas a serem seguidas:

[...] Nesse quadro de referência construcionista, o comportamento sexual é visto como intencional, embora sua intencionalidade seja sempre modelada no interior de contextos específicos de interações social e culturalmente estruturadas. Nesse sentido, compreender o comportamento individual é menos importante do que compreender o contexto de interações sexuais -- interações que são necessariamente sociais e que envolvem negociações complexas entre diferentes indivíduos [...] (PARKER, 2000, p. 129).

Essas compreensões que contemplam as diversidades, as sexualidades e os gêneros a serem performados, transpassam diversos ambientes de educação: formais ou informais e que inserem padrões sociais nos corpos os quais educam.

O ambiente educacional é o local onde se estão previstas avaliações para os sujeitos. Existem respostas que são esperadas de cada um deles (BRITZMAN, 2000). Dessa forma, sua curiosidade fica minada, se o que o aluno falou está errado, conserte! Atentos às punições e recompensas, esses alunos vão sendo moldados pelos discursos e regras que compõem a escola. A noção da regulação do corpo sexuado, através da escola, está presente na explanação de Britzman.

Ela percorre algumas ideias de Freud e de Ana Freud. Refletindo a partir das propostas de Freud, ela diz sobre a denegação do prazer instintivo, a necessidade de inserir esse corpo em um desenvolvimento normal que será observado durante o período escolar, de como o prazer sem utilidade se normatiza para se tornar o prazer objetificado e para que haja o sexo reprodução ou o sexo marital.

Britzman (2000, p. 93) diz que: “[...] a educação, no sentido psicanalítico, funciona como o superego. A educação tenta instalar a culpa relativamente à sexualidade e essa culpa está em tensão com a produção do prazer”.

No que tange à abordagem dentro das escolas, há de se considerar a normatização que regula as disciplinas e os conteúdos nesses ambientes e que se fazem por meio dos documentos norteadores do ensino como as Leis e os Parâmetros de Ensino. Assim, é interessante notar o quanto o que está sendo discutido socialmente vai influenciar os assuntos que serão trazidos no ambiente escolar em torno das configurações normativas que serão postas para a educação.

Importa trazer as contribuições de Maranhão e Franco (2019) sobre os movimentos que tem acontecido no que tange aos termos gênero e sexualidade e sua inclusão ou exclusão dos currículos escolares, por exemplo. Os autores trazem as discussões sobre inclusão ou retiradas dos termos vinculados às multiplicidades sexuais e de gênero nos Planos Nacionais de Educação, as exclusões dessas expressões em Planos Municipais de Educação e de Projetos de Lei que versam sobre a “ideologia de gênero” e a proposta de Escola Sem Partido, por exemplo.

A ideologia de gênero proporia vinculação aos discursos biologizantes de corpo e gênero, retomando pautas religiosas e estereótipos a respeito dos papéis masculinos e femininos na sociedade. Seria, então, ela mesma, o que chamam de ideologia de gênero. Nas palavras de Maranhão e Franco (2019, p. 313):

A ideologia de gênero atua descrevendo e prescrevendo, naturalizando, normalizando e normatizando a binariedade de gênero de modo a manter não somente o estatuto de superioridade do homem em relação à mulher, como da pessoa cisgênera em relação à pessoa transgênera e da pessoa heterossexual/afetiva em relação à pessoa não heterossexual/afetiva.

Quando não problematizadas, essas situações contribuem para cristalizar visões tendenciosas e anuladoras de outras maneiras possíveis de se viver, ditando regras de funcionamento, visões sociais e perpetuando comportamentos discriminatórios e opressivos.

Imersa em contextos e tempos específicos, compreende-se a educação ao longo da vida e que se estende por vários locais que são determinantes para a expressão de comportamentos.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Sem a pretensão de abordar todas as épocas e incorrer na falha de não mencionar grandes marcos a respeito da Educação de Jovens e Adultos, pretende-se contemplar breve abordagem sócio-histórica sobre essa modalidade de educação.

No decorrer desta seção, tenciona-se discorrer sobre as compreensões de educação que permearam a EJA, chegando à perspectiva pensada atualmente inclusive no que tange às legislações e referenciais educativos. Para compor os percursos históricos e as discussões sobre a EJA, conta-se com as colaborações de Di Pierro, Haddad, Strelhow, Lyra, Freire, Di Pierro, Joia e Ribeiro, além das legislações que integram os olhares dedicados a essa modalidade de educação.

Diante disso, cabe trazer um pouco a respeito da história de sua constituição, a relevância significativa da experiência de Angicos proposta por Paulo Freire, que, enquanto educava, pensava práticas que alinhassem política, educação e sociedade. Apresentam-se algumas de suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem incluindo a população Jovem e Adulta e o breve percurso de como as transformações políticas e legais foram afetando a maneira de conduzir as aprendizagens direcionadas a esse público (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Considera-se a perspectiva de que o processo de formação é contínuo e que apesar do conceito de educação de jovens e adultos ser muito amplo e se aplicar em vários contextos como a educação pelo rádio, pela televisão, entre outros, a presente pesquisa se dedica a olhar os materiais didáticos utilizados pela EJA no seu ambiente formal de ensino e veiculados no espaço escolar. O capítulo se inicia com uma breve contextualização histórica da EJA enquanto modalidade de educação e suas transformações ao longo do tempo, demarcando a concepção atual e utilizada por essa dissertação. Reserva-se um tópico específico para tratar sobre o trabalho de Freire que contribuiu imensamente para repensar processos educativos e a educação de adultos, em especial.

Mais uma vez, não se pretende esgotar os estudos de suas propostas, mas trazer elementos que colaborem para pensar os objetos dessa pesquisa. Ademais, nesse capítulo são apresentadas informações sobre a formação de docentes no que tange à sexualidade e gênero, alguns apontamentos sobre legislações e currículo

nessa modalidade de educação e breve histórico da EJA do Município de Ribeirão Preto.

2.1 BREVE HISTORICIZAÇÃO SOBRE A EJA

A educação de adultos tem uma história ampla de lutas e conquistas. No entanto, para que se possa fazer o recorte necessário ao trabalho, é preciso delimitar um ponto de partida. Nesse sentido, elegeu-se a Constituição de 1988 e seus desdobramentos como marco histórico inicial. Entretanto, outros momentos históricos compõem no texto para ilustrar as vozes que compuseram essa modalidade de educação, suas realizações nessa seara e movimentos que contribuíram para o fomento da Educação de Jovens e Adultos.

Devido aos movimentos que permearam a EJA e seus primórdios nos tempos da colonização com os jesuítas, suas compreensões e práticas foram se modificando ao longo dos anos. É complexa sua precisa delimitação e a historicidade desse campo de educação ultrapassa os marcos teóricos mais conhecidos, enfronha-se em movimentos sociais e iniciativas populares (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Não se pretende, portanto, trazer um retrato preciso, mas caminhar por dados históricos e compreensões que se façam relevantes para o entendimento de como foram e são organizadas as possibilidades de estudo nesse espaço de aprendizagem.

O estudo voltado a adultos tem passado por transformações de concepções a respeito da maneira de operar essa educação: a população que é atendida por essa modalidade, a que fim ela se destina, como se processa e se operacionaliza a educação nesses casos.

De uma forma geral, a Educação de Jovens Adultos esteve marcada por características assistencialistas e compensatórias àqueles que estariam à margem da sociedade por não serem, ao menos, alfabetizados. Muito frequentemente, essa modalidade de ensino era administrada por professores mal preparados para tal, por voluntários que faziam esse papel de educadores e por campanhas que tinham a pretensão de alcançar a muitos. No entanto, historicamente, esses movimentos não promoviam aprendizagens significativas e a proposta a que se destinava não se mostrava eficaz (STRELHOW, 2010).

Paulo Freire, por sua vez, um educador à frente do seu tempo, desenvolveu uma metodologia específica em atenção às demandas dessa população. Com os

círculos de cultura, ele propunha a escuta e aplicação dos conhecimentos já produzidos pela população, o aproveitamento desses saberes como pontos de partida para o desenvolvimento de conceitos, do letramento, da alfabetização por meio da valorização dos saberes populares e culturais.

A marcante experiência de Angicos, onde seu método é aplicado, data de 1963 e é contada por Carlos Lyra no livro intitulado: as quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. Dentro das possibilidades que o Estado do Rio Grande do Norte oferecia e com o intuito de alfabetizar um grande contingente de pessoas no menor tempo possível criou-se o: “Angicos, quarenta graus, quarenta horas”. Baseado em uma relação com o povo e na crença de que todos tinham contribuições a fazer, o conhecimento vai ser compartilhado “considerando a relação dialética da educação com a cultura, levando em consideração, ainda, as condições do tempo e espaços brasileiros” (LYRA, 1996, p.17). O autor também diz que as memórias de Angicos só serão possíveis porque foram escondidas para serem preservadas. Enquanto isso, a mente por trás desse projeto de aprendizagem estava exilada, mas seguia compartilhando sua experiência com o mundo.

O trabalho de Freire influenciou outras iniciativas de ensino-aprendizagem de adultos e que contavam com a organização de grupos populares, de sindicatos e movimentos sociais. Assumia-se que o diálogo, a educação crítica e a transformação social deveriam ser o paradigma pedagógico a ser adotado pelos processos educativos e “não apenas a adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60).

A noção de leitura política do mundo se atrelava à educação e se fazia presente no método freireano. Objetivava-se a educação e a leitura não somente como leitura das palavras, textos ou para finalidades laborais, mas a compreensão política do mundo, das questões que permeiam o cotidiano dos estudantes e suas realidades, inserindo o sujeito na sociedade, dando condições de refletir sobre os espaços que ocupava e defendendo o reconhecimento do seu entorno como necessário para se colocar no mundo.

Mesmo que o modelo freireano tenha sido a perspectiva adotada em 1964 pelo Ministério da Educação no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, nesse mesmo ano ele foi desmantelado por ocasião das forças militares que tomaram o poder. Assim, locais e iniciativas que encabeçavam a educação de jovens e adultos como a Secretaria Municipal da Educação de Natal e o Movimento de Educação de

Base da CNBB foram interrompidos pelos órgãos de repressão e da própria hierarquia católica (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Em 1988, instituiu-se a Constituição Cidadã que trouxe a conquista da educação para todos, de maneira universal, pública e gratuita. Logo após, em 1990, houve a extinção da Fundação Educar o que causou maior descentralização dos processos educativos e aqueles que antes contavam com a parceria da Fundação precisaram desenvolver sozinhas a responsabilidade pelo ensino.

A partir de 1990, aumentam-se os diálogos sobre a questão educacional para jovens e adultos que passa a ser pauta, inclusive, de agendas internacionais que discutem essas causas políticas. Os debates sobre os temas teriam grande contribuição no auxílio para pressionar a agenda interna brasileira a fim de que maior atenção fosse dedicada a essa modalidade de educação. Segundo Di Pierro e Haddad (2015), alguns dos compromissos internacionais que se propuseram a refletir sobre essa modalidade de educação seriam: Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000, as metas de Educação para Todos (EDT) criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e comumente conhecidas como acordo de Jomtien que foram renovadas nos anos 2000 em Dakar (Senegal), a declaração de Hamburgo na Alemanha e a Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Adultos (Confintea).

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e na intenção do acesso a créditos internacionais para o trabalho com a população analfabeta são fixados prazos para acesso e progressão no ensino de analfabetos e pessoas com baixa escolarização. Em 1994, com a eleição para Presidência da República favorável a Fernando Henrique Cardoso, houve a priorização de uma reforma político administrativa e, logo depois, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/1996.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) preconiza o direito ao ensino básico, à escola pública e gratuita para jovens e adultos, trazendo as condições de acesso e o perfil de atendimento dessa modalidade de ensino nos breves artigos 37 e 38 e seus curtos parágrafos que compõem a Seção sobre a EJA.

Assim, a Lei, na seção V, orienta:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (p. 19-20).

No que concerne à organização da EJA no Brasil, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de julho de 2010 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as discussões do Parecer CNE/CEB 06/2010. A resolução coloca aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima de ingresso para a EJA, certificação e a execução desta modalidade à distância.

Assim, a idade mínima para ingresso é de 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A educação à distância poderá ocorrer apenas a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A duração dos cursos está explicitada no art. 4 e seus parágrafos e orienta que os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão respeitar cada sistema de ensino, mas para os anos finais do Ensino Fundamental e para o nível Médio as cargas horárias deverão ser de 1600 e 1200 horas respectivamente. Os cursos que poderão ocorrer em formato à distância são a segunda etapa do Ensino Fundamental e o nível Médio, respeitando a mesma carga horária do presencial, conforme art. 9 da Resolução. 3/2010.

Não existe, portanto, limite de idade imposto em legislação para essa modalidade de ensino, configurando-se como público de ampla faixa etária, diversos níveis de aprendizagens anteriores, com diferentes objetivos para o reingresso na educação.

A EJA no Brasil configura-se como uma modalidade de educação responsável por acolher pessoas que estejam em evasão ou defasagem escolar. Trata-se de modalidade de estudo que é exercida, em sua maioria, pelos estados e municípios na tentativa de atender às demandas por escolarização daqueles que não se mantiveram na escola dentro do período regular para os estudos.

O Parecer CNE/CEB 06/2010 possibilitou discussões atinentes ao público a ser contemplado nessa modalidade de educação e ponderou a respeito de um dos

fenômenos que vêm sendo observados: o processo de diminuição das idades dos alunos que a frequentam. O processo conhecido como “juvenilização da EJA”.

Os mecanismos que colaboram para a exclusão da escola regular são os que levam essa parte da população ao abandono definitivo ou a buscar a Educação de Jovens e Adultos enquanto alternativa de formação:

A procura de vagas na EJA é mais intensa por parte dos grupos juvenis que tiveram acesso à educação escolar na infância e adolescência, porém realizaram trajetórias escolares descontínuas, marcadas por reprovações, afastamentos e reingressos, resultando em elevada defasagem na relação idade-série ideal e abandono dos estudos em ano próximo à conclusão do ensino fundamental. Não é incomum, também, que matrículas na EJA resultem de transferência de adolescentes que excederam a idade de 14 anos sem terem concluído o ensino fundamental e que são encaminhados para a modalidade pelas próprias equipes gestoras das unidades de ensino, por autoridades do sistema socioeducativo ou pelos pais e responsáveis, com intuito de acelerar sua progressão escolar (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 467).

Vão se configurando alguns indicativos das consequências acerca dos processos de exclusão escolares responsáveis, muitas vezes, por provocar as transformações pelas quais passam a Educação de Jovens Adultos e as novas demandas que estão sendo recebidas:

Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 64).

Não apenas deste fenômeno se constitui a Educação de Jovens e Adultos, mas é relevante levantar essas questões sobre qual o público que tem ocupado suas cadeiras e os processos que subjazem esses movimentos. A noção de aceleração de estudos e de certificação da população estão em consonância com esses dados.

Assim, a EJA se mostra como espaço que acolhe os excluídos, aqueles que não foram contemplados no período regular de ensino ou, de certa forma, expulsos dos ambientes escolares pelos quais passaram. Sua relevância vai além da possibilidade de aprendizagem e pode colaborar para ressignificar a educação na vida desse sujeito. Mesmo assim, fica evidente que ainda carece que a Educação de Jovens Adultos seja pensada enquanto política pública já que sua sobrevivência vem sendo ameaçada e, em muitos momentos, sustentada por iniciativas populares da

sociedade civil. O Movimento de Educação de Base, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, a Campanha de Pé no chão também se aprende a ler (Natal- Rio Grande do Norte) e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura que contou com a presença de Paulo Freire, demonstram a pressão popular para oportunizar ações relacionadas à EJA (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Geralmente, esses espaços são ocupados pela população de baixa renda, com mínimos níveis de acesso a políticas públicas. Carece um olhar que possa investigar as características específicas e diversas deste público a nível local e próximo. Pela amplitude de situações que podem estar presentes na EJA, são necessários estudos que abordem temáticas relacionadas à educação que se pratica nessa modalidade formativa. Espera-se que tais iniciativas possam contribuir com reflexões para esse público em específico e retomar a noção de educação permanente, política e a necessidade de que a escola contribua para uma leitura de mundo e para a emancipação dos sujeitos.

2.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PAULO FREIRE

A metodologia freireana inspirou mais do que apenas a Educação de Adultos. Sua maneira de conduzir os processos educativos implica em considerar todos os saberes acumulados pelos educandos, que podem e devem ser parte do momento de formação dos mesmos a fim de que a aprendizagem seja significativa. Ele questiona a hierarquização dos conhecimentos e coloca em xeque a posição do educador como aquele que sabe enquanto o educando seria alguém desprovido de conhecimento e, por isso, precisaria ser alimentado com conteúdo.

Essa maneira de educar seria nomeada como educação bancária, atuaria sem buscar conhecer o que as pessoas já sabem, qual sua visão de mundo, quais os locais que ocupa no mundo, que tipo de conhecimento e formação elas desejam, a finalidade pela qual buscam os espaços de formação e a escola (FREIRE, 1987). A experiência de educação bancária se alinharia à repetição de conteúdo, com o entendimento de que os educandos seriam recipientes que deveriam ser enchidos e em que os educadores deveriam depositar o que sabem. Haveria uma falta de ligação com a existência dos educandos e, dessa forma, uma desconexão com a realidade. Ele define que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Assim, o autor descreve, na mesma obra, como a noção bancária de educação colaboraria para a continuidade da opressão e para a preservação de situações beneficiárias dos opressores. Considerariam, portanto, que os educados, nessa perspectiva, seriam aqueles que estariam adequados ao mundo. Para tanto, objetivavam transformar a mentalidade dos oprimidos de maneira a adaptá-los às condições opressoras. Por isso mesmo, os que defendem a maneira bancária de educar reagiriam tão firmemente contra uma educação que propiciasse reflexões autênticas por parte dos sujeitos. Segundo ele, para aqueles que entendem o mundo de acordo com a concepção bancária “[...] somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987, p. 41).

Nesse sentido, a educação bancária aconteceria de maneira que os educadores não falariam com os sujeitos, mas, simplesmente, falariam a eles. Tal experiência educativa não conduziria à dialogicidade pensada pelo autor para o momento formativo. Para ele, falar aos sujeitos seria uma maneira de, simplesmente, não ouvi-los. Freire (1989) sugere que se desfaça das marcas autoritárias implicadas nessas visões educativas para que se possa falar com o povo, para que se possa ouvi-los.

Ao explanar sobre como pensa o processo educativo emancipatório, Freire (1989) questiona a instrumentalização da língua, a falta de participação política e como a repetição de conteúdos que não trouxessem, atrelados a eles, a reflexão sobre a realidade e a participação do povo contribuiriam para que eles fossem apenas representados na história e que não se colocassem enquanto agentes transformadores dela. Comenta, na mesma obra, um período em que foi professor de língua portuguesa e que buscou integrar à educação em literatura, os componentes culturais que permeiam o uso da língua em diferentes países e culturas, por exemplo.

O entendimento da língua precisa ser ampliado para integrar a percepção do contexto. Ele explicita sua compreensão quando diz: “A leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). Assim, segundo o autor, existe um movimento dialético entre mundo e palavra, palavra e mundo que andam juntos e que permeiam o processo de alfabetização do sujeito e em que está implicada, também, a compreensão e transformação do mundo.

Em suas palavras:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1989, p. 7).

Freire reafirma sua posição sobre a alfabetização de adultos como ato político, de possibilitar conhecimento criador em contraposição a trabalhos de memorização mecânica e instrumentalização da língua e também como um campo de disputa do poder. Assim:

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 15).

Freire (1989) apresenta a interpretação da leitura das palavras de maneira que as considera grávidas do mundo. Para ele, o processo de alfabetização deveria estar atrelado à experiência existencial e à significação atribuída pelos educandos. Freire (2001) retoma o conceito de obra anterior e evidencia como as palavras estariam grávidas dos conceitos hegemônicos de cada contexto histórico. Portanto, indica a relevância de pensar a linguagem e como esta é abordada em cada momento educativo. Na carta “Anotações sobre unidade na diversidade”, o autor nos posiciona sobre como a linguagem expressaria as ideologias que também estão implicadas nas condutas, nos comportamentos. A educação, assim como a ação no mundo é histórica e está implicada nos contextos que os cercam. Educação e história são possibilidades. Uma das tarefas que se colocam ao educador é a de pensar o que se pode fazer historicamente a fim de contribuir com a transformação do mundo.

Ao considerar os contextos implicados diretamente na ação educativa, o autor vincula expressamente a educação à política e, posteriormente, ao poder, dizendo: “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1989, p. 15). Ele explica que, pela confrontação do que se aprende enquanto ideologia dominante com o que se apresenta na realidade de cada educando, é possível perceber as contradições que caracterizam a sociedade e inteligir que não existe educação neutra. Ao pensar e refletir sobre a educação em São Tomé e Príncipe, na África, o autor se valeu de uma proposta de textos desafiadores e que estimulasse a curiosidade dos educandos, indicando, expressamente que nem cadernos ou livros são neutros (FREIRE, 1989).

Por isso mesmo é considerado indispensável quando se fala de Educação de Adultos, a visão de Freire foi altamente combatida durante o período da ditadura militar. Freire se negou a compartilhar de uma noção educativa que não propiciasse a leitura do contexto, assim, ele precisou se exilar. Ao trazer para o debate uma noção de educação do desvelamento, desafia-se o poder instituído e as relações estabelecidas. Trabalhar contra o opressor e a favor do oprimido pedia supressão, pois incomodava a ordem estabelecida. A pedagogia do desocultamento, proposta por Freire, vai de encontro a toda a espécie de silenciamento e apagamento dos temas de interesse político. Ele considera, inclusive, que ao silenciar as pessoas, não se poderia falar em democracia (FREIRE, 1987). Mais do que ler as palavras, sua proposta inclui a leitura de mundo. O autor vislumbra uma sociedade justa e bela e coloca que é preciso que a educação contribua para a formação do homem virtuoso que construirá essa sonhada sociedade (FREIRE, 1989).

As recomendações pedagógicas do autor trazem enfrentamentos no sentido de combater a adaptação desejada pela educação bancária que não pensa processos, mas reproduz comportamentos desejados, ajustando-se ao designado para cada um. Fazendo frente à concepção bancária de mundo, sua percepção pedagógica se constituiria na práxis, pela ação e reflexão dos homens em comunhão sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Há necessidade de repensar os sujeitos, os contextos que os cercam, as formas de vida, a visão de mundo de cada um para possibilitar um processo pedagógico que faça sentido. Trazer para o debate público a organização política da sociedade e as perspectivas dominantes em cada época. Ao refletir sobre a educação imbricada na noção política, Freire (2001) diz que a participação popular nos

processos educativos constituiria uma afronta para as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda. No caso da direita pela ameaça de descortinar as injustiças, e no caso da esquerda autoritária pelo fato de considerarem que as classes populares deveriam apenas seguir suas palavras.

Diante disso e de todas as tentativas de abafar assuntos que causam opressão, retomar seus pensamentos se faz tão necessário nesse momento. Qual ordem se desafia quando se rompe com o silêncio? Para que e para quem se educa? Qual a abordagem de educação que se pratica e qual a que se deseja?

Para tanto, Freire (1987) recomendaria a educação emancipadora, a problematização do mundo e a humanização dos sujeitos que, ao se conhecerem e se conectarem com sua humanidade podem, juntos, em dialogicidade, desocultar o que os prendem. Essa maneira de educar trabalharia com os sujeitos, que se relacionando como companheiros, dialogando entre si, poderiam desvelar o mundo que se afigura, se conhecerem e, assim, conhecerem e transformarem o mundo que os cercam. Por outro lado, ao desvelar a realidade, os sujeitos se tornariam críticos da realidade que os perfazem.

Ele complementa:

Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987, p. 38).

Freire (1987, 2001) apresenta contribuições e questionamentos contínuos sobre si, sobre a educação, as constituições do sujeito, a noção de aprendizagem constante e a inconclusão do ser humano pela finitude da vida: “O ser humano jamais para de educar-se” (FREIRE, 2001, p. 13).

Em Freire (1989), o autor une ao conceito de inacabamento, a noção de condicionamento que acompanha o ser humano implicado em contextos e dimensões que se apresentam como heranças sociais, culturais, históricas, genéticas dos sujeitos. Coloca-se como pensador da própria prática e de suas posturas enquanto educador, ao mesmo tempo em que procura compreender o humano e como ele se expressa, seus ângulos e as posições de classe, cor de pele, sexo que constituem o

sujeito (FREIRE, 2001). Em suas obras, o educador pernambucano nos convida a pensar processos educativos para além da instrumentalização do sujeito, refletir sobre a visão de mundo, a formação do sujeito implicado em seu contexto e a produção de conhecimento que considera as dimensões do ser humano e sua historicidade.

Em um de seus livros, ainda na introdução, Freire demarca a importância da subjetividade e como esta deve ser fortalecida para o desocultamento das verdades por meio da leitura crítica do mundo. Indaga enquanto reflete sobre o estabelecimento da democracia e coloca que “[...] não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios [...]” (FREIRE, 2001, p. 14). Além disso, o autor anuncia seu desejo por práticas educativas que combatam discriminações de classe, sexo e raça e a necessidade de que o respeito às diferenças prevaleça sem que haja o risco de punição ou banimento.

Em seus textos, Freire discute um pouco sobre como a Educação de adultos estaria se movendo em direção à Educação Popular já que não é possível que o educador prescindia de conteúdos e conhecimentos que permeiam as comunidades. Muito pelo contrário, ele precisa se inserir nos acontecimentos envolvidos naquele contexto. A educação popular está conectada com uma visão política e, portanto, não aceita neutralidade. Envolve-se no sentido de proporcionar facilitadores para a compreensão científica. Nesse sentido, o educador é um mediador que acompanha o educando para o desenvolvimento e a construção de conhecimentos (FREIRE, 2001).

Com relação à postura do educador frente ao educando, Freire (2001) defende a prática ética, transparente e coerente. Ao anunciar como pensa e por que pensa de determinada maneira, ao respeitar as oposições aos seus pensamentos, o educador se apresenta como ser democrático, aberto ao diálogo. É na dialogicidade entre as pessoas que a construção do conhecimento acontece e, ambos, educador e educando podem aprender.

Freire (1987) ainda conta como esse diálogo se inicia na busca por conteúdos programáticos a serem apresentados aos educandos. Para ele, esses conteúdos seriam trabalhados conforme a perspectiva de educação. Então, para os educadores que buscam a problematização, eles deveriam ser fruto de uma revolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos. Ele sugere, então, que os educadores precisam considerar o contexto cultural dos sujeitos, partindo das condições existenciais, presentes e concretas do público com o qual se pretende construir um determinado conhecimento.

Considera-se o sujeito implicado em seu contexto sócio-histórico-cultural para, através de temas geradores, trabalhar conteúdos de aprendizagem. A educação problematizadora se pautaria na visão de mundo dos educandos para a elaboração dos temas geradores (FREIRE, 1987). Apesar de o humano ser alguém condicionado, o autor coloca que, ao ser consciente do inacabamento, pode-se ir mais além, diferenciando condicionamento de determinação das pessoas (FREIRE, 1996). O autor entende a educação como uma maneira de os homens, educando-se entre si, transformarem o mundo.

Discorre-se sobre como é importante que a visão dos educandos esteja implicada no processo educativo bem como as compreensões de mundo que eles explicitam. Assim:

Importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p. 89).

Sem que haja neutralidade, há o convite para que se pense e se repense as condições da incoerência humana e que este se configura enquanto exercício ético de busca e de superação. Freire (1996) diz que apenas seria possível aceitar uma posição de neutralidade da educação se não houvesse discordância entre os modos de vida individual e social da população e que seria necessário, também, que se pensassem nas mesmas formas de enfrentamento e superação das dificuldades humanas. Completa dizendo: “para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 1996, p. 69). Os limites da prática educativa, conforme descreve o autor, demandam clareza a favor de quem e contra quem se pratica a educação pensando em que tipo de sociedade se gostaria de participar. Essa compreensão estaria relacionada à luta pelo poder e em que nível se acha a luta de classes.

Ainda que haja estímulo à luta pela educação durante toda a obra, o autor coloca o quanto a opressão pode influenciar no sentido de causar “cansaço existencial” e “anestesia histórica” de maneira que há necessidade da leitura do mundo e “[...] da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem

perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada” (FREIRE, 2001, p. 27).

Esse cansaço favorece as elites dominantes que, pensando para os oprimidos continuam seu projeto opressor de maneira despercebida. Por outro lado, transformar esse modelo de atuação favorecendo o pensar com os sujeitos poderia significar o fim dessa dominação (FREIRE, 1987). Para que a dominação não cesse, é preciso esconder as condições dominadoras, preservar o silêncio e a obediência. Esse modelo estaria implicado, inclusive, nas formas de educar. Por outro lado, a proposta do autor é que essas questões que compõem os sujeitos sejam desveladas, dialogadas e problematizadas na educação.

Freire (2001, p. 34) afirma: “a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa e etc.” Ele ainda vai enumerar práticas educativas que, muitas vezes, são executadas por educadores que se dizem progressistas, mas que são incoerentes com essa compreensão. Em uma delas, está exposta a constituição escolar como espaço de tomada de lições sem que a escola estivesse implicada nas reflexões sobre o contexto vivenciado e os conflitos que o permeiam.

Para assumir, de fato, uma educação progressista e viabilizar a formação docente em alinhamento com esta, Freire (2001) recomenda:

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (p. 37).

Seria necessário, portanto, pensar sobre si mesmo, em um exercício introspectivo de rever, repensar e aprimorar a prática docente. Atento para a importância dos discursos e dos gestos que permeiam a relação educador/ educando e suas influências nas práticas educacionais, o autor elabora ideias de saberes relevantes aos educadores.

Para que a formação permanente aconteça, é necessário voltar o olhar para si e encarar as mazelas da carência de cada um. Ao comentar sobre os saberes necessários à docência, Freire (1996) demarca uma série de condições que entende implicadas no fazer docente, entre elas estão a necessidade de um comportamento

ético, coerente e transparente na prática educativa. A experimentação do processo educativo, na visão freireana, integra o ensino dos conteúdos à maneira de viver, estar e à visão de mundo de cada um. Ele ainda demarca a necessidade de refletir sobre como o discente tem pensado a prática de cada docente, por exemplo, e assinala a necessidade de ler o espaço pedagógico como um texto, completando que o aumento da solidariedade entre educadores e educandos abriria mais possibilidades para aprendizagem democrática.

Freire (2001) conta o quanto é preciso diminuir a incoerência entre o que se diz e o que se faz, de forma a pensar a prática e praticar o que se pensa, buscando a unidade dialética entre teoria e prática. Dentro dessas questões também se faz presente a necessária análise da linguagem que revela estruturas de classe. O educador progressista deveria se sensibilizar com o uso da língua tal qual a fazem os educandos, ao mesmo tempo em que, ao ensinar outra forma de utilização da língua, contribua para que o educando lute melhor contra a dominação (FREIRE, 2001).

Ele desenvolve um pouco mais a noção da necessidade de formação docente quando coloca conceitos como a didascência e argumenta que é imprescindível que o professor seja, também ele, um pesquisador, um educando (FREIRE, 1996). O educador, também educando, deveria se assumir em suas dimensões históricas, em suas posições políticas, em sua maneira de criar, em suas emoções, como a raiva, por exemplo, que, em certa medida, possibilitariam protestar contra condições de opressão e que teriam, assim, papel formador (FREIRE, 1996). Também comporiam esse processo a alegria, a amorosidade, a esperança que, vislumbrando a transformação do mundo pelos sujeitos e com a educação, se pusessem a favor de práticas educativas progressistas e emancipatórias.

Freire (1996) enuncia o que entende como aspectos interessantes para um bom educador: aquele que é coerente, ético, que respeita a visão de mundo do seu educando que, implicado em sua cultura, traz, na linguagem, sua visão sobre a vida, aquele que ensina por meio de sua ação prática demonstrando integração entre a apreensão da teoria atrelada à condição dos discentes para a aprendizagem. Assinala a primazia do respeito no processo de construção do conhecimento que deve estar expressa no comportamento do educador diante dos desafios que permeiam a prática educativa.

O bom educador auxiliaria na superação do saber de experiência feito do educando, ajudando-o a sistematizá-lo. O ato de educar está vinculado à

cotidianidade dos educandos e ao saber de experiência feito que precisa ser considerado pelo educador no sentido de sua superação (FREIRE, 2001). O bom educador seria aquele que preparasse o discente no sentido de refinar a sua curiosidade de maneira que ele pudesse produzir o conhecimento sobre o objeto estudado, apoiando seu percurso pela busca permanente de conhecer, desafiando-o como sujeito do conhecimento, negando a mera transferência de conteúdo por parte do professor ao aluno (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, há necessidade de se posicionar politicamente de forma explícita, deixando clara a sua opção, a visão de mundo desse educador e que embasa seu fazer pedagógico. Pensar sua noção política imbricada na pedagogia utilizada em sala de aula e presente na condução formativa por parte dos educadores, passa por refletir com os educandos, inclusive, sobre as condições de sobrevivência, de experiência de vida as quais eles estão submetidos e que alcançam, para além do espaço educativo, o contexto comunitário, relações familiares e de trabalho.

O processo de aprendizagem, então, passa por possibilitar o desvelamento dos conteúdos e a construção do conhecimento que, com o auxílio do professor serão formados no percurso da prática educativa. Ao trazer elementos como a amorosidade e o gosto pela alegria para o processo educativo, Freire (1996) coloca como o docente pode articular esse momento formativo com as condições humanas, com as emoções, as sensações, os sentidos. Aqui se pode identificar a implicação da subjetividade do próprio educador que comparece também em sala de aula.

Com isso, para além de apenas instrumentalizar os sujeitos com os conhecimentos escolares, empreende-se a leitura de mundo imbricada na troca entre docentes e discentes e de que aprender e ensinar é estar disponível para entender que não compreendemos tudo ao mesmo tempo em que não ignoramos tudo, a aprendizagem é uma troca entre pessoas com diferentes saberes. Na educação, educadores e educandos ora aprendem, ora ensinam. Quiçá esse caminho também possibilite compreender a incompletude dos sujeitos quanto aos conhecimentos e, com isso, refutar, diuturnamente, a tese da educação bancária.

O autor nos conta como a população precisa estar integrada ao poder a fim de que faça uma administração democratizada da educação e com a necessária participação da sociedade. Para ele, deve subsistir a luta pela educação pública enquanto dever do Estado ainda que as camadas populares se organizem para criarem escolas comunitárias (FREIRE, 2001).

Com relação à educação popular, Freire nos diz que esta só acontece se os educadores se propõem a trabalhar com a população a que se destina: “discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias” (FREIRE, 2001, p. 42). No entendimento de que a educação é um processo, Freire coloca a mudança como condição para o progresso e a constituição dos sujeitos: “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 43).

Diante de suas pesquisas e vivências na área da educação, o autor desenvolveu o que ficou conhecido como método Paulo Freire, mas que, para ele, seria mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Sua preocupação estaria mais centrada no processo de conhecer e na compreensão de educadores e educandos como sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2001).

No entanto, ele não considera que outras maneiras de educar estejam incorretas, mas que elas revelariam óticas políticas diferentes da valorizada pelo seu modelo educacional:

[...] isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação. Há uma qualidade diferente nas duas formas de ser responsáveis, de entender e assumir a responsabilidade. Em outras palavras, a responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política. Os primeiros, porém, a serviço dos interesses de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e de homens (FREIRE, 2001, p. 44).

Segundo Freire (2001), os educadores progressistas estariam interessados em possibilitar uma escola democrática, que superasse os preconceitos de classe, raça e sexo, não como elementos a serem considerados separadamente, mas que devem ser pensados em interação na construção social que os perfazem. A educação progressista deveria, então, estar aberta à participação popular e compreender as funções de todos que compõem o corpo escolar no sentido de colaboração para o avanço da escola. E, ao trabalhar em prol da desocultação das verdades, estaria

contra o sistema. O autor retoma o conceito de educação popular, colocando-a como aquela que estaria nadando contra a correnteza, entendendo-a democrática, unindo o ensino de conteúdos ao desvelamento da realidade. Essa escola deve se colocar como um centro aberto à comunidade e considerar os contextos que permeiam esse espaço incluindo debates sobre os conflitos sociais, suas contradições e inserindo na escola e na prática educativa o que acontece nas ruas do mundo (FREIRE, 2001).

Para despertar o interesse dos discentes, a pedagogia utilizada deveria ser estimuladora. Uma das maneiras de atrair a atenção seria fomentar a curiosidade daqueles que frequentam o ambiente escolar e de desafiá-los a pensar sobre as questões que se colocam. Atrelado a isso, estaria a necessidade de repensar saberes curriculares e suas relações entre conteúdos estudados e a realidade da comunidade que ali frequenta, evidenciando a dimensão política da educação (FREIRE, 1996).

Freire (2001) expõe como equívoco considerar a educação popular e sua prática educativa como ensino puro de conteúdo, sem que esses possibilitem pensar e repensar os fenômenos sociais, ao passo que trabalhar apenas com a dimensão ideológica da educação também não colaboraria para a dialética proposta em sua noção pedagógica. Para tanto, a possibilidade de integrar a visão contextual, a posição política, a noção de mundo poderiam colaborar para construir conhecimentos que pudessem ultrapassar a mera instrumentalização dos sujeitos e, nesse sentido, oportunizar momentos formativos que os fizessem refletir para além dos conteúdos programados. É importante pensarmos em como esses conhecimentos tem sido construídos para que as reflexões propostas estimulem o pensamento crítico superando o ensino conteudístico.

2.3 SEXUALIDADE E GÊNERO NA EJA E PROCESSOS FORMATIVOS

Para iniciar o diálogo sobre os temas, cumpre mencionar algumas das obras encontradas durante os estudos a respeito do que já foi abordado sobre as temáticas de sexualidade e gênero dentro da Educação de Jovens e Adultos e que trouxeram contribuições importantes.

Ao pesquisar os trabalhos já realizados e que tivessem como foco a Educação de Jovens e Adultos e os temas Educação Sexual, Gênero e Sexualidade, foi possível perceber que, ainda, esses são assuntos abordados de maneira incipiente nesta modalidade de educação. Algumas autoras vão assinalar que o foco sobre a

Educação de Jovens e Adultos ainda tem alcance pequeno se comparado aos estudos dedicados a outros campos educativos (SANTOS; MACIEL, 2020).

Esses trabalhos foram encontrados enquanto se buscava produções que trouxessem os temas da sexualidade e gênero para o debate dentro desse espaço educativo. A amplitude das possibilidades de discussão e abordagens de cada temática se configura como um grande desafio. Dentre algumas pesquisas encontradas e que relacionam gênero, sexualidade e educação de jovens e adultos estão: “A mulher nos documentos da Educação de Jovens Adultos e Adultas” (CAMARGO, 2012), “Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero” (LEONCY, 2013), “Masculinidades, Raça e Fracasso Escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo” (BRITO, 2009), entre outras (OLIVEIRA, 2010; MARINHO; FERREIRA, 2011, NARVAZ; ANNA; TESSELER, 2013; ANDRADE; MEYER, 2014; SICARDI NAKAYAMA; SANTOS, 2017; CORREIA, 2018; MORAES ET AL., 2019; SANTOS E OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA E SOUZA, 2019).

As produções que versam sobre gênero trazem, principalmente, a condição feminina e a observação sobre as mulheres, a relação entre mulheres e homens, questões a respeito da importância dos estudos e como estes são fundamentais para a melhoria da condição de vida delas, por exemplo. Esta última, uma das causas apontadas nas pesquisas como fator que as fazem retornar para o ambiente escolar.

Além disso, os motivos pelos quais um ou outro gênero se distancia do ambiente escolar demonstram a divisão sexual do trabalho e deixam evidentes que os cuidados com o núcleo familiar ainda são papéis femininos e que o homem, por sua vez, ocupa a figura daquele que estaria incumbido das responsabilidades financeiras em um papel ainda tido como mantenedor. No entanto, nas classes sociais mais vulneráveis, a entrada da mulher no mercado de trabalho somada às suas atividades domésticas e ao cuidado com os filhos também contribui para distanciá-las do ambiente educacional. A escola passa a se fazer necessária, de novo, quando a mulher busca melhorias na vida laboral e compreende que, para tanto, precisará retomar os estudos.

Os assuntos: educação sexual na EJA ou Orientação Sexual na EJA e a Sexualidade se aproximam nas pesquisas, aparecendo nas mesmas produções. Comparecem nas contribuições de alguns dos estudos como nos trabalhos: “Breve Olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da Educação de Jovens e Adultos”

(BACCO, 2009), “Adolescência e scripts sexuais a partir das representações sociais” Macedo et.al (2013) que, apesar de não colocar em seu título, a pesquisa foi desenvolvida junto à alunos e alunas da EJA com a ênfase nas questões advindas da educação e orientação sexual dos discentes. A sexualidade também aparece em trabalhos que a colocam em interlocução com as perspectivas de raça/cor/classe social e conceitos como a pluralidade, a diversidade cultural como componentes da sociedade e que devem ser acolhidas, compreendidas e trabalhadas pelos educadores (CAMPOS, 2004).

Algumas pesquisas apontam a questão do gênero e sua interface com o trabalho, a divisão sexual do trabalho, a economia e consumo (KISTEMANN; RESENDE, 2013). As características socialmente percebidas como femininas ou masculinas aparecem influenciando a vida laboral exercida por cada um ou cada uma. A educação na interface com o gênero masculino ou feminino e as atividades que são reconhecidas, ainda, como atribuídas em conformação a um ou outro gênero como abordado por Godinho e Fischer (2019). A interface da profissionalização com a vida laborativa vai ser abordada em outros estudos: “Percurso de Mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)”, Fontella, 2019, entre outros (COSTA, 2011; AZEVEDO; TAVARES, 2015; CARVALHO, 2018).

A moral e a maneira como a juventude é vivenciada, experienciada, pelos alunos e alunas, as transposições de algumas fases da vida e as demandas acarretadas pelas diferenciações de gênero também aparecem em estudos dedicados à temática de gênero com foco neste público-alvo (ANDRADE; MEYER, 2014). Essa última pesquisa aponta a importante articulação com a dimensão de classe para observação dos fenômenos que aparecem nos estudos. Evidenciam-se diferenciações nas condições que estimulam ou, de certa forma, pressionam um ou outro gênero a retomar os estudos para oportunizar melhores condições de trabalho ou como forma de ampliar os conhecimentos adquiridos ou ainda por que, anteriormente, não conseguiu acessá-los (SCHWANZ, 2006).

No que concerne aos temas propostos para este estudo, foi possível perceber que algumas produções encontradas tem se colocado a discutir e problematizar os aspectos sociais, culturais e psicológicos da compreensão sobre os assuntos relativos à sexualidade, gênero e educação sexual dentro da EJA e que, ainda que haja maior disponibilidade dos professores para tratar sobre esses assuntos considerados tabus,

os próprios profissionais solicitam formações complementares a respeito dos temas para discuti-los (BACCO, 2009).

Aliás, de forma geral, os trabalhos demonstram a necessidade de iniciativas de formação para os educadores que trabalham junto à EJA (PAIVA, 2019; VOVIO, 2010; BACCO, 2009; DI PIERRO, 2003).

As pesquisas de Bacco (2009) e Santanna (2019) trazem dados que demonstram maior abertura dos professores para tratar temas sobre a sexualidade e orientação sexual de forma mais complexa, pensando não apenas nas contribuições médicas, reprodutivas e biologicistas, mas considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos. Mesmo assim, as propostas de trabalho da Educação Sexual nos espaços da EJA ainda estão ligadas, em sua maioria, à perspectiva biologicista, médica e de controle da população, privilegiando a abordagem de aspectos vinculados à assepsia do corpo, ao controle de natalidade, à prevenção de gravidezes não planejadas, entre outros (FERNANDES ET. AL, 2012; MACEDO ET.AL, 2013; SOARES; GASTAL, 2016; MORAES ET. AL, 2019).

Importa dizer que, mesmo que esses alunos e alunas tenham iniciado sua vida sexualmente ativa e já tenham, inclusive, experiências de parentalidade, ou seja, já são mães, avós, pais, as pesquisas que abordam essas temáticas evidenciam que pairam muitas dúvidas sobre o próprio corpo, formas de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis, às gestações não planejadas, à própria sexualidade, à autonomia para o exercício dela (MACEDO et al, 2013; MORAES et. al. 2019).

Em artigo para o Caderno Cedes, (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 75) colocaram a necessidade de repensar conteúdos que estão presentes na educação fundamental para os jovens e adultos e assinalaram dentre eles: “meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher”. Ao mesmo tempo, levando em conta a ponderação a partir do gênero, o histórico de violência e violação de direitos com relação ao feminino, trazem números assustadores.

Segundo o Atlas da Violência (2020) uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas em 2018 totalizando 4519 vítimas. Dados do anuário brasileiro de segurança pública de 2020 trazem outros tipos de violências cometidas contra as mulheres. Registram uma agressão física a cada dois minutos no campo de violência doméstica e sexual em 2019, os registros de estupros alcançam a ordem de um estupro a cada 8 minutos sendo que 85,7% eram do sexo feminino, conforme este

documento. Também registram um aumento de 6% na violência e casos de agressão contra LGBTQIA+ e coloca que apenas 12 Unidades Federativas contabilizam essas informações. Além disso, mais adiante, o mesmo documento elenca a dificuldade de se estabelecer políticas públicas para essas demandas de violência bem como a necessidade de melhores informações sobre os casos que contemplem os registros das condições de violência e violação dessas populações.

Apesar da dificuldade de acesso às informações, da subnotificação e das falhas de Políticas Públicas para mensurar dados ainda ser uma realidade com a qual se depara, de acordo com o último relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia em 2020 citando os dados do estudo de James Wareham (2020), a cada 26 horas um LGBT+ é assassinado ou morre por suicídio no Brasil. Como se não bastasse a morte, ela vem acompanhada de requinte de crueldade, o que se evidencia pela maneira a qual elas acontecem, demanda-se a extirpação desse corpo que é aniquilado socialmente.

2.4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A DIMENSÃO CURRICULAR NA EJA

Sacristán (2013) elabora a noção do currículo como o responsável por selecionar conteúdos, classificar conhecimentos, o mesmo é polivalente sendo que é responsável por assegurar que não haja arbitrariedade de conteúdos, mas limita a atuação dos professores.

Em Silva (2005), as discussões acerca do currículo abrangem como este é definido por teorias e autores e que uma definição do que é currículo não se cumpre a balizar exatamente sobre o que se refere, mas a indicar sob qual perspectiva o mesmo é trabalhado. Ele questiona, então, que diante da lente a que se cumpre observar o mundo é possível perceber quais questões devem estar presentes no currículo e os saberes que são válidos para serem contemplados.

Nesse sentido, o autor indaga sobre qual noção de ser humano está implicada em diferentes contextos históricos e as maneiras de produção do sujeito que estarão implicadas nos tipos de conhecimento que serão valorizados. Segundo ele, o pano de fundo das construções curriculares desemboca na noção de identidade e subjetividade dos sujeitos:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente,

envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2005, p. 15-16).

O autor avança dizendo que considerando as questões atinentes à identidade e subjetividade, o currículo perpassa relações de poder. Poder-se-ia dizer que o currículo contribui para moldar as formas de existência e as representações sociais ou papéis que se desejam possíveis para o momento.

No que tange às diversas concepções sobre currículo, Silva (2005) ressalta as compreensões da teoria tradicional de currículo e as perspectivas críticas e pós críticas. Para as teorias tradicionais, o currículo estaria pautado em processos de ensino-aprendizagem que focassem a didática, organização, planejamento, avaliação enquanto que as teorias críticas e pós-críticas olham para as condições implicadas na construção do currículo como as relações de poder, de classe, as culturas, identidades, representações, o gênero, os discursos. O currículo é pensado para ser contemplado em determinadas etapas, com determinados discentes. Mas se é a expressão das máximas compreensões e leituras hegemônicas do mundo para o contexto, construir a educação para além do currículo pode ser um grande desafio.

As possibilidades de processos de formação que encontrem brechas para o exercício da criticidade, formação dialética, autônoma e participativa podem ser respostas importantes no sentido de pensar o que é educativo ou não, para que, para quem, em que tempo.

Assim, entender a noção de currículo pela qual se observam os processos educativos no ambiente escolar é fundamental para criar estratégias formativas que contemplem temáticas da vida cidadã e em comunidade. Estimular o conhecimento nesse sentido, é, também, dever do educador.

Nas discussões sobre o papel da escola e dos entendimentos a respeito da concepção de currículo, Silva (2005) aponta características que, pautadas nas ideias de Althusser, estarão presentes no ambiente escolar, como as ideologias que se fazem presentes através do currículo e transmitem o que é desejável para determinadas épocas. O autor ainda aponta o quanto esse processo determina comportamentos, gera obediências e exclusões do ambiente educativo antes que se possa atingir a compreensão dos processos de dominação existentes e que a escola contribui para a organização social do trabalho dentro de um sistema econômico específico e de acordo com a especificidade de mão-de-obra que se deseja formar.

Importa trazer “a dupla violência do processo de dominação cultural” abordado por Silva (2005, p. 35) em que o autor, retomando Bourdieu e Passeron diz de mecanismos de exclusão escolar que se apresentam, inclusive, pela linguagem utilizada e que não possibilitaria que os alunos das classes dominadas acompanhassem a educação oferecida no ambiente escolar.

Pode-se refletir que, para isso, há contribuição do currículo oculto. Esse, por sua vez, se caracteriza pelos aspectos não explicitados no ambiente escolar, mas que colaboram na manutenção de comportamentos desejáveis para o funcionamento social:

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (SILVA, 2005, p. 79)

Ainda nessa discussão, o autor complementa que pautas como as questões de raça, gênero, sexualidade, a construção dos papéis femininos e masculinos estão presentes no currículo oculto.

Seguindo seu raciocínio, ele vai dizer que com o agrupamento de conteúdos, séries e idades, o currículo torna-se um regulador das pessoas ao mesmo tempo em que o livro didático se torna uma forma de imposição desses conteúdos. O currículo é, então, o veículo pelo qual se registra a maneira de educar. Diz ele: “Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.” (p.24). Desse projeto, ao que demonstra, a concretização fica explícita nos conteúdos dos livros didáticos.

Sacristán (2013) elenca que um dos fatores do currículo é aquilo que é pretendido alcançar, outros são as atividades desenvolvidas e, ainda outros, os resultados que daí decorrem. Assim, existe o currículo oficial (o texto propriamente dito), o currículo interpretado pelos docentes, o que é aplicado nas práticas educacionais, os efeitos reais dessa dinâmica e, finalmente, a avaliação que dela decorre.

Em visita ao *site* do Ministério da Educação, dentre as legislações ali descritas e que indicam os assuntos que devem ser abordados na etapa de educação básica

estão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. Ainda cita como documentos fundamentais a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.¹

Em consulta à LDB, a EJA consta na Seção V nos artigos 37 e 38 que apenas contam sobre a organização em que está disposta, não contemplando elementos que tratem sobre o currículo. No documento Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a partir da página 339, estão novamente elencadas as condições de acesso à Educação de Jovens e Adultos, a concepção de educação ao longo da vida (p.347) e as deliberações do CNE/ CEB que resultaram na Resolução nº 3/2010.

Para o olhar curricular que deverá ser dedicado à EJA e considerando o que o Parecer CNE/CEB 11/2000 traz no item IX que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os componentes curriculares dos seus cursos deverão estar em consonância com as diretrizes curriculares nacionais das etapas de ensino fundamental e médio já que a EJA é uma modalidade da educação que se refere a esses momentos educativos. Diz que “Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio” (p. 61).

Mais adiante, o mesmo documento reflete a fim direcionar um olhar específico, colocando sobre a necessidade da compreensão do público aluno desta modalidade de educação e que a atuação pedagógica possa colaborar para “produzir soluções justas, equânimes e eficazes” (p. 61). Ainda, o mesmo parecer refere as demandas contingentes dessa modalidade de educação como o horário das aulas, a dinâmica do conteúdo que precisará ser adaptado para a realidade desses alunos, a heterogeneidade e homogeneidade das turmas que se formarão bem como o trabalho pedagógico que deverá perceber o perfil desses educandos. Afirma-se que “o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar dessa premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida” (p. 62).

Nesse sentido, considera um imperativo ético a observação sobre o perfil distinto dos alunos da EJA perante os da educação infantil e do Ensino Fundamental e versa sobre os métodos ativos que serão utilizados no processo de ensino-

¹ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>

aprendizagem. Além disso, o parecer observa que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos contém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devendo integrar o paradigma curricular com as áreas de conhecimento.

Assim, as normativas educacionais que direcionarão os conteúdos que compõem o escopo do que deve ser ministrado na EJA, passam pelo que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, o Plano Nacional de Educação, mais recentemente pela BNCC enquanto conteúdo comum e, por último, pelo Plano Municipal de Educação e os Referenciais Curriculares do município que é a normatização mais próxima dos materiais didáticos que serão apresentados e analisados como dados desta pesquisa e que compõem a parte diversificada do currículo.

A fim de discutir um pouco mais sobre as Diretrizes Curriculares que embasam a EJA, vale trazer o que versa as DCN's para o Ensino Fundamental no que concerne à compreensão do currículo. Parte-se do princípio de que, se a Educação de Jovens e Adultos deve seguir os componentes curriculares da Educação Fundamental, o parecer elaborado para atendimento a essa etapa da educação foi o Parecer CNE/CEB nº11/2010 que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos e que abrange os conteúdos que deverão ser abordados indicando outros momentos formativos que se colocam em transversalidade com as disciplinas a serem exploradas.

Em consulta a este parecer, percebe-se que a base nacional referida deve estar unida a uma parte diversificada. Os conteúdos obrigatórios estão contemplados junto a disciplinas ministradas e que devem incluir Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A normativa também explicita a necessidade de abranger temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social assim como legislações que abarquem os direitos das crianças e adolescentes (p.115).

Durante toda a explanação do Parecer 11/2010 (p.16) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, o que se fala sobre o currículo remete-o a crianças e adolescentes, alunos que são previstos como público dessa etapa da educação. Quando se considera o projeto político-pedagógico, a gestão democrática e a participação da comunidade é que se diz sobre a Educação de Jovens e Adultos, colocando a participação comunitária como uma oportunidade

institucional para que esta população, tão renegada, possa se fazer ouvir com relação aos seus direitos e anseios.

O currículo proposto, inclusive para a EJA, também está brevemente descrito na Resolução nº 07/2010 que fixa diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. No que diz respeito à concepção curricular e seus conteúdos, as questões sobre gênero e sexualidade estão previstas e descritas no artigo 16 que traz a articulação de componentes e áreas de conhecimento citando explicitamente os temas sobre sexualidade, gênero, vida familiar e social, direito das crianças e adolescentes. A partir do artigo 43, discorre-se sobre algumas características da educação de jovens e adultos pensada para pessoas que não tiveram acesso às etapas de educação no momento considerado ideal para tal ou que estejam em defasagem escolar. O ingresso a partir dos 15 anos de idade, a noção de aprendizagem ao longo da vida, as peculiaridades da população atendida que devem ter seus conhecimentos prévios considerados e valorizados no processo de ensino-aprendizagem e a distribuição do currículo para cumprir uma formação igualitária.

Para tanto, afiguram-se grandes desafios a serem enfrentados. As lutas políticas que têm ocorrido para barrar assuntos afetos a gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, tais como o PL 1859/2015 que teria a pretensão de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para impedir o desenvolvimento de disciplinas que se dispusessem a debater gênero e sexualidade são a materialização desses desafios.

Em breve consulta ao *site* da Câmara dos Deputados² percebe-se que o PL 1859/2015 está apensado a outro, PL 7180/2014. E que no PL 1869/2015 existem outros Projetos de Lei vinculados e que versam igualmente sobre a proibição de diálogos sobre orientação de diversidade sexual (PL 5487/2016), sobre a proibição do que chamam de ideologia de gênero (PL 10577/2018) e outro, ainda mais incisivo, que discorre sobre a proibição do que chama de doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas (PL 10659/2018).

No que toca ao contexto temporal, importa observar que um deles data de 2014, outro de 2015 e 2016. Porém, os dois últimos projetos datam do mesmo ano, 2018. Pode-se observar que, pelo volume de projetos apresentados e suas épocas,

² <https://www.camara.leg.br/>

esses questionamentos e a tentativa de silenciamento com relação à educação sobre gênero e sexualidade vêm ganhando força.

Por outro lado, uma breve leitura dos projetos acima elencados, é capaz de demonstrar a interpretação tendenciosa dada aos estudos sobre gênero e sexualidade, descaracterizando as lutas pelo respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade.

Tanto o Parecer 11/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, quanto a Resolução nº 07/2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, discorrem sobre a proposta de uma base nacional comum de conteúdos a serem trabalhados em determinada etapa de escolarização correspondente ao Ensino Fundamental. Esses conteúdos estão, também, descritos em outro documento específico, cuja última atualização foi realizada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular.

A fim de compreender como as temáticas de sexualidade e gênero estão previstas nesse documento, recorreu-se aos estudos realizados por Monteiro e Ribeiro (2020) e Sobral e Carvalho (2020). Esses últimos contribuíram com um olhar para o documento visando encontrar expressões que pudessem remeter aos estudos na área de sexualidade e gênero e em quais contextos essas palavras poderiam ser encontradas na BNCC. No estudo, ficou constatada a frequência de 49 vezes em que a expressão gênero aparece nos componentes de Artes, Literatura e Língua Portuguesa sendo que os autores evidenciam a ausência das temáticas envolvendo sexualidade e gênero para que se permitam discussões a esse respeito no ambiente escolar. Sobral e Carvalho (2020) apresentam, portanto, que esses temas comparecem na Habilidade 11 na temática Vida e Evolução que coloca sobre as múltiplas dimensões da sexualidade humana nos aspectos biológico, sociocultural, afetivo e ético. Porém, observam que a noção que comparece no material traz uma concepção de sexualidade e gênero de maneira a destacar aspectos biológicos e reprodutivos.

Monteiro e Ribeiro (2020) provocam a reflexão ao trazer brevemente os conceitos sobre sexualidade e gênero, uma rápida contextualização sobre como eles têm sido pensados atualmente diante do conservadorismo que se afigura, os questionamentos sobre como os processos educativos poderiam contribuir para trabalhar essas temáticas no contexto escolar indagando se os professores teriam formação suficiente para tal ou de que forma colaboraram para reproduzir essas

estruturas. Neste estudo, a explanação sobre como se iniciam as abordagens a respeito da Educação Sexual nas escolas deixa evidente o caráter higienista em que se pautaram as primeiras iniciativas de tratamento sobre os temas que foram se expandindo para considerar a inclusão da cultura em sua perspectiva. No entanto, os retrocessos engendrados em políticas públicas no país refletiram-se em normatizações que tomaram como base os movimentos conservadores. Assim, os autores analisam que da inclusão da Educação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a retirada desses termos na BNCC (2017) houve um apagamento e um retrocesso na compreensão da necessidade em se trabalhar essas questões no ambiente escolar.

Pelo exposto na Resolução 01/2021, que dispõe sobre a organização da EJA, os conteúdos curriculares e que explicita o alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à BNCC, a Educação de Jovens e Adultos também deveria seguir essas condições.

Monteiro e Ribeiro (2020), contam que, antes da elaboração e aprovação da BNCC, no Plano Nacional de Educação (2014), houve supressão dos termos gênero e orientação sexual. No estudo, apresenta-se um quadro sobre a Unidade Temática-Vida e Evolução presente na BNCC e como o tema da sexualidade está representado de maneira a destacar as possibilidades de compreensão do processo reprodutivo, de métodos contraceptivos, vinculados ao caráter higienista que iniciaram as discussões sobre esses conceitos e que apenas na Habilidade 11 se faz menção às dimensões socioculturais, afetivas e éticas da sexualidade humana. Além disso, os autores destacam o termo doença sexualmente transmissível (DST) utilizado para se referir a infecções sexualmente transmissíveis (IST) demonstrando a falta de atualização dessas nomenclaturas. Frisa-se que esta sigla é utilizada pelos autores da mesma forma em que consta no documento, ainda que os estudos atuais indiquem a sigla IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis) como termo mais apropriado.

Para concluir, Monteiro e Ribeiro (2020) colocam sobre o desaparecimento de palavras associadas à educação sexual e de gênero, o caráter biológico assumido pela última versão da BNCC e a necessidade de continuar as discussões sobre esses assuntos para o enfrentamento e combate às discriminações e atitudes preconceituosas.

De acordo com o art. 8 da Lei 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação deveria estar em consonância com as

metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e objetivava atender às demandas educacionais municipais integradas às legislações nacionais e estaduais. O Plano Municipal de Educação (PME) do município estudado data de 2015 e, conforme consta em *site* foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME)³ e logo na introdução faz menção ao artigo 2 que contempla as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), dizendo que:

Considerando a educação como política pública que deve ser planejada sistematicamente, com processos de organização e regulação fundamentais, para que se alcancem os níveis de ensino desejados e com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade, assenta-se em uma proposta com princípios coerentes nas Diretrizes do PNE/2014, conforme o Artigo 2º:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos/as profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Texto retirado do excerto PME, 2015, p. 2).

No entanto, é importante observar que o Plano Nacional de Educação, em sua versão para o decênio de 2014 a 2024⁴, não aborda, explicitamente, os termos promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual. A Lei 13.005/2014, elenca no item: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Além disso, nota-se diferença na transcrição do texto também no item V, sendo que a Lei, em si, traz que: “V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”.

No que tange às metas que abordem as temáticas de sexualidade e gênero, foi possível verificar que fazendo a busca pelas palavras ou expressões: diversidade, relações de gênero, educação sexual, sexualidade, diversidade sexual e orientação

³ <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/p-municipal-final.pdf>

⁴ <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

sexual, estas estão, em sua maioria, elencadas na introdução do texto do Plano Municipal de Educação, quando se colocam as metas e diretrizes gerais ou concentradas no nível do Ensino Médio.

Dentro do escopo das metas elencadas para a Educação de Jovens e Adultos, não há menção das palavras ou expressões: diversidade, relações de gênero, orientação sexual, educação sexual, sexualidade e diversidade sexual. Apenas a palavra gênero é trazida para o texto quando se fala:

6.3.7. Incentivar a construção pelos poderes públicos de propostas político-pedagógicas considerando os aspectos etários, geracionais, etnicorraciais, de gênero e alunos com necessidades educacionais especiais da EJA, visando a garantir o direito à escolarização (PME, 2015, p. 55).

Assim, importa dedicar o olhar para os Referenciais Curriculares que balizam diretamente os assuntos a serem trabalhados pelos diversos níveis de educação. Sua última atualização é de 2019 e a etapa de Ensino Fundamental consta juntamente com a Educação de Jovens e Adultos no item 3 que se intitula Ensino Fundamental: Regular e EJA. Cabe dizer que os Referenciais Curriculares do município de Ribeirão Preto trazem 104 vezes o termo BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e que, logo na sua apresentação (p. 6) coloca que o Referencial contou com a participação de professores e convidados, envolvidos na construção da BNCC, elencando atividades que demonstram aproximar as práticas pedagógicas e os materiais às concepções descritas na BNCC. A sequência do documento (p. 7) diz que “o resultado da dedicação de todos os envolvidos na atualização dos documentos curriculares, a fim de oferecer uma educação de maior qualidade e adequada à BNCC, está expresso nas páginas seguintes”. Nesse sentido, o texto parece reiterar a aproximação desejada dos referenciais aos parâmetros da BNCC.

Nos referenciais ainda estão elencados os princípios e fundamentos os quais estão pautados, cita-se a Resolução CNE/CEB 07/2010 em seu artigo 6º que traz os elementos da ética, política e da estética acrescentando-se a eles a equidade, democracia, o bem-comum e o empoderamento enquanto elementos de destaque para a compreensão e elaboração da referência curricular municipal. Os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação (2019), trazem que o documento se pauta na concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano (p. 21).

Mais adiante, ao expor sobre o currículo escolar, o documento explicita a compreensão que permeia o documento quando diz:

Este referencial curricular, ao optar por uma concepção histórico-cultural traz à tona pressupostos defendidos pelas teorias críticas e, sobretudo, as pós-críticas de currículo, pois entende que a educação escolar deve intencionar o desenvolvimento integral do sujeito para que se constituam humanos e para a transformação da sociedade (p. 46).

Ao tratar especificamente sobre os temas que deverão ser contemplados no cotidiano escolar, o Referencial faz menção aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável e elenca eixos integradores que considera como a parte diversificada do currículo, a saber:

Direitos da criança e do adolescente; Educação para o trânsito; Educação ambiental, Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação em direitos humanos; Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Saúde, vida familiar e social; Educação para o consumo; Educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia; Diversidade cultural; Erradicação da pobreza; Boa Saúde e bem-estar; Igualdade de gênero; Água limpa e saneamento; Energia acessível e limpa; Consumo e produção responsáveis; Combate às alterações climáticas; Educação de qualidade; Redução das desigualdades; Paz, justiça e instituições fortes e História Local (p. 49).

Ao tratar sobre a etapa do Ensino Fundamental, o mesmo documento coloca a Educação de Jovens e Adultos ao lado desse nível de escolarização, pressupondo que, esta última seguirá os mesmos referenciais preconizados àquela. Aproximando-nos ainda mais do material a ser analisado, cumpre olhar como as questões curriculares estão trabalhadas com os conteúdos de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o documento traz a noção de alfabetização enquanto um processo contínuo e que acontece em articulação com as diferentes disciplinas e elencam uma série de competências e habilidades desejáveis para cada uma das etapas dos anos finais do Ensino Fundamental. No que compete à alfabetização, o Referencial Curricular Municipal discorre sobre o letramento trabalhando a diversidade de textos a serem explorados e indicando que se deve incluir a perspectiva digital de letramento.

A estrutura dos materiais será apresentada mais adiante como forma de facilitar o entendimento do trabalho com os conteúdos, sua relação com o tema dessa dissertação e o referencial teórico que a compõe.

Nos Referenciais Curriculares Municipais também existe espaço destinado à formação de professores, descrito, no item 6, como: Proposta de Formação Continuada: desafios e perspectivas (p. 448). Os Referenciais Curriculares trazem a necessidade da formação contínua, a articulação e fortalecimento da rede escolar respeitando as características locais de cada unidade escolar, seu corpo discente e docente.

Na redação do Parecer 11/2010, ao professor é delegada a necessidade de articulação entre o currículo que deve ser explorado no ambiente educacional, a realidade de cada turma e os contextos que as perfazem. Enquanto versa sobre a adaptação do currículo para o público a que se destina traz que:

Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas (p. 119).

Em decorrência das demandas específicas apresentadas pela EJA, defende-se a perspectiva emancipatória para a condução e compreensão desses sujeitos/alunos, assim é desejável que o aluno tenha suas capacidades consideradas, sua história de vida reconhecida pelo educador que a considerará na construção do conhecimento científico (KUHN, 2015).

Apesar de acreditar e adotar essa perspectiva neste trabalho, cumpre assinalar que, conforme explicitado por Di Pierro (2011) no documento do III Seminário Nacional de Formação de Educadores da EJA, os profissionais que atuam nesta modalidade de educação geralmente ocupam esse espaço como uma maneira de complementar seu trabalho e a maioria deles já atua com turmas de crianças e adolescentes no turno diurno e acabam por reproduzir a mesma dinâmica utilizada com crianças e adolescentes para esse público específico ou tentam adaptar currículo e metodologias. Aliado a isso, somam-se as ausências de docentes com formação dedicada a EJA e a alta rotatividade desses profissionais, muitos com vínculos contratuais temporários.

Mesmo que a autora tenha abordado um período da educação de jovens e adultos anterior à concepção atual da EJA e que houve a modificação da legislação

que norteia essa modalidade de educação, a questão da peculiaridade de formação para essa docência foi mantida e fica evidenciada no Parecer CNE/CEB 11/2000:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (p. 56).

Assim, a necessidade de formação docente vem sendo demarcada ao longo do tempo nas legislações e estudos a respeito da EJA como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Importa assinalar que as formações devem, ao mesmo tempo, incluir os princípios que embasam essa modalidade de educação para contemplar a multiplicidade de discentes e propiciar base teórico-metodológica aos docentes. São investimentos fundamentais para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos e devem se fazer presentes a partir de sua instalação e durante toda docência, na compreensão da educação ao longo da vida. Desta forma, importa compreender as indicações a respeito do caminho pelo qual se instalou e percorreu, até então, a Educação de Jovens e Adultos no município estudado.

2.5 BREVE HISTORICIZAÇÃO DA EJA MUNICIPAL

Em documento recebido mediante solicitação no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (*e-sic*), o início da EJA executada pelo município data de 1993, segundo Relatório de Implantação, no Anexo A. O documento pontua a preocupação com o analfabetismo e a necessidade de reduzi-lo. Assinala o crescimento econômico da região de Ribeirão Preto responsável por atrair diversidades de pessoas que buscavam melhores condições de vida e trabalho e que, chegando ao município, ocupavam locais periféricos e se encontravam em condições de vulnerabilidade. Segundo o documento: “acumula-se uma população de baixa renda cuja luta pela sobrevivência tem como contrapartida o afastamento do espaço escolar e, com isso, a exclusão de boa parte dessa população da cultura letrada” (p.2) Há relatos da condição de analfabetismo inclusive dentro dos quadros de funcionalismo municipal.

O documento expressa a constituição da execução de EJA a ser realizada tendo como base os fundamentos da metodologia freireana (p.2) e traz 5 objetivos do Programa de Alfabetização de Adultos:

- 1) Alfabetizar adolescentes e adultos moradores no município de Ribeirão Preto
- 2) Alfabetizar os funcionários analfabetos da Administração Direta e Indireta de Ribeirão Preto;
- 3) Propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades ligadas à leitura, escrita e operações matemáticas, a partir da experiência de vida dos alunos, visando a socialização e a construção da cidadania dessa população;
- 4) Organizar um programa de alfabetização de adolescentes e adultos, de acordo com o Levantamento do Universo Vocabular da população de Ribeirão Preto;
- 5) Organizar conjuntamente com o Censo Escolar, o levantamento do número de analfabetos de Ribeirão Preto (Relatório de Implantação da EJA, 1993, p. 4)

O referencial freireano está posto como metodologia para a execução da EJA no documento (p. 7). Assim, estão previstas reuniões tanto com alunos e alunas interessados em cursar a modalidade como com os servidores da administração pública. Além disso, considera-se a utilização de palavras geradoras, representativas do universo cultural e vocabular do educando.

Com relação ao corpo docente coloca-se que: “segundo a metodologia proposta, é vital que ele esteja inserido na comunidade” (p.09). Em contrapartida, a respeito do treinamento e formação dos mesmos, discorre-se sobre a inexistência de formação específica ao professor da educação de jovens e adultos e abre-se a possibilidade para admissão de monitores com formação mínima de 2º grau completo. A formação inicial contemplaria carga horária de 30 horas e preconizaria introdução em aspectos teóricos e práticos da alfabetização, suas implicações em contexto sócio-histórico e político dos sujeitos além da realização de Oficinas contando com a colaboração da Terapia Ocupacional e Animação Cultural (p.09). Além disso, dispõe-se a formação enquanto processo permanente cuja avaliação se daria em sala de aula com o apoio de um supervisor pedagógico.

Na sequência, discute-se a respeito de espaço físico e convênios (p. 12-13) e trazem o levantamento inicial realizado para a implantação do programa. Inicialmente, previu-se a instalação de 20 salas, sendo que 4 delas seriam ocupadas por servidores municipais (p. 14).

No documento constam, ainda, discussões e questionamentos levantados acerca da implantação da modalidade de educação e seus anexos abordam as

reuniões de bairro realizadas para se pensar o universo vocabular dos discentes bem como a apresentação dos objetivos do programa (p. 17-18). O item 9.2 do documento indica que, inicialmente, havia 200 inscritos diante do levantamento realizado nos bairros e relatam 60 indicações para inscrições de servidores públicos municipais. No entanto, consideram que haveria aumento nesses números conforme houvesse divulgação do programa (p. 19). Com relação às inscrições de monitores (corpo docente), relata-se interesse inicial de 20 pessoas com escolaridade entre 2º grau completo e ensino superior completo, algumas, inclusive com experiência em alfabetização de adultos. Entre os professores da rede municipal, 30 declararam-se interessados em compor o programa (p. 20).

Passaram-se 28 anos desde o registro de implantação da EJA executada pelo município e algumas mudanças aconteceram. Novas informações foram solicitadas via *e-sic* sobre a configuração atual da EJA. Os dados fornecidos têm referência no mês de Janeiro/2021, conforme Anexo B. Existem 58 classes de EJA que estão sob execução do município. Essas estão distribuídas em 17 escolas. Com relação à etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, há duas possibilidades de inserção: a EJA convencional e EJA online. A convencional possui 26 classes distribuídas em 6 escolas e a EJA online 8 classes distribuídas em 8 escolas. Com relação à EJA online, o documento indica que se trata de classes multisseriadas.

Destaca-se a quantidade de alunas/alunos que frequentam a EJA atualmente, sua distribuição por gênero e por etapa.

Figura 2 – Número de alunas/alunos da EJA municipal

Resumo de Alunos por Tipo de Ensino – Referência: 29/01/2021		
Tipo de Ensino	Quantidade de alunos Referência: 29/01/2021	Quantidade de classes Referência: 29/01/2021
EJA I – 1º ao 5º	172 (F) + 104 (M)	24
Total	276	24
EJA II – 6º ao 9º (Convencional)	244 (F) + 201 (M)	26
EJA II – 6º ao 9º (EJA Online)	76 (F) + 59 (M)	8
Total	580	34

Utilizamos F e M para designar os gêneros feminino e masculino, respectivamente.

Fonte: Dados fornecidos pela administração pública.

Constata-se aumento exponencial de discentes em comparação ao número inicial de interessados apresentado no Relatório de Implantação da modalidade de educação. Outro destaque importante é o número superior de pessoas do gênero feminino inscritas na EJA. Tal recorte é relevante para os debates que se pretendem ao longo da pesquisa.

Ademais, o mesmo documento fornecido pela administração municipal traz dados sobre a formação docente:

Figura 3 – Informações sobre a formação dos docentes da EJA executada pelo município

Os professores (PEB II) que ministram aulas na EJA I (1º ao 5º) possuem Habilitação em nível de Ensino Médio na Modalidade Normal (requisito mínimo exigido) e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia.
Os professores (PEB III) que ministram aulas na EJA II (6º ao 9º) possuem Licenciatura Plena com habilitação específica na área de atuação.

Fonte: Dados fornecidos pela administração pública.

Há novas exigências na qualificação dos profissionais já que os requisitos mínimos para docência na EJA incluem habilitação na Modalidade Normal (para anos

iniciais do Ensino Fundamental) e Licenciatura Plena para os que atuam com as turmas de anos finais do Ensino Fundamental.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA E O TRABALHO COM SEXUALIDADE E GÊNERO

Em consulta aos trabalhos científicos mais relevantes que comparecem na base de dados do “google acadêmico” e que tratam sobre a formação de professores, é possível observar, em geral, que uma característica comum é a indicação de carência na formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos e a ausência ou a formação continuada de maneira incipiente no que tange a essa modalidade de educação (CAMARGO, 2015; CABRAL, 2013).

Em alguns estudos, cita-se que a Educação de Jovens e Adultos comparece como disciplina optativa em alguns cursos, evidenciando a dificuldade de inclusão desta modalidade de educação desde a formação inicial do profissional. Ademais, para as formações continuadas, citam-se Grupos de Trabalho que discutam questões pertinentes, as pós-graduações especialmente dedicadas a EJA, mas que, a formação continuada ainda acontece, em grande parte, durante a execução do trabalho (BRAGA, 2019).

A pesquisa de Braga (2019) contribui para pensar como se mostram esses temas atualmente. Diante do levantamento bibliográfico na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abarcou o período de jul/2006 a jul/2019, a autora traça um panorama sobre como estão as formações iniciais e continuadas para os docentes que atuam na EJA. Ela assinala as escassas produções com relação a essas temáticas ao mesmo tempo que é possível perceber a invisibilização dessa modalidade de educação nos cursos de licenciaturas para as quais se destinam políticas “fragmentadas, aligeiradas, descontínuas, com frágeis metas, em que a formação de qualidade para seus educadores se torna um tópico diminuto” (p. 63).

Outros trabalhos demonstram iniciativas profissionais próprias na busca por conhecimento e aprimoramento dentro da área, a falta de investimentos públicos para a formação desses docentes e como as especificidades individuais de cada um e o relacionamento com os estudantes é que vão nortear a capacitação dos professores.

É uma busca individual por conhecimento, movido pelas relações com os alunos (CAMARGO, 2015).

Há pesquisas que evidenciam aspectos favoráveis quando se possibilita a formação dos professores para a Educação de Jovens e Adultos contribuindo para a construção de espaços: “onde possam efetivamente se reunir com seus pares para estudar, trocar experiências, questionar o proposto, discutir com os especialistas/formadores, reinventar a formação” (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 928).

Abrir caminhos para resgatar, problematizar e dialogar sobre os temas vigentes no cotidiano é função da escola. Passa, portanto, por não se coadunar com o silenciamento de questões implicadas na vida humana, que se fazem e são feitas também no ambiente escolar. Nesse sentido, a relevância de se possibilitar momentos formativos com os docentes para tratar as questões que compõem no ambiente educativo é preocupar-se com a qualificação dos docentes à frente desta modalidade de educação.

Estudos de Brancaloni e Oliveira (2014; 2016) trazem experiências formativas com discentes de Ciências Biológicas que trabalharão nos mais diversos espaços da educação, podendo, inclusive, alcançar as turmas de EJA. Nesse trabalho, alunas e alunos vivenciam momentos de formação que tragam assuntos afetos à sexualidade, gênero, identidade sexual, orientação sexual no sentido de experimentar os conteúdos que serão trabalhados em sala antes de abordá-los.

Com isso, é possível perceber que os discentes em curso não possuem a formação necessária para serem educadores problematizadores dessas temáticas em sala de aula. No decorrer da construção de conhecimento, é que se percebem enquanto sujeitos implicados em uma cultura que nos traz preconceitos, visões de mundo e que, se não questionados, acabam por ser reproduzidos na vida profissional, quando assumem a docência. Assim, na medida em que os alunos e alunas entram em contato com os processos histórico-culturais de compreensão dessas temáticas também se questionam e se refazem.

Entende-se que, elencar processos formativos de maneira a dialogar com os profissionais da educação, deveria percorrer, também, o caminho da percepção para a transformação humana, para a leitura crítica de mundo. Caso contrário, o ser humano se configuraria como depositário de informações que alguns determinam como importantes a serem pensadas por outros. Fabricaríamos, desta forma, o

modelo de educação bancária, trazido por Paulo Freire em suas obras inclusive em *Pedagogia do Oprimido* (1987). A visão da educação precisa estar em consonância com o vislumbre da emancipação humana, a importância da reflexão para as transformações sociais.

Para considerar e trabalhar as diversidades presentes nas salas de aula, principalmente as que se afiguram na EJA, educadores e educadoras necessitam de formação inicial e continuada. Formação essa que está preconizada por vários documentos normativos, que possam subsidiá-los no seu fazer pedagógico, que promovam as reflexões e aberturas para explorar os conteúdos curriculares em consonância com a variabilidade de discentes que possui.

Reafirma-se a necessária continuidade de formação docente, procurando minimizar os impactos entre a formação inicial e a prática da docência na EJA, colaborando para compor momentos de formação que possam atender docentes e discentes em suas necessidades.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa se desenvolve sob olhar qualitativo e, portanto, cabe dizer que este se justifica no sentido em que o objeto de estudo se dedica a olhar as relações humanas e como estas se estabelecem inseridas em períodos específicos. Mesmo ao se pesquisar sobre materiais didáticos em que não há envolvimento direto com relações humanas, devido à especificidade do método de coleta de dados, entende-se que o conteúdo ali veiculado está inserido na visão social sobre as temáticas a serem estudadas e trazem textos passíveis de leitura e de elaboração de uma compreensão a respeito dos fenômenos que se mostram. Portanto, entende-se que a atenção das pesquisas de cunho qualitativo, não está voltada para quantificar comportamentos, modos de pensamentos ou outras demandas, mas “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21). De acordo com a autora, esses são fenômenos humanos dificilmente traduzidos em termos de indicadores quantitativos. Por outro lado, revelam, por meio do discurso diante dos temas, aspectos que fundamentam estruturas sociais que podem contribuir para práticas discriminatórias, opressivas e preconceituosas.

Assim, a pesquisa qualitativa aborda questões subjetivas que estão contidas nas relações humanas, nas comunicações que acontecem por meio de símbolos e significados (MINAYO, 2009). Entende-se essa abordagem preocupada em compreender como os sujeitos pensam, o que fazem e como interpretam as suas ações na relação com seu semelhante. Assim, ao utilizar a metodologia qualitativa assumindo um caminho de pensamento e uma escolha teórica se pode, a partir disso, desvelar condicionantes que engendram relações de poder, de exclusão, de preconceito que estão inseridas nos discursos sociais proclamados contribuindo para a manutenção de situações de opressão.

Considera-se que nas relações, as linguagens, os símbolos contidos nas práticas sociais passam pela subjetividade humana. Essa visão considera o histórico, os conceitos sociais que perpassam o momento, as condições de produção do conhecimento, as representações sociais implicadas nas questões estudadas (MINAYO, 2009).

Nas pesquisas qualitativas, estudam-se as relações humanas enquanto se faz parte delas, ou seja, pesquisadores e pesquisadoras estão implicados em sua própria pesquisa, nesse sentido, entende-se a inexistência da neutralidade. Assim:

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana (MINAYO, 2009, p. 24).

A partir dessas concepções sobre pesquisa qualitativa e tendo como foco as questões afetas à sexualidade e gênero dentro de um contexto formativo específico e num recorte de tempo e espaço, o trabalho propõe a análise documental de materiais didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, elaborados pelos próprios docentes, e distribuídos a todas as escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto no segundo semestre de 2020. Tem-se como objetivo principal: elaborar compreensões a respeito das concepções de sexualidade e gênero presentes em materiais didáticos, de Língua Portuguesa, direcionado a alunos e alunas da EJA anos finais do Ensino Fundamental- do município de Ribeirão Preto.

Os materiais foram obtidos mediante solicitação por escrito por meio do *síte* da prefeitura no Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-sic), requisitando acesso ao material didático utilizado com as turmas de EJA, bem como o histórico de implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na cidade para breve contextualização. Sem que houvesse resposta por meio desse sistema, foi necessário o acionamento dos canais de comunicação com a secretaria, até que, sem dar maiores detalhes sobre a confecção e preparo dos materiais didáticos, a solicitação foi atendida e respondida pelo Gabinete da Secretaria Municipal de Educação após transcorridos, aproximadamente, dois meses da petição inicial. Posteriormente, foram solicitadas novas informações sobre o material fornecido e o contexto que o envolveu.

Importa dizer que esse caminho foi a alternativa viável para estudar sexualidade e gênero na EJA em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial, já que o projeto pensado anteriormente e suas adequações também não se mostraram cabíveis diante do momento de grande instabilidade e dificuldade de acesso a alunos, alunas e docentes desta modalidade de educação. Inicialmente, o

projeto foi pensado para contemplar os discentes da EJA e abordava as temáticas em questão por meio de entrevistas semiestruturadas, prevendo sua realização de forma remota. Diante dos primeiros formatos assumidos pelo trabalho, foram realizados contatos com o coordenador da EJA executada pelo município e que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e com a coordenadora pedagógica de uma das escolas estaduais que executa a EJA Nível Médio.

Após contatos por telefone e e-mail, foi realizada uma reunião com o Coordenador da EJA executada pelo município para explicar sobre o projeto anteriormente enviado. Vários dificultadores advieram daí. Apesar de o projeto ter sido encaminhado semanas antes da reunião, o mesmo ainda não havia passado pelo expediente interno e o fluxo burocrático para sua realização. Na ocasião, requisitou-se vinculação como estagiária para acesso às turmas e aos dados e se informou que, por se tratar de ano eleitoral, caso as pessoas responsáveis não se mantivessem em seus cargos, o processo deveria começar novamente, o que não colaboraria com os prazos pensados para a realização. Passado o período eleitoral, esse fato se confirmou, o que dificultou, ainda mais, a realização da pesquisa como havia sido pensada anteriormente e o acesso aos discentes.

Ao mesmo tempo, nos contatos com a Coordenadora Pedagógica da EJA nível médio, foi possível estabelecer a proposta de acesso aos discentes por meio dos grupos de *whatssap*. Foram encaminhados vídeos e áudios informando sobre a pesquisa e convidando à participação, no entanto, não houve adesão dos discentes. Apenas uma aluna respondeu questionando se haveria aulas sobre essas temáticas, mas, ao explicar que se tratava de uma pesquisa em que se objetivava conhecer o que eles sabiam a respeito, ela não demonstrou interesse em continuar o contato ou participar do processo.

Em um segundo momento, o projeto foi adequado de forma a contemplar o corpo docente da EJA, também trabalhando com perguntas semiestruturadas e com entrevista de forma remota. Novamente, devido à dificuldade de acesso e resposta desses profissionais acrescido da proximidade dos prazos de cumprimento do mestrado, optou-se por repensar o projeto e trabalhar com os materiais fornecidos pela Educação de Jovens e Adultos anos Finais do Ensino Fundamental executada pela rede de ensino municipal.

A análise documental empregada neste estudo se propõe a descrever os fenômenos que comparecem registrados por meio da organização, classificação e

análise dos dados propriamente ditos à luz da abordagem qualitativa e do método de análise textual discursiva que será abordado mais adiante. Assim, o empenho no olhar sobre os documentos:

[...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2009, p. 27).

3.1 MÉTODO DE ANÁLISE DOS MATERIAIS

Para olhar os documentos e prosseguir com a organização e análise, aplicou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) dedicando olhar qualitativo na análise e interpretação dos dados coletados.

Diante da multiplicidade de variáveis a serem estudadas, o recorte do trabalho é necessário a fim de concentrar e localizar as discussões suscitadas. Principalmente, ao considerar a implicação da autora da dissertação a respeito do que escreve e as ideias que são construídas, pelo seu conhecimento empírico unido às contribuições dos dados coletados e os conceitos dos vários teóricos que embasam o trabalho (MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao passo que os dados vão sendo olhados e revisitados, os objetivos do trabalho vão sendo retomados e investigados, assim tornam-se possíveis as discussões sobre os temas propostos a serem investigados à luz da Análise Textual Discursiva.

Essa metodologia se propõe à compreensão dos fenômenos como eles aparecem ao pesquisador e pesquisadora e a interpretar os discursos que são postos no decorrer do levantamento de dados. Estuda sentidos e significados nas questões que serão colocadas e a procurar o aprofundamento analítico dessas interpretações mantendo diálogo constante com as teorias de base, procurando observar novos elementos que se façam presentes durante a investigação (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A metodologia desse trabalho se aproxima e se diferencia de outros dois métodos, também muito utilizados em pesquisas qualitativas: a análise de conteúdo e a análise do discurso. A Análise Textual Discursiva (ATD), conceituada por Moraes e Galiazzi (2006) se localizaria entre esses dois grandes métodos, utilizando-se de estruturas que são afins à análise de conteúdo, mas com uma preocupação e atenção

destinada à compreensão e interpretação que é dedicada pela metodologia da Análise Discursiva.

Segundo os autores:

A Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e a Análise Textual Discursiva são metodologias que se encontram num único domínio, a análise textual; mesmo que possam ser examinadas a partir de um eixo comum de características, também apresentam diferenças, sendo estas geralmente mais em grau de intensidade de suas características do que em qualidade. A Análise Textual Discursiva assume pressupostos que a localizam entre os extremos da AC e AD (MORAES; GALIAZZI 2016, p. 162).

Dessa forma e, segundo assinalado pelos autores, na análise de conteúdo, a procura estaria centrada na busca sobre o texto em si mesmo e o que ele expressa enquanto que na análise do discurso a atenção estaria voltada para como essas narrativas são produzidas, demonstrando maior preocupação com os processos ali implicados.

Moraes e Galiazzi (2016) elencam algumas diferenças e semelhanças desses dois modos de trabalhar os dados coletados e os correlacionam com a metodologia de Análise Textual Discursiva. Segundo eles, enquanto a Análise de Conteúdo estaria mais centrada na descrição, a Análise do Discurso estaria mais na interpretação e na crítica, na leitura do implícito, fundamentada em um aporte teórico. Aqui, então, os autores definem a Análise Textual Discursiva (ATD) como uma “construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos que investiga”. Ademais a ATD, começaria por compreender os sentidos iniciais dos textos e se proporia ao envolvimento dessas reconstruções das realidades, focalizando o todo por meio do discurso e atenta aos novos sentidos e significados que possam emergir dos dados na medida em que eles vão sendo analisados.

A proposta das leituras e análises sob o foco da metodologia da Análise Textual Discursiva se concentram na investigação dos discursos que estão implicados nos dados e os aspectos culturais que estão ali contidos. Os autores definem esta como uma característica de superação dos pressupostos da Análise de Conteúdo colocando esse fundamento como um movimento do expressivo para o instrumental. Na Análise de Conteúdo, a preocupação estaria centrada na descrição, explorando-se o texto que vai ser desconstruído, reconstruído na categorização e, a partir disso, a inferência (SANTOS; DALTO, 2012).

A desconstrução e organização de elementos retirados dos materiais, chamado de *corpus* em categorias aproxima-se da metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin e reconhecidamente aplicada em pesquisas de cunho qualitativo. No entanto, na Análise Textual Discursiva não se compreende que uma unidade do *corpus* desvelado na desconstrução não possa ocupar mais de uma categoria, por exemplo. A possibilidade de uma mesma unidade ocupar mais de uma categoria de significado existe na ATD e a diferencia da Análise de Conteúdo, a fim de ampliar as formas e os sentidos que são captados na unitarização. Na ATD, o que se propõe diante da desconstrução é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo pelas partes e exercitar um diálogo entre eles (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Na Análise do Discurso, a preocupação maior estaria em volta do nível interpretativo, de como essas narrativas se produzem e na crítica interpretativa a partir de teorias *a priori* (MORAES; GALIAZZI, 2016). Pensadas dentro do contexto maior ocupado pelos sujeitos que as reproduzem, possibilitariam dizer a respeito do mundo em que estão inseridos, em como as questões postas são trazidas nos diálogos e revelam estruturas fundantes de crenças que perfazem a sociedade em que estão inseridas e como se dão as condições de produção do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Mais do que apenas conduzir o processo de conhecimento dos dados, essa metodologia pressupõe que o pesquisador ou pesquisadora assumam, genuinamente, a autoria da tese levantada e dos textos produzidos em articulação com os sujeitos participantes e os teóricos que embasam a pesquisa. Moraes e Galiazzi (2016) partem do entendimento de que, durante a experimentação do processo de pesquisa acadêmica, o próprio pesquisador ou pesquisadora se vê descobrindo outras maneiras de fazer ciência e de compreender fenômenos científicos que vão abrindo novos caminhos na observação e interpretação de dados implicados em contextos e recortes diversos.

Seguindo a ideia geral trazida pelos autores nesse percurso que deverá ser transcorrido durante os processos da pesquisa, o pesquisador ou pesquisadora poderá experienciar a própria transformação na medida em que se vê nos discursos sociais que compõem nos dados, em que compreende determinantes e determinações dessas narrativas e elucida os sentidos atribuídos pelos sujeitos podendo-se enxergar diante desses processos. Os discursos produzidos em cada momento histórico, que deve estar contextualizado, ocupam o imaginário das pessoas

em determinados recortes de tempo/ espaço, incluindo quem pesquisa que é objeto através do qual a pesquisa se faz, ao mesmo tempo em que sujeito inserido no mesmo campo de pesquisa o qual pretende estudar e, portanto, sem condições de se dizer neutro ou imparcial.

Além disso, a metodologia proposta pela ATD supõe pensar a superação de modelos científicos intimamente ligados à ciência positivista, natural e que compreendia a validade do conhecimento como sendo estritamente vinculada às leis físicas e à condição de isenção e neutralidade de quem pesquisa. E, segundo os autores: “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

Nota-se, nas exposições de Moraes e Galiazzi (2016), a importância fundamental da linguagem dos sujeitos enquanto centralidade do processo científico. O mundo só é materializado a partir dos sujeitos que encontram narrativas e discursos para nomear, descrever e sistematizar o mundo em que vivem. Além disso, a linguagem está vinculada à construção da realidade dos sujeitos.

Assim sendo, entende-se que a apreensão do mundo, aprendizagem e a construção de visões sobre ele se dão permeadas pelas linguagens que vão nomeando fenômenos, reproduzindo ou contestando conceitos.

A intencionalidade está focada na relação entre sujeito e realidade material e compreende-se que, nessa relação, a busca pela verdade é sempre inacabada e fruto de um recorte de temas, contextos e possibilidades a serem estudados por meio da linguagem. Esta, por sua vez, estaria no âmago da construção da realidade do sujeito. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 29): “O ser reside na linguagem. Esta é sua casa. Investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser, tendo a fala o poder efetivo de traduzir a essência do ser e dos fenômenos”.

Então, os autores consideram a preocupação com as expressões linguísticas e as comunicações escritas e orais, sem se esquecer da necessidade de vincular essas produções às condições espaço/temporais dessas manifestações, acrescidas do fato de que os fenômenos vão sendo conhecidos gradualmente e não definitivamente.

Isso posto, é necessário revisitar repetidamente o mesmo material para elucidar questões e descobrir novos dados a cada momento. O movimento cíclico que decorre da utilização do método se dá por meio da leitura e releitura dos dados e a

sua implicação com a teoria de base, mas que também podem colaborar para a observação de novos emergentes, conteúdos que necessitem de novas teorias. (MORAES; GALIAZZI, 2016). Entende-se que, diante da metodologia proposta pelos autores e através desses ciclos de mergulho e impregnação nos dados acontece a elaboração dos metatextos que são o produto final da análise, mesmo que sempre circunscrito a um contexto e revelando a necessidade de novas pesquisas porque se assume inacabado.

Ademais, ressalta-se que a multiplicidade de olhares possíveis a serem lançados sobre um mesmo fenômeno são características da leitura e interpretação dos textos. Portanto, a leitura e análise dos dados mediante a intencionalidade teórica que se pretende com o trabalho precisam estar explicitadas. Fundamentar a visão a partir da qual o fenômeno será observado mesmo que, no decorrer da análise, outras visões possam se somar às teorias iniciais propostas, o que deverá ser apontado no decurso da dissertação. “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 35).

Ainda assim, os autores argumentam sobre a importância da tentativa de manter uma atitude fenomenológica e exercitar a leitura dos dados a partir dos sentidos atribuídos pelo outro, o que pode trazer novos olhares que não estejam contemplados no referencial teórico para que sejam pensados: “Esta requer o esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar a leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 37). Coaduna-se com a necessidade de perceber os fenômenos tal qual eles se apresentam a quem pesquisa. Mesmo que se tenha uma base filosófica, é preciso se abrir para a expansão dos conceitos, significados e significantes que podem ser encontrados ao longo do processo.

A ATD tem uma estrutura que vai direcionar os passos para a construção das interpretações que serão realizadas a partir dos discursos dos sujeitos. Segundo os autores, o rigor nas etapas que constituem a metodologia são fundamentais na aplicação do método, análise e interpretação dos dados partindo do pressuposto que é necessário revisitar insistentemente o material para possibilitar novos emergentes que vão surgindo no processo de construção, reconstrução e escrita dos metatextos. Esses, por sua vez, caracterizam o produto final em que conterà a tese a ser proposta

pelo autor ou autora da dissertação, ressalvada, como já dito, a condição de inacabamento da pesquisa. É frisado pelos autores da metodologia utilizada que essas condições poderão, tão somente, oferecer mais questões e indicações à realização novas pesquisas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A metodologia implicada na presente pesquisa, se caracteriza pelos processos de desmontagem dos textos ou unitarização que implicaria em fragmentar os textos produzindo unidades constituintes dos fenômenos estudados, estabelecer relações ou a categorização, que envolveria a construção de relações entre as unidades de base trabalhando para combiná-las e classificá-las com elementos que as aproximem resultando em sistemas de categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016). Após esses passos, pode haver a captação do novo emergente, como é chamado pelos autores, e que se dará a partir da construção de metatextos em que se pretende contemplar a compreensão dos elementos construídos nas análises anteriores.

A unitarização dos *corpus* de análise dos textos é considerado o processo de desconstrução dos elementos contidos nos dados e a descoberta dos “corpus” ou unidades e significado que estão contidas nessas narrativas e que fazem parte do objeto que foi proposto a ser estudado. O desvelamento desses corpus são percebidos no decorrer da leitura e na desconstrução dos dados. A partir disso, será realizada a categorização dos *corpus* compreendidos na desconstrução, atribuindo-se as categorias por semelhança de conteúdos. A categorização se faz após o processo de desconstrução das unidades que serão agrupadas levando-se em consideração a semelhança entre os elementos.

A etapa da categorização dos dados está relacionada com as análises da linguagem e suas subjetividades já que implica no reconhecimento da diversidade de sentidos e de vozes que ali podem estar contidas. Ainda assim, existe a necessidade de produzir agrupamentos de maneira a manter a homogeneidade das categorias como característica dessa etapa trazida pelos autores do método.

As categorias estão ancoradas em caminhos propostos por quem pesquisa diante dos temas de sua pesquisa, das teorias de base e de forma que se tenha clareza sobre os procedimentos adotados durante esse processo. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), a exaustividade dos dados pertinentes ao estudo relaciona-se com a saturação no sentido de não trazer mais novos elementos de compreensão sobre os fenômenos e a possibilidade de incluir um mesmo elemento unitário em mais de uma categoria são características atinentes à Análise Textual Discursiva e que se

fazem presentes na análise de dados. Além disso, sua validação se dá na relação das categorias construídas com o contexto maior que as inclui e quando é coerente com os objetivos da pesquisa.

Além disso, o contexto se coloca como dimensão mais ampla em relação aos dados e são condicionantes na produção e interpretação dos mesmos. Compreendendo que as interpretações estão inseridas em um texto, contextos e discursos sociais mais abrangentes e que devem, portanto, ser considerados (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esse processo, segundo os autores, está vinculado à linguística e exige do pesquisador olhares mais aprofundados aos fenômenos ao passo em que também se pretende explorar a subjetividade do autor da pesquisa já que toda leitura passa por uma interpretação própria com múltiplas possibilidades de vislumbrar o mesmo dado.

As etapas para as análises de dados passam pela desconstrução completa e unitarização dos elementos à construção de novos textos a partir das observações e análises realizadas.

A unitarização seria a desconstrução dos corpus nas unidades de análise, a categorização, o estabelecimento de relações entre essas unidades que foram sendo desmembradas e a captação do novo emergente que seria a criação de metatextos que trarão elementos investigados e construídos ao longo da unitarização e categorização, pela leitura e releitura dos dados e na articulação com a teoria de base.

Na primeira etapa, os textos ou materiais coletados serão desconstruídos a fim de que as informações desmembradas dali se relacionem com os sentidos e significados que são propostos a serem abordados pela pesquisa e que estejam de acordo com as finalidades desta (MORAES; GALIAZZI, 2016). No entanto, a fragmentação desse texto precisa levar em consideração sua referência com o todo, já que é a partir da unitarização dos textos iniciais, da sua desconstrução e novas organizações que se formarão os metatextos finais. Assim, esses desmembramentos em unidades precisam ser válidos diante das questões as quais se pretende pesquisar.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), as unidades de significado desconstruídas a partir do texto inicial demonstram serem válidas quando se relacionam e contribuem para visualizar os fenômenos investigados, são significativas com relação aos temas em questão, estão de acordo com os objetivos elencados na pesquisa.

Nesse processo, os autores assinalam que as leituras dos dados estão implicadas nas teorias que balizam o estudo, ao mesmo tempo em que devem se abrir para novos olhares que surjam no decorrer das análises e incluir os contextos em que esses dados estão sendo analisados. A interface texto e contexto deve ser considerada e Moraes e Galiuzzi (2016, p. 78) chamam de unidade de contexto: “fragmentos relativamente amplos de textos que delimitam o contexto das unidades de análise”.

Dentro da etapa da unitarização dos *corpus* de análise, o processo de destacar as partes do todo podem ser dedutivos (partindo-se da teoria) ou indutivo (partindo-se dos discursos), na indução não há adoção de teorias *a priori*. E as dedutivas são assim denominadas porque partem do geral para o particular, quando são pensadas anteriormente com base na fundamentação teórica ou nos objetivos da pesquisa.

Na etapa seguinte, a categorização, será necessário agrupar as unidades anteriormente destacadas do todo. Desta forma, vale observar que, segundo Moraes e Galiuzzi (2016) as categorias possuem três propriedades: a validade ou pertinência, a homogeneidade e a não exclusão mútua. A validade está ligada ao quanto as categorias construídas atendem aos objetivos propostos na pesquisa, como esses dados estão representados frente às teorias adotadas pelo pesquisador.

A homogeneidade seria a construção de categorias cujo conjunto de unidades de significado estejam dentro de um mesmo conceito central de ideias colocadas na categoria em questão. Já a não exclusão mútua das unidades de sentido que serão categorizadas se relaciona com a possibilidade de diversas visões sob um mesmo fenômeno. Assim, aceita-se que uma mesma unidade seja classificada em mais de uma categoria (MORAES; GALIAZZI, 2016).

As categorias que, por sua vez, não demonstram ser contempladas pelo embasamento teórico ou nas epistemologias adotadas para o trabalho, podem ser chamadas de categorias emergentes, quando surgem a partir dos dados levantados, caracterizando-se como método indutivo porque partem dos *corpus* levantados pelos dados para produzir categorias.

A categorização também pode conter etapas iniciais, intermediárias e finais conforme se dá a leitura e releitura dos dados e se organizam os *corpus* nas categorias correspondentes ou ao observar o surgimento de novas categorias emergentes pela exposição ao material pesquisado.

Moraes e Galiuzzi (2016) descrevem que o processo para as categorizações pode ser pensado de forma intuitiva na produção de categorias. Ao mesmo tempo em que também pode ser percebido como fenômeno que atravessa todo o processo da pesquisa que tem como método a ATD. Nesse sentido, a leitura, releitura, mergulho intenso nos textos produzidos, a intensa impregnação dos conteúdos vai gerando o que os autores vão “chamar de inspirações repentinas”, “*insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (p. 46).

Na ATD, têm-se um primeiro momento de desmontagem dos textos em fragmentos, em unidades que vão se relacionar com os conteúdos a serem estudados, seguido de uma união desses fragmentos em torno de ideias que sejam identificadas como comuns a eles, na categorização, estabelecendo-se uma síntese das ideias que conversam entre si. Enfim, a partir disso, emergem os metatextos que resultam da unitarização, categorização e do diálogo entre as categorias construídas com a fundamentação teórica de base e os conhecimentos compreendidos no levantamento de dados. O que se pretende, então, é a construção de um novo texto implicado nos dados coletados e em constante diálogo com a fundamentação filosófica de base.

Depois do processo de desmembramento e destaque dos textos produzidos na coleta de dados, através da unitarização e categorização, segue-se a produção de metatextos, prosseguindo-se à condição de reagrupamento desses dados, agora em nova configuração proposta por suas análises. Esse momento, no entanto, é o resultado da descrição e interpretação realizadas nas etapas de análise dos dados.

Essa é a última etapa da metodologia para a análise dos dados, a partir das unidades que foram sendo destacadas do texto mais amplo e categorizadas. Essas serão trabalhadas de maneira a constituir novos textos a respeito dos temas que foram sendo pensados e observados no material coletado. Tem-se, então, a elaboração e a construção de novas narrativas a partir dos dados iniciais coletados, agora analisados.

Moraes e Galiuzzi (2016) argumentam que, mesmo diante da interpretação dos dados pelo pesquisador, precisa-se construir o que chamam de interlocução empírica em que há inserção dos elementos textuais pesquisados que serão descritos e de forma que esses dados possam representar o que está expresso no metatexto, trazendo validade ao seu conteúdo. Na interpretação dos conteúdos, o diálogo com as teorias de base e que fundamentam o estudo caracteriza o que os autores chamam de interlocuções teóricas. Essas interlocuções seriam responsáveis por conferir

validade às produções advindas da descrição e interpretação dos conteúdos coletados. Os metatextos também estão construídos em torno dos objetivos que orientam a dissertação.

As ideias construídas vão sendo validadas ao passo em que se articulam com os argumentos das teorias de base e aos objetivos da pesquisa, mostrando-se presentes na apreensão dos dados. Além disso, os autores postulam que:

Ainda que os metatextos produzidos necessitem ser submetidos a grupos de interlocutores para sua crítica e validação, expressam as compreensões e intuições do pesquisador e devem ser assumidos como tais. Necessitam, entretanto, estabelecer-se nos discursos sociais a que se referem, o que é propiciado pela sua publicação e crítica (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 61).

Dessa forma, os metatextos produzidos também serão repensados e reescritos na medida em que vão sendo submetidos a críticas e sendo aperfeiçoados pela leitura e releitura dos dados imbricados nas teorias que fundamentam o trabalho.

Nesse sentido, a experiência profissional que deu início ao interesse em se pesquisar sobre essas temáticas já traz um pouco do conhecimento tácito com relação aos temas em foco e algumas compreensões possíveis. A atuação dentro da política de assistência social, que recebe muito do público que é atendido pela EJA, revela a precarização dos estudos, o silenciamento de temáticas como as elencadas por este trabalho, ainda consideradas tabus nesse meio. Com isso, há reprodução de comportamentos, preconceitos, discriminações, opressões no que tange a formas diversas de expressão da sexualidade, no desconhecimento de questões afetas a relacionamentos de risco, os discursos culturais e compreensões que balizam impeditivos ao entendimento sobre o próprio corpo e a obtenção de prazer sem utilidade reprodutiva, entre outros.

Estas compõem um rol de saberes que, majoritariamente, não são acessados pela população ou, quando são, estão, ainda, propensos à manutenção de uma ordem hegemônica sem contribuir para questionar o que se ensina, a quem se ensina, para quê se ensina, e, desta forma, possibilitar reflexões significativas por parte desse público, de maneira a romper com a exclusão no que concerne aos temas que se propõe estudar.

Ademais, os conhecimentos adquiridos por meio da convivência comunitária, da abertura para trabalhar temáticas que atravessam o ser humano, podem possibilitar que essas populações repensem processos que são reproduzidos por

seus pares, no interior das famílias e que vão os conduzindo e colaborando, ainda mais, para a exclusão e manutenção de uma ordenação e subserviência dessas populações. Trazer essas temáticas para o centro do debate no enfoque a essas populações é, ao mesmo tempo, coletar e analisar dados sobre os conhecimentos que são ali construídos, mas, também, proporcionar que este trabalho se constitua como um espaço de discussão a respeito das temáticas vislumbrando que futuras intervenções em processos formativos sejam possíveis e pensadas para outros trabalhos.

Assim sendo e, assumindo a autoria no que cabe, essas reflexões devem estar presentes na análise dos dados considerando-se quem pesquisa como sujeito e objeto implicado no processo de pesquisar e partindo do pressuposto de que nenhuma pesquisa é neutra. Como assinalam Moraes e Galiazzi (2016, p. 154):

Nenhuma análise pode abranger o fenômeno investigado em sua totalidade. Nenhum discurso pode ser descrito de modo integral. Os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma visão parcial e incompleta dos fenômenos investigados.

3.1.1 Análise de dados

O material recebido para análise foi solicitado por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (*e-sic*) em 10/12/2020. No entanto, devido ao tempo transcorrido da petição e a ausência de resposta, foi necessário entrar em contato com a administração pública para um parecer sobre a petição realizada ou a fim de solicitar alternativa de acesso aos documentos.

Em fevereiro/2021 foram feitos contatos com o telefone 156 (Serviço de Atendimento ao Município), no gabinete do Secretário de Educação e no protocolo geral da Administração Pública Municipal. No contato com a seção de protocolo, foi dito que retornariam. Assim, após breve diálogo com Assessor de Gabinete, foi possível receber os materiais didáticos e a composição das classes de EJA, com os números de discentes e o recorte de matriculados por gênero.

Desse modo, o encaminhamento do material didático solicitado via sistema eletrônico do serviço de informações ao cidadão (*e-sic*) se deu por e-mail após algumas tentativas de contato com responsáveis, via telefone. A resposta aos questionamentos sobre a configuração atual da Educação de Jovens e Adultos no

município e quais materiais didáticos utilizados para o trabalho com as salas veio, na ocasião, pelo “Assessor de Gabinete”. No e-mail enviado, há repasse das informações por meio de uma Assessora do Gabinete- Secretaria Municipal da Educação, Tabata Amaral, que escreve: “Prezado Marcus Vinicius, segue em anexo resposta ao protocolo 2272 para anexar no sistema. Encaminho-lhe, também, documentação que irá atender à solicitação da munícipe. Atenciosamente”. Na sequência, estão listadas as apostilas de 6º, 7º, 8º e 9º anos seguidos da assinatura de Tabata Amaral como Assessora do Gabinete- Secretaria Municipal da Educação, o brasão do município de Ribeirão Preto e os e-mails de contato.

Nesse primeiro envio, foram anexados apenas os documentos referentes ao material didático, nomeados como “Apostilas”, o documento de ofício do Protocolo 2272 (aberto via sistema eletrônico do serviço de informações ao cidadão- e-sic) e um outro documento nomeado como “Escolas Municipais EJA- 2021” em que estão elencadas as escolas que oferecem essa modalidade de educação e a divisão da quantidade de alunos por gênero tendo como referência o mês de Janeiro/2021.

Não constava, nesse primeiro momento, a contextualização da elaboração dos materiais que foi encaminhada posteriormente, somente após nova requisição de informações. Na ocasião de abertura da outra solicitação de informações protocolada sob o número 2427 a respeito dos materiais concedidos, foram anexadas as apostilas encaminhadas anteriormente, questionando data de elaboração dos materiais que foram enviados sem capa de identificação, sem constar o contexto de sua elaboração, qual a participação e o envolvimento de colaboradores em sua construção entre outras perguntas que procuraram explorar as condições de redação, construção e utilização dos materiais.

A resposta foi enviada após a abertura de novo protocolo de solicitação, desta vez sob o número 2432, insistindo nos questionamentos a respeito da contextualização dos documentos encaminhados. Assim, foi mencionada a participação de colaboradores na elaboração dos materiais, relatando que a sua organização passou pela Direção e Coordenação do Centro Paulo Freire e foram efetivadas duas edições para a utilização no segundo semestre de 2020:

Figura 4 – Informações sobre a constituição do material didático

Dados da Resposta do Pedido

Data da Resposta: 16/06/2021

Local: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCACAO

Responsável: Tabata Amaral

Resposta do Pedido:

Prezada Senhora Letícia Franco de Souza, a respeito de seus questionamentos efetuados pelo Sistema de Acesso à Informações, respondemos: 1. Há duas coleções de cadernos chamados "Material de Estudos". A primeira coleção foi elaborada em maio e distribuída em setembro de 2020. A segunda coleção foi elaborada em julho e distribuída em novembro de 2020. 2. Esse material foi elaborado para que os estudantes tivessem um material impresso que os ajudasse a continuar seus estudos de forma remota. 3. A professora Mariza Furlan Ennes, diretora do Centro Paulo Freire (setor de acompanhamento escolar, avaliação e formação docente da SME-RP) na época, foi responsável pela elaboração da primeira coleção. A coordenadora Mônica Jurca, diretora do Centro Paulo Freire na época, foi responsável pela elaboração da segunda coleção. Os professores formadores de cada disciplina foram os elaboradores de ambas as coleções. 4. O material foi base para os estudos remotos de setembro a dezembro de 2020. 5. O material foi de uso comum para todas as escolas que têm o programa EJA ANOS FINAIS. 6. Trata-se de um material complementar ao material de cada professor. 7. Contexto: muitos estudantes da EJA não têm condições de acompanhar aulas e atividades oferecidas online (via WhatsApp, Google Classroom, redes sociais e Escola na TV). 8. O município de Ribeirão Preto oferece Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e online. 9. Ambas as modalidades de EJA do município utilizaram esse material no segundo semestre de 2020. 10. O ensino remoto emergencial está acontecendo por meio dos seguintes recursos: contato telefônico entre estudantes e professores (mais especificamente na EJA Anos Iniciais), da entrega de material impresso (estudantes vão até a escola, que imprime e entrega o material) e de meios eletrônicos, principalmente WhatsApp, e pela programação da Escola na TV. 11. O material foi usado apenas no segundo semestre de 2020. 12. Cada professor é o responsável por elaborar e aplicar avaliações. Sendo o que cabia informar, estamos à disposição.

Fonte: Dados fornecidos pela administração pública.

Cumprir destacar alguns pontos do texto: os materiais foram elaborados pelos “professores formadores de cada disciplina”, organizados por coordenadoras e diretoras do Centro Paulo Freire, trata-se de material complementar utilizado por todas as escolas que têm o programa EJA anos finais e foram distribuídos no segundo semestre de 2020. Objetiva ajudar os discentes a continuar seus estudos de forma remota já que muitos deles não têm condições de acompanhar aulas e atividades oferecidas online.

Em consulta ao site da Prefeitura de Ribeirão Preto pelo endereço: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/centro-educacional-paulo-freire> , por meio da busca textual, encontrou-se referências ao que seria o Centro Educacional Paulo Freire, citado no material didático e que, segundo consta em site é:

responsável pela formação continuada dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, tem como objetivo promover espaços

interdisciplinares de estudo, pesquisa e extensão de forma a proporcionar, a rede e a cada unidade escolar, possibilidades de atuação que priorizem a aprendizagem dos estudantes e a atuação das comunidades escolares como protagonistas do processo educativo.

Os documentos distribuídos a alunos e alunas da EJA foram encaminhados, em resposta à solicitação, por e-mail e em anexo com os títulos: “Apostila 6º ano EJA.pdf”, “Apostila 7º ano EJA.pdf”, “Apostila 8º ano EJA.pdf”, “Apostila 9º ano EJA.pdf”. Todos os exemplares trazem uma mensagem de abertura denominada de “Apresentação” dedicada “aos nossos estudantes e suas famílias” que, ocupando uma página, contém informações sobre o momento pandêmico, apontando para a necessidade de os estudantes se manterem ativos e se adaptarem ao contexto atual justificando, assim, a elaboração do material. Menciona-se, ainda na abertura, a base curricular do material que, conforme descrito, está amparado pelo Referencial Curricular do Município de Ribeirão Preto, indicam a flexibilidade quanto ao processo de aprendizagem e ao ritmo de cada estudante diante do contexto pandêmico em que a utilização do material se inseriu.

Ainda nesse primeiro momento, fala-se de uma disponibilidade da escola e dos docentes para os atendimentos aos alunos e alunas e que, apesar do fechamento dos espaços escolares, os docentes continuam atuando, mesmo que à distância, para o suporte às necessidades dos estudantes e reiteram as medidas preventivas para o enfrentamento à pandemia.

Num segundo momento, o documento traz uma “Carta aos professores” dedicada a abordar o “Agradecimento aos professores colaboradores”. Nesse momento, o documento não nomeia os profissionais que auxiliaram na confecção do material. O agradecimento parabeniza os docentes, em nome do Centro Educacional Paulo Freire, pela elaboração e qualidade do material construído participativamente, coloca sobre como a participação dos docentes foi importante para garantir a qualidade e o alinhamento necessário com o trabalho desenvolvido nas unidades escolares e ratificam os esforços e compromissos com uma educação pública e de qualidade para todos.

Após esses textos introdutórios, segue-se o sumário com a indicação das oito disciplinas a serem trabalhadas: Português, Matemática, Inglês, Ciências, Arte, Geografia, História e Educação Física, dispostas nessa ordem. Em sequência, após o sumário, estão os nomes das equipes municipais: Prefeito, Secretário, Diretora do

Departamento de Educação, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação do Centro Educacional Paulo Freire, Equipe Técnica e Professores Orientadores da EJA, Equipe Técnica do Centro Educacional Paulo Freire, Professores Colaboradores da Educação Física indicando o corpo técnico envolvido no trabalho com os materiais. Os nomes estão descritos e dispostos nos materiais, mas não há discriminação sobre quais profissionais foram responsáveis pelo desenvolvimento de quais disciplinas.

Essa estrutura inicial e as mensagens de abertura se repetem nos materiais de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Todos os materiais têm 130 páginas incluindo as Referências Bibliográficas utilizadas na construção dos mesmos.

Diante da observação dos materiais, a disciplina que mais apresentou elementos disparadores para possíveis discussões sobre sexualidade e gênero, foi a disciplina de Língua Portuguesa. Essa está subdividida em Unidades 1, 2, 3 e 4 em todos os materiais dos anos finais do Ensino Fundamental e, apesar de não trazer explicitamente quais os objetivos de cada unidade, é possível perceber que cada uma delas trabalha, através de textos, músicas e perguntas, os conteúdos planejados para aquela etapa de educação. Tratam-se de assuntos variados e pertinentes com o esperado para os estudos de Língua Portuguesa em atenção às etapas de aprendizagem equivalentes. Os conteúdos trabalhados incluem interpretação de texto, homônimos e parônimos, resumo e resenha, entre outros.

Para ilustrar como estão divididos os materiais, sua relação com o Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto (2019), os conteúdos contemplados em cada unidade/ ano e de que forma foram abordados, foi pensado o quadro a seguir:

Quadro 1 – Apresentação dos materiais didáticos do 6 e 7º ano do EF

Ano	Unidade	Conteúdo abordado	Forma de abordagem	Identificação de Eixos/habilidades contempladas
6º	1	Interpretação de texto, Gêneros Textuais, Literatura de cordel (definição), Intertextualidade entre as multimodalidades de texto apresentadas na unidade.	Cordel (Cordel da nova era), Charge (uso da tecnologia e educação), mito de Narciso (definição), Imagem (mulher fazendo uma selfie), Charge (<i>fake News</i> e uso da tecnologia).	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, onomatopeia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas, observando a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha.
6º	2	Interpretação de texto, Diferença entre resumo e resenha (definições), Sinônimo, Antônimo,	Resumo (Romance: O conde de Monte Cristo de Alexandre Dumas), Tirinha (Armadinho-lançamento de livros-	

		Homônimo, Adjetivos, Definição Outdoor.	trabalho com homônimos), Música (Antônimos de Jorge e Mateus), Outdoor (propaganda- Dia Internacional da Mulher).	(EF69LP04) Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos de imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.
6º	3	Interpretação de texto, Discurso Direto e Indireto, Ortografia, Gêneros Textuais.	Resenha (Filme Sempre ao seu lado), Imagens (ortografia), Carta de leitor (matéria de jornal).	(Ref.) Classificar as palavras quanto à sua tonicidade. (Ref.) Aplicar corretamente as regras de acentuação gráfica.
6º	4	Interpretação de texto e sua contextualização, tonicidade das palavras.	Música (Letra de música: Cidadão), propaganda (refrigerante guaraná diet e remédio doril-trabalhando tonicidade das palavras).	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.
Ano	Unidade	Conteúdo abordado	Forma de abordagem	Identificação de Eixos/habilidades contempladas
7º	1	Interpretação de texto, Gênero textual, Definição de Cartum, Denotação, Conotação.	Resenha (resenha crítica do filme Her-Ela), Excerto de texto sobre redes sociais, Cartum (redes sociais), Frase (denotação/conotação) Imagens (denotação/conotação).	(Nova) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
7º	2	Interpretação de texto, Utilização de aspas, Intertextualidade.	Texto (Reportagem: Famílias trocaram a cidade pelo campo para ter uma vida simples), Música (Letra da Música: Casa no Campo), Anúncios publicitários (viver em meio a natureza, cercado pela natureza), Tirinha (Armandinho sobre a natureza).	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens em relação à escrita em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
7º	3	Interpretação de texto, Gênero Textual, Conotação.	Crônica: (Olhador de Anúncio- Carlos Drummond de Andrade), Imagens de Revista (Capas de Revista- Revista 1 e 2), Tirinha (Hagar, o horrível- utilizada para trabalhar conotação).	(Nova) Analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo, objetivando a prática de consumo conscientes.
7º	4	Interpretação de texto, Legislação, Sinônimo.	Texto (Reportagem: Por que criança não pode trabalhar?), Estatuto da criança e do adolescente, Imagem (criança trabalhando), Cartum (crianças).	(Nova) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como sinestesia, metáfora, catacrese, antítese, paradoxo, dentre outras. (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações

				<p>artísticas (cinema, música, artes visuais e midiáticas etc.), referências explícitas ou implícitas a outros textos.</p> <p>(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos e leis (ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito) para facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos.</p> <p>(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

Quadro 2 – Apresentação dos materiais didáticos de 8º e 9º ano do EF

Ano	Unidade	Conteúdo abordado	Forma de abordagem	Identificação de Eixos/ habilidades contempladas
8º	1	Interpretação de texto, Gêneros Textuais, Intertextualidade, Aposto, Vocativo, Sujeito, Predicado.	Texto 1: Artigo de opinião: Geração do celular, Texto. 2: Tempo no celular não significa vício, mas é preciso cuidado com as consequências, Imagem (charge- representação de família e o uso da tecnologia), Imagem (Romeu e Julieta e o uso da tecnologia).	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância e pleonismo. (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais.
8º	2	Interpretação de texto, Gêneros narrativos, Significado da palavra preconceito, Intertextualidade.	Conto (O grande assalto), Imagem (de jornal com descrição: moradores de rua lutam contra frio, fome e preconceito), Tirinha (preconceito), Imagem (Nelson Mandela).	(EF69LP05) Inferir, em textos de diferentes gêneros (tirinhas, charges, memes, gifs etc.) o efeito de humor, ironia e/ou crítica.
8º	3	Interpretação de texto, Gêneros Textuais, Significado das palavras (simpatia e empatia), Intertextualidade, Vozes Verbais.	Texto (crônica sobre empatia), Tirinha (tirinha Armandinho sobre diferenças, família), Imagem (retrato de uma pessoa pedindo esmola com um espelho na altura do rosto).	

8º	4	<p>Interpretação de texto (discussão sobre acessibilidade), Símbolos de acessibilidade, Linguagem verbal, Linguagem não-verbal, Análise de imagem.</p>	<p>Texto 1 (Como definir acessibilidade?), Texto 2 (Pessoas com deficiência sofrem com acessibilidade no mercado de trabalho), Símbolos de acessibilidade, Imagem (charge, condição de vida do deficiente).</p>	<p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (digitais ou não) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p> <p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático e vice-versa, possibilitando a compreensão desses textos e suas características multissemióticas dos gêneros em questão.</p> <p>(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos (de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos e a regulamentação da organização escolar) a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas</p>
----	---	--	---	--

				e fatos históricos e sociais. (Nova) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, apostrofe e o vocativo. EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.
Ano	Unidade	Conteúdo abordado	Forma de abordagem	Identificação de Eixos/ habilidades contempladas
9º	1	Interpretação de texto, Conjunção, Período Simples, Período Composto	Texto 1 (Fake News são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras), Texto 2 (infográfico: como verificar se uma notícia é falsa), Charge (fake News e o uso da tecnologia).	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las.
9º	2	Interpretação de texto, Gênero Textual (definição artigo de opinião)	Texto (Sou contra a redução da maioridade penal), Tirinha (Maioridade penal).	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas da cultura digital e os textos envolvidos no trato com a informação e opinião, possibilitando uma atitude mais crítica e ética nas redes.
9º	3	Interpretação de texto, Gênero Textual (poema)	Texto (No ano 3000), Poema (Lembrança do mundo antigo).	(EF69LP03) Identificar o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências em material de comunicação impresso ou digital (notícias, reportagens, fotorreportagens, entrevistas, em tirinhas, memes, charge)
9º	4	Interpretação de texto, Sinônimos,	Texto (desenvolvimento sustentável), Tirinha (Armandinho- natureza/reciclagem), Imagem (Abra a cabeça, reciclar é fácil).	(Nova) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como metonímia, eufemismo, polissíndeto, assíndeto, ironia, apóstrofe. (EF69LP29) Relacionar os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica e os aspectos relativos à

				<p>construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, para possibilitar a compreensão (e produção) de textos desses gêneros.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários entre si e entre outras manifestações artísticas.</p> <p>(Nova) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, aposto e o vocativo.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

Foi possível identificar no material de língua portuguesa, a abordagem explícita de habilidades e competências que constam no Referencial Curricular Municipal de Ribeirão Preto. Elas se apresentam por meio da definição dos conceitos que se pretende trabalhar e funcionam como âncoras para os exercícios de estudo que utilizam as definições que os antecederam.

Para dialogar com as questões e trabalhar os conteúdos propostos, o material está composto de imagens, textos, tirinhas, propagandas, resenhas, resumos, artigos de jornal, músicas, entre outros, que se repetem ao longo das quatro unidades de cada ano letivo correspondente. Para auxiliar na visualização dos elementos, optou-se por elaborar um quadro que descrevesse as imagens e tirinhas do material, de uma forma geral. Mais adiante, aquelas que foram elencadas enquanto elementos disparadores para abordar as temáticas de sexualidade e gênero, objeto de estudo

dessa pesquisa, serão exploradas nas análises de categorias, mostrando-se, inclusive a imagem a que corresponde a análise realizada.

Quadro 3 – Apresentação dos elementos imagéticos do material

Ano	Unidade	Elementos imagéticos
6º	1	<p>Tirinha/ imagem/ charge: Charge da mãe (p.6) falando com a criança pelo celular mesmo estando ao lado dele, a charge retrata a mulher de forma desleixada, com semblante cansado, satirizando o fato dela chama-lo ao celular mesmo estando ao lado dele. A charge é assinada por Gilmar.</p> <p>Na imagem (p.7) a mulher se apresenta tirando uma selfie. Nesse segundo momento, muito bem arrumada, já não passa mais a ideia de desleixo e, com um aparelho celular nas mãos, fica a mensagem de que aquela foto será publicizada.</p> <p>Na imagem (p.8), ao conversarem sobre as <i>fake News</i>, o sobrinho adverte o tio de que ele deve parar de compartilhar notícias falsas caso adira ao uso de máscaras. A assinatura da charge é de difícil identificação.</p>
6º	2	<p>Tirinha do Armandinho (p.12), ele e sua colega estão conversando a respeito do lançamento de um livro e, então, o livro é literalmente lançado ao ar por Armadinho, pegando a menina de surpresa pelo sentido denotativo do lançamento adotado por Armandinho.</p> <p>O <i>outdoor</i> (p.13) traz a imagem de perfil de uma mulher e a frase que diz: “Mulheres são todas iguais. Fortes. 08 de Março, Dia Internacional da Mulher”. O anúncio está vinculado à central de <i>outdoor</i>.</p>
6º	3	<p>A imagem (p.17) traz frases que dizem respeito à relação do homem com o meio ambiente, tais como: “Favor não deixar obijetos no corredor” (sic), “Respeito! Prezerve a natureza” (sic) e, por último, uma placa que indica “Mesquita Mulçumana” (sic).</p>
6º	4	<p>A imagem (p.20) mostra a mulher retratada em uma propaganda de guaraná como sendo atrelada à noção do único refrigerante diet que tem sabor de refrigerante. Ao lado dela, nessa mesma página, há outra propaganda, desta vez, de um analgésico, com os escritos: “Tomou doril, a dor sumiu” O slogan está acompanhado da imagem de duas cartelas do remédio ilustrando a frente e o verso de sua embalagem.</p>
7º	1	<p>Na imagem (p.6), um homem conversa com seu celular, acompanhado da frase: “Uma fatia de queijo, por favor”. Antes disso, existe uma resenha crítica do filme “Her” que aborda o relacionamento homem e mulher e o relacionamento do homem com uma mulher virtual, integrada em seu celular.</p> <p>No cartum (p.9), os dois homens que interagem conversam a respeito de uma pesquisa que aborda o medo do pesquisado. Segundo este, seu maior medo seria o de ficar desconectado das redes sociais. Há uma assinatura de difícil identificação no cartum e, pelo que consta, foi retirado do site arionaurocartuns.</p> <p>As imagens retiradas do “pinteres” (sic) (p.10), retratam um bicho de sete cabeças ao lado de um homem que demonstra estar pensando e se pergunta, em pensamento “bicho de sete cabeças?”</p>
7º	2	<p>Nas imagens (p.13), há duas propagandas de terrenos que, ao que se demonstra no texto e na publicidade, estão cercadas de áreas verdes, em meio à natureza, ao mesmo tempo em que, para tornar a área habitável, é necessário desmatar uma grande parcela do terreno.</p> <p>A tirinha de Armandinho (p.14), mostra a interação entre mãe e filho, discutindo a respeito do clima e as respostas da natureza às intervenções do homem. É com a figura feminina que o menino conversa, contestando a fala de que enchentes, estiagens, tempestades são vinganças da</p>

		natureza e completa dizendo que a natureza não é maldosa como alguns humanos.
7º	3	<p>A imagem 1 (p.18) retrata uma mulher com batom vermelho, boca aberta e um garfo com o globo terrestre espetado. Aparentemente em um contexto de raiva, ela faz como se estivesse comendo a Terra e é acompanhada do texto: “Estamos devorando o planeta, água, carne, peixe: o mundo já consome mais do que a Terra pode oferecer”. Essa imagem estampa a capa da Revista Veja, um grande periódico de circulação nacional.</p> <p>A imagem 2 (p.18) traz a propaganda de um energético (Red Bull) com a latinha da bebida, o desenho de asas e o slogan: “Red Bull te dá asas”.</p> <p>A imagem 3 (p.18) corresponde à tirinha do Hagar, o Horrível. Ele e seu companheiro estão em um bar quando Hagar questiona sobre o sentido da vida ao companheiro e por que ele estaria ali. Seu colega, por sua vez, responde com outra indagação questionando se ele estaria ali porque o dono do bar deixaria ele pendurar a conta até o fim do mês.</p>
7º	4	<p>A imagem (p.20) retrata uma criança em um campo, com uma enxada em mãos, como que carpindo o mato. A fonte indicada é um site intitulado olhares.com</p> <p>O cartum de Jean Galvão (p.21) apresenta uma criança com uma capa dentro do que parece ser um lixão. Junto com ela, constam as palavras: moradia, informação, saúde, alimento, educação, transporte, saneamento básico.</p>
8º	1	<p>Imagem (p.6), a fonte que consta na imagem é do Instituto Delete e teria sido retirada de um blogspot Na ilustração, existe um homem de calça preta, camisa cinza e gravata vermelha olhando para o celular e ao lado dele, uma mulher de saia cinza, blusa marrom com verde também portando celular e olhando para ele. As mensagens de texto que acompanham a imagem descrevem sobre o vício no celular e quais os possíveis impactos do uso da tecnologia na vida das pessoas elencando cinco pontos de atenção: segurança, relevância, tolerância, abstinência, contato social.</p> <p>A charge (p.7) mostra uma mulher que porta um aparelho celular assim como as crianças enquanto que o homem, está com os bolsos de fora, dando a entender que foi ele quem pagou pelos aparelhos. Ele demonstra estar contrariado com a compra e a opção da mulher. A charge está seguida por um link que traz o nome de malika, aparentemente, a pessoa autora da charge.</p> <p>Na imagem do site “ivo viu a uva” (p.8), os personagens são Romeu e Julieta que, caídos no chão, estão acompanhados de uma mensagem: “Não dá raiva mensagens de celular que chegam horas após o envio?” e a própria mensagem que dizia: “Você recebeu uma nova mensagem: Romeu, fica esperto: NÃO TÔ MORTA, É SONÍFERO! Faz parte do plano para ficarmos juntos. Depois te explico, gato! Bjs Julieta” (sic).</p>
8º	2	<p>A imagem (p.12) mostra um colchão disposto na calçada com colchas enroladas em cima e a manchete do jornal que diz: “Moradores de rua lutam contra frio, fome e preconceito”. Aparentemente, a imagem é retirada de uma manchete de jornal extraída de uma foto feita ao exibir o conteúdo no <i>youtube</i>.</p> <p>A tirinha do Armandinho (p.13) mostra ele e seu colega em um diálogo a respeito de preconceitos e do ódio. Entre os dois tem um sapo que dirige o olhar o tempo todo ao colega de Armandinho. Seu colega, negro, de costas para Armandinho diz: “Às vezes os preconceitos e o ódio... aparecem disfarçados de humor”. Na sequência, ele se vira para Armandinho e diz: “Então, não é só uma piada”.</p> <p>Mais abaixo, na mesma folha (p.13) existe uma foto de Nelson Mandela acompanhada com os dizeres: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar,</p>

		as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.
8º	3	<p>Na tirinha do Armandinho (p.16) ele dialoga com uma colega sobre sua família. Ele está segurando o que se parece com uma latinha amarrada a algo que ele possa puxar. No meio deles está o sapo que permanece o tempo todo voltado para o Armandinho, a menina está, também, o tempo todo voltada a escutá-lo. Ele diz então: “Minha família tem suas diferenças, claro! Mas é importante manter o diálogo e o respeito”, ao passo que ela questiona “E a sua família é grande?”, ele responde, então: “Muito! Somos mais de sete bilhões de pessoas!” A fonte apontada é uma página do twitter chamada quebrando o tabu.</p> <p>Na imagem (p.17) o retrato apresenta um homem sentado que segura um espelho na altura do rosto. Quando o outro homem passa, é seu reflexo que ele vê naquele seu semelhante que está ali, na calçada em uma condição de pedinte. Abaixo dessa imagem, consta o site redação online junto do tema redação e empatia como fonte.</p>
8º	4	<p>A imagem (p.18) está inserida em um texto nomeado: “Como definir acessibilidade?”. Dentro desse texto, consta a imagem de uma pessoa cadeirante em frente a uma palavra “NÃO” grafada em letras maiúsculas. Pelo que consta logo abaixo dessa imagem, o texto teria sido retirado de um blog e faz referências sobre como definir acessibilidade.</p> <p>As imagens (p.20) se referem a símbolos de acessibilidade que indicam os mais diversos tipos de deficiências e necessidades especiais.</p> <p>A charge (p.21) mostra dois homens conversando, aparentemente em uma entrevista em que um questiona o outro: “Como deficiente físico, o que o Sr. acha que falta para melhorar a sua vida?” O outro homem responde: “Respeito!”. Enquanto eles conversam, é possível ver três pessoas sentadas no ponto de ônibus. Aparentemente, uma delas é mulher e o homem deficiente está com uma muleta, em pé, conversando com o entrevistador.</p>
9º	1	<p>O infográfico (p.6) traz informações a respeito de como identificar notícias falsas, mostra um aparelho eletrônico e têm duas pessoas que aparecem na imagem, uma delas portando uma lupa como que pesquisando algo e a outra com um aparelho eletrônico em mãos junto com um símbolo de ?</p> <p>A fonte, logo abaixo da imagem, indica que foi retirada do site nova escola.</p> <p>A imagem (p.7) é a mesma que aparece no material do 6º ano, Unidade 1 quando se aborda as <i>fake News</i>. O sobrinho adverte o tio a respeito do compartilhamento de mensagens falsas e o uso de máscaras dizendo: “Sabe, tio Pedro, se for aderir ao uso de máscaras, sugiro que pare de compartilhar fake News!”. A identificação da charge está mais clara do que a que foi apresentada anteriormente no material e para a fonte, além do site de onde a charge foi retirada constam o nome do autor: Luís Fernando Cazo e a data: 13/05/2020.</p>
9º	2	<p>A tirinha (p.11) tem o nome de: “Quadrinhos dos anos 10”. Apresenta três homens em um breve diálogo. O que está sentado diz ao policial que conduz um outro homem: “Ele aprenderá uma profissão na prisão?”, o policial responde: “Sim, nossas cadeias transformam ladrões de galinhas em homicidas profissionais”. Após pensar um pouco, o homem que estava sentado diz: “Um sistema penal preocupado com a segurança das galinhas”. A fonte da tirinha indica que ela foi retirada de um blog denominado utopia mundo.</p>
9º	3	Não apresenta imagens.
9º	4	<p>A tirinha do Armandinho (p.16) mostra um diálogo entre ele e seus pais. No primeiro quadrinho, ele aparece sozinho dizendo: “Dei todas as latinhas para o moço da reciclagem!” e, há uma resposta: “ótimo, filho”. No segundo quadrinho, o interlocutor ausente aparece na figura da mãe de Armandinho. Ela diz: “O moço deve ter ficado feliz!”, ele, então,</p>

		<p>complementa sorrindo e diz: “Muito!”. No terceiro quadrinho, já com semblante chateado Armadinho termina dizendo: “Mas o pai não!”, ao passo que o pai, agora aparecendo no último quadrinho, diz: “Elas estavam cheias”. A fonte da tirinha é uma página na internet chamada tirasarmandinho.</p> <p>A imagem (p.17) foi retirada do site do g1: “o globo” e mostra como acondicionar os lixos orgânicos e recicláveis trazendo informações sobre a maneira correta de fazer o descarte. O título logo acima da imagem é “Abra a cabeça. Reciclar é fácil!”.</p>
--	--	--

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

Pôde-se apreender que as imagens comparecem como a parte mais emblemática e representativa para se fomentar os estudos sobre sexualidade e gênero diante do conteúdo apresentado pelo impacto visual das informações atreladas a elas. Também é possível observar que há encadeamento com os textos que as precedem ou as sucedem e que, por vezes, reforçam as mensagens transmitidas pelas imagens.

No entanto, ainda que o material ofereça charges, tirinhas, textos e imagens que apresentem conteúdos críticos sobre fatos sociais que poderiam ser debatidos abordando as dimensões de sexualidade e gênero, o que se percebe é que esses não são explorados. Percebe-se que, no que se refere ao explicitamente abordado na disciplina de língua portuguesa nos textos dos materiais didáticos e, de acordo com o referencial teórico adotado por este trabalho, não há problematizações nos conteúdos críticos apresentados pelo material no sentido de envolverem reflexões para além da instrumentalização da língua, para a interpretação da mensagem contida no texto e sua articulação com o contexto social. Apesar de apresentarem intertextualizações entre os conteúdos presentes no material, não há alargamento dessas discussões no sentido de trazer reflexões para a realidade dos sujeitos, demonstrando, no material, uma aproximação maior com a instrumentalização da língua ao passo em que prescinde da problematização de mundo e do afinamento com fatos relevantes na vida cotidiana de seus estudantes. Entende-se que o material poderia contemplar mais conteúdos problematizadores já que o contato com os professores e as discussões possíveis por meio dessa relação estavam limitadas pelo contexto pandêmico, seria interessante que essas problematizações comparecessem nos materiais, aproximando os conteúdos das vivências dos estudantes, e pensando, principalmente, que, por se tratar de conteúdo utilizado em período pandêmico e de relações restritas para a efetivação de diálogos eles pudessem, em si mesmos,

correlacionar os elementos de aprendizagem trazidos nos conteúdos à experiência de vida de alunas e alunos.

Levando em consideração apenas o recorte da observação dos materiais, há distanciamento da proposta de abordagem histórico-cultural prevista nos Referenciais Curriculares Municipais com os conteúdos que estão abordados nos materiais distribuídos aos estudantes. Os materiais contemplam as habilidades e competências dos Referenciais Curriculares no que tange ao trabalho sobre a utilização da língua, correção da escrita e interpretação de textos apresentados. No entanto, não se retoma a proposta da perspectiva histórico-cultural, de forma que pudesse envolver o cotidiano dos estudantes ou provocar discussões que fomentassem reflexões sobre temas do dia a dia para além do uso instrumental da língua portuguesa, apesar de introduzir ricos elementos que colaborariam para a exploração dessas questões.

Nas análises dos materiais e seus elementos, cumpre apresentar os conteúdos que foram observados como potencializadores de discussões a respeito das temáticas de sexualidade e gênero e sua articulação com o aporte teórico escolhido.

Para a construção das categorias, foram feitos dois processos de unitarização seguidos. No primeiro deles, manteve-se a divisão por ano dos materiais, conforme foram recebidos, e dentro de cada ano, os conteúdos foram divididos e observados por unidade, como estão abordados no material.

Dentro desse escopo, foram nomeados os elementos textuais e imagéticos que compõem os conteúdos do material e que são a base para a formulação das perguntas que se seguem em cada unidade da disciplina. Os conteúdos foram sendo numerados de acordo com a ordem com que aparecem, respeitando as divisões de unidades e ano, conforme foram encaminhados.

Além disso, foram descritos, nos comentários, alguns dos elementos em que se encontram disparadores para abordagens sobre sexualidade e gênero e que dialogam com o objeto de estudo deste trabalho, conforme as informações e os comentários descritos nos Quadros 4,5,6 e 7.

Nos quadros, encontram-se os conteúdos utilizados no material didático para trabalhar os temas propostos com os alunos. Eles foram divididos em “ano”, “unidade”, “tema material”, “conteúdo disparador” e “comentários da pesquisadora”. O ano se refere à etapa de escolarização a qual o material é utilizado, a unidade são as divisões didáticas conforme constam no material, o tema diz respeito ao que está sendo proposto para se trabalhar naquela unidade em questão. Os conteúdos disparadores

foram nomeados como textos e imagens e descritos em numeral de acordo com a ordem em que aparecem. Tanto os textos como as imagens estão vinculados às formulações de perguntas sobre os conteúdos previstos para a disciplina.

Nos próximos quatro quadros mostrados, os elementos listados não têm, necessariamente, relação com o objeto desta pesquisa. Apesar disso, optou-se por um primeiro olhar mais global para, posteriormente, selecionar apenas os conteúdos considerados relevantes ao estudo diante da perspectiva teórica adotada. Nos comentários, estão demarcadas as reflexões entre conteúdo disparador e o objeto de análise da pesquisa, quando comparecem, em cada unidade. Quando não há correspondência com o objeto de estudo, indica-se a inexistência desta relação segundo o referencial teórico adotado. Esse primeiro olhar panorâmico sobre os materiais objetiva indicar algumas percepções iniciais sobre eles, mas não pretende esgotá-las já que no decorrer da leitura e releitura dos materiais há descoberta de outros elementos disparadores das discussões sobre sexualidade e gênero no trabalho. A emergência de novos disparadores que se correlacionem com o trabalho se dá em decorrência dos movimentos necessários de leitura e releitura dos materiais e a interpretação de textos e imagens que se correlacionam. As descrições e escolhas realizadas vão sendo tecidas à medida em se avança nas análises de dados. Observa-se, logo a princípio, que as perguntas atribuídas aos conteúdos dos materiais tampouco oferecem contribuições favorecedoras para a problematização de questões atinentes à sexualidade e gênero, diante do panorama teórico adotado por este trabalho.

Quadro 4 – Conteúdos, temas e comentários do 6º ano EF

Ano	Unidade	Tema Material	Conteúdo Disparador	Comentários
6º EF	1	Uso excessivo de tecnologias, interpretação de texto, poema.	- Texto 1 (p. 5); - Imagem 1 (p.6); - Imagem 2 (p.7); - Imagem 3 (p.8).	Comparece a representação feminina no ambiente privado, bem descuidada de si e passando a ideia de descuido com a criança também (Imagem 1, p.6) Ela se apresenta de maneira relapsa, sendo a única cuidadora presente em cena. Existem críticas a respeito do uso de tecnologias para a educação tanto no cordel que antecede a imagem (Texto 1, p.5) quanto na imagem, o que corrobora para o entendimento de que a mulher esteja falhando no processo educativo. A mulher, no ambiente público, está apresentada de outra maneira. Agora já bem arrumada e maquiada, ela se expõe nas redes sociais e o foco é o seu rosto (Imagem 2, p.7), tais observações trazem a representação do feminino, a forma de tratamento dessas imagens no ambiente público e privado, objetos de estudo deste trabalho. Também há exploração das <i>fake News</i> pelos homens e o diálogo entre uma criança que seria um menino com seu tio, em ambiente público, conversando sobre a interface relacionamento humano, tecnologia e fake News. (Imagem 3,p.8)
6º EF	2	Interpretação de textos, homônimos e antônimos, adjetivos.	- Texto 1 (p.8); - Imagem 1 (p.12); - Texto 2 (p. 12); - Imagem 2(p. 13).	No texto 1, p.8 , o romance ilustra o relacionamento heterossexual e o amor de uma mulher como alvo de inveja. Na Imagem 1, p.12 , apresenta-se o pensamento concreto (menino) em contraposição ao abstrato (menina), trazem elementos que dialogam com características a respeito dos gêneros. Pode-se refletir sobre os processos de amadurecimento que tanto se discute nos espaços escolares referindo-se à menina como o gênero que amadureceria mais rápido e, portanto, compreende a fala do menino no sentido conotativo do termo. Além disso, comparece a estereotipia da mulher no outdoor (Imagem 2, p.13) , generalizando e igualando a compreensão do feminino que também fazem parte do escopo a ser olhado na pesquisa.
6º EF	3	Trabalhar resenha, sinônimo, discurso direto e indireto, interpretação de texto	- Texto 1 (p.14); - Imagem 1 (p.17); - Texto 2 (p.17).	A resenha do filme Sempre ao seu lado (Texto 1, p.14) traz elementos que indicam a organização social heterossexual, a união homem e mulher.

6º EF	4	Interpretação de texto, tonicidade das palavras.	- Texto 1 (p.18); - Imagem 1 (p.20) ; - Imagem 2 (p.20).	A Imagem 1, p.20 , apresenta o corpo feminino no ambiente público. Ao expor esse corpo de mulher magro e vinculá-lo ao refrigerante, entende-se que mesmo sendo <i>diet</i> , o refrigerante oferecido no <i>outdoor</i> é gostoso e conserva o sabor. Objetifica-se o corpo da mulher como um chamariz ao consumo do refrigerante. No ambiente público, o corpo feminino é representado com destaque, neste caso incitando o consumo e despertando elementos da sexualidade. São disparadores para discussões sobre sexualidade e gênero e se correlacionam com os objetivos do trabalho.
-------	---	--	---	---

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

No material didático do 6º ano do Ensino Fundamental, é possível encontrar elementos que se relacionam com o tema da pesquisa em todas subdivisões das unidades que estão comentadas no quadro.

Em princípio e, respeitando esse primeiro olhar para os materiais, foram encontrados 9 elementos que poderiam ser considerados disparadores para as discussões sobre sexualidade e gênero, sendo que 4 deles estão concentrados logo na primeira unidade dos materiais do 6º ano do Ensino Fundamental, ou seja, abrem os estudos de alunas e alunos que estão na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Conteúdos, temas e comentários do 7º ano EF

Ano	Unidade	Tema Material	Conteúdo Disparador	Comentários
7º EF	1	Conceituação e discussão sobre resenha, tipos de texto, cartum discussão sobre redes sociais, conotação e denotação.	- Texto 1 (p.5) , - Imagem 1 (p.6); - Texto 2 (p.7) - Imagem 2 (p.9) ; - Texto 3 (p.9), Imagem 3 e 4 (p.10).	Na resenha do filme <i>Her</i> , expõe-se a decepção amorosa e a separação de um escritor e seu relacionamento com uma mulher virtual, atualizada tecnologicamente. Incita-se a pensar no papel da mulher e suas representações na vida real e tecnológica (Texto 1, p.5). Na Imagem 2, p.9 aparecem dois homens em ambiente público. Um deles, na condição de entrevistador (função profissional) enquanto outro na condição de entrevistado (aquele que vai ser ouvido). Ou a figura masculina ocupa destacada função profissional ou está contemplada como alguém que pode ser ouvido no espaço público. Esses disparadores se relacionam às questões propostas

				para o estudo e indicam o tratamento do gênero no material.
7º EF	2	Interpretação de texto, uso de aspas.	- Texto 1 (p.10) , - Texto 2 (p.12), Imagens 1 e 2 (p.13); - Imagem 3 (p.14) .	Existem conteúdos que abordam o retrato familiar possível (Texto 1, p.10), além da condição feminina e sua representação. Apesar de não ser possível distinguir em qual espaço o diálogo se dá, a representação da mulher da Imagem 3, p.14 , ocupa a função de cuidadora (mãe) e é contestada pelo menino em sua tese sobre o meio ambiente. A reflexão da criança, contesta o pensamento da mãe. Assim, incita-nos a pensar em uma possível falha na educação oferecida pela mãe à criança. Por outro lado, existe uma abertura para que o diálogo aconteça à medida em que ela se vira para o menino a fim de ouvi-lo.
7º EF	3	Trabalho com gêneros textuais (crônica), interpretação de texto, conotação	- Texto 1 (p.14) ; - Imagem 1 (p.18) ; - Imagem 2 (p.18); - Imagem 3 (p.18) .	No texto (Texto 1, p.14) o corpo da mulher comparece associado ao consumo, portanto existe um retrato do gênero feminino nos conteúdos e que dialogam com o trabalho. A apelação do consumo se vincula à figura da mulher. Na Imagem 1, p.18 , é à mulher que está vinculada a noção daquela que devora o planeta Terra, outra representação do feminino em que é possível pensar no retorno ao conceito bíblico de Eva, a mulher pecadora que incitou o homem a pecar, agora atualizada para a devoradora do planeta. Na tirinha de Hagar (Imagem 3, p.18), além de ocuparem ambiente público e com bebida alcoólica, o pensamento abstrato de Hagar é interpelado pela concretude da resposta do colega. Remete-nos ao ambiente público, aos comportamentos possíveis para esses personagens nesses locais e à interpelação de Hagar pelo seu companheiro ao tentar pensar sobre a vida.
7º EF	4	Discussão sobre garantia dos direitos das crianças por meio da interpretação de textos, substituição de termo da oração.	- Texto 1 (p. 19); - Texto 2 (p. 19); - Imagem 1 (p.20); - Imagem 2 (p. 21).	Não foram relacionados elementos que componham percepções de sexualidade e gênero nesta unidade.

No quadro 5, mantém-se a mesma distribuição de colunas do quadro anterior, tecendo comentários sobre as observações de elementos disparadores dos conteúdos abordados no material.

As unidades 1, 2 e 3 apresentam elementos que se relacionam com o objeto de análise do trabalho, destacados em negrito, e, assim, são tecidos comentários iniciais sobre o que é observado em cada unidade que poderia ser relevante para discussões. Nos materiais do 7º ano do Ensino Fundamental, foram encontrados, inicialmente, 7 conteúdos que se relacionam com os temas a serem estudados. Na última unidade deste material, não foram encontrados elementos que pudessem servir de disparadores para trabalhar sexualidade e gênero.

Quadro 6 – Conteúdos, temas e comentários do 8º ano EF

Ano	Unidade	Tema Material	Conteúdo Disparador	Comentários:
8º EF	1	Geração do celular e uso das redes sociais, interpretação de texto e relação entre textos, aposto e vocativo, termos das orações.	- Texto 1 (p. 5); - Imagem 1 (p.6); - Imagem 2 (p. 7); - Imagem 3 (p.8).	O texto 1 (p.5) inicia com críticas a respeito do uso excessivo de tecnologias. Logo em seguida, apresenta-se uma imagem (Imagem 1, p.6) que enumera os vícios na tecnologia ilustrado por um casal fazendo uso dos aparelhos celulares. Na página seguinte, (Imagem 2, p.7), há outra ilustração sobre o uso de tecnologias. Dessa vez, a representação feminina e as crianças portam aparelhos tecnológicos, enquanto o homem esboça feição contrariada e os bolsos vazios. Ela diz: “Não se preocupe amor, foi dinheiro bem gasto” A noção de mulher educadora que estaria falhando, está presente nessa imagem e dialoga com o texto. Possibilita, portanto, pensar sobre representação feminina e a figura materna. Na Imagem 3, p.8 , notam-se indicações sobre as representações de gênero e o relacionamento inteligível que pode ser retratado (homem e mulher, Romeu e Julieta).
8º EF	2	Trabalho com gêneros narrativos, interpretação de textos, narradores em 1 e 3ª pessoa, preconceito.	- Texto 1 (p. 10); - Imagem 1 (p.12); - Imagem 2 (p. 13); - Imagem 3 (p.13).	Nesta unidade, existem conteúdos que discutem questões raciais, problemas socioeconômicos e vivência de rua. No entanto, não foram encontrados elementos em que se pudesse relacionar diretamente os temas de

				sexualidade e gênero propostos para esse trabalho.
8º EF	3	Tipo textual, interpretação de texto, relação entre textos, vozes verbais.	- Texto 1 (p. 14); - Imagem 1 (p.16) ; - Imagem 2 (p. 17) .	Na Imagem 1 (p.16) , os personagens conversam a respeito da concepção de família de cada um. Existem características do feminino e do masculino que podem ser observadas neste excerto, o que se relaciona ao objetivo do estudo. A (Imagem 2, p.17) , mostra a representação do homem em encontro com seu semelhante o que nos leva a pensar sobre a condição ou imagem social do ser homem e a mendicância
8º EF	4	Trabalha acessibilidade e pessoa com deficiência através da interpretação de texto, símbolos de acessibilidade, linguagem verbal e não verbal.	- Texto 1 (p.18); - Imagem 1 (p.18); - Texto 2 (p.19); - Imagem 2 (p.20); - Imagem 3 (p.20); - Imagem 4 (p.20); - Imagem 5 (p.20); - Imagem 6 (p.20); - Imagem 7 (p.20); - Imagem 8 (p.20); - Imagem 9 (p.20); - Imagem 10 (p.20); - Imagem 11 (p.20); - Imagem 12 (p. 21) .	A unidade trabalha, em sua maioria, as condições de acessibilidade e deficiência das pessoas. Mesmo assim, a Imagem 12, p.21 , retrata a forma de tratamento e destaque do gênero masculino em ambiente público. Novamente, são os homens que estão em notoriedade profissional ou sendo ouvidos (entrevistador e entrevistado). Portanto, colaboram para a percepção a respeito de gênero como se objetiva no trabalho.

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

No quadro 6, destaca-se que, na Unidade 2, não há relação entre os conteúdos e o objeto de análise da pesquisa. Nas demais unidades, foram encontrados 7 elementos possíveis de serem disparadores para as discussões a respeito de sexualidade e gênero, destacados em negrito e, nos comentários, indica-se o que se percebe em cada um deles.

Quadro 7 – Conteúdos, temas e comentários do 9º ano EF

Ano	Unidade	Tema Material	Conteúdo Disparador	Comentários:
9º EF	1	Trabalhar com as fake News e interpretação de textos, conjunção, período simples e composto.	- Texto 1 (p.5); - Imagem 1 (p.6); - Imagem 2 (p.7) .	A unidade discute fake News e a necessidade de combater-las. Na Imagem 2, p.7 , são retratadas figuras masculinas e o adulto homem se apresenta com o nariz grande, indicando mentiras de sua parte, enquanto seu sobrinho diz: “Sabe, tio Pedro, se for aderir ao uso de máscaras, sugiro que pare de compartilhar fake news”. Observam-se

				representações do gênero masculino nesses conteúdos, elementos foco deste estudo.
9º EF	2	Discussão sobre a maioria penal, interpretação de texto, ortografia.	- Texto 1 (p. 9); - Imagem 1 (p.11).	Os conteúdos trazem discussões sobre a maioria penal nos textos e nas perguntas que se seguem. Na ilustração que compõe a unidade (Imagem 1, p.11), são figuras masculinas que comparecem no ambiente público, tanto na condição de diálogo sobre a questão da maioria penal, como no papel daquele que vai ser conduzido pelo policial dando a entender que cometeu ato ilícito. Representados como trabalhadores, observadores ou contraventores são os homens que ocupam o espaço público. Assim, são disparadores que colaboram para pensar a representação de gênero nos contextos em que se mostram.
9º EF	3	Interpretação de texto.	- Texto 1 (p.12); - Texto 2 (p.13).	Os dois textos abordados na unidade falam sobre as vivências de presente, passado e futuro. Não trazem conteúdos que pudessem colaborar com discussões de sexualidade e gênero, segundo o referencial adotado na pesquisa.
9º EF	4	Abordar o assunto do desenvolvimento sustentável por meio da interpretação de texto, sinônimo/significação, uso e substituição das conjunções, conotação.	- Texto 1 (p.15); - Imagem 1 (p.16) ; - Imagem 2 (p.17).	A unidade aborda a temática do desenvolvimento sustentável e sua relação com a preservação do meio ambiente, reciclagem, entre outras. Na Imagem 1, p.16 , é à mulher que a criança se dirige para dizer que entregou latinhas para a reciclagem. No entanto, é interpelado pelo pai que apresenta o fato delas estarem cheias. Assim, há representações sobre o feminino e o masculino na imagem, o que colabora para refletir a respeito das compreensões de gênero nos espaços e, inclusive no processo educativo com a criança, retratado na tirinha.

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

No último material dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano do Ensino Fundamental), as unidades 1, 2 e 4 trazem 3 elementos, destacados em negrito, que poderiam ser disparadores para discussões sobre sexualidade e gênero. Na unidade

3, não foram encontrados conteúdos que se relacionassem com os temas em questão considerando o referencial adotado.

Quadro 8 – Conteúdos disparadores para discussões sobre sexualidade e gênero

Ano	Unidade	Conteúdo Disparador (Unidade de significado)
6º ano EF	1	Texto 1 (p. 5); Imagem 1 (p. 6); Imagem 2 (p. 7).
6º ano EF	2	Texto 1 (p. 8); Imagem 1(p.12); Imagem 2 (p. 13).
6º ano EF	3	Texto 1 (p. 14).
6º ano EF	4	Imagem 1 (p. 20).
7º ano EF	1	Texto 1, (p. 5); Imagem 2 (p. 9).
7º ano EF	2	Imagem 3 (p. 14).
7º ano EF	3	Texto 1 (p. 14); Imagem 1 (p. 18); Imagem 3 (p. 18).
7º ano EF	4	-----
8º ano EF	1	Texto 1 (p. 5); Imagem 1 (p .6); Imagem 2 (p. 7); Imagem 3 (p. 8).
8º ano EF	2	-----
8º ano EF	3	Imagem 1 (p. 16); Imagem 2 (p. 17).
8º ano EF	4	Imagem 12 (p. 21).
9º ano EF	1	Imagem 2 (p. 7).
9º ano EF	2	Imagem 1 (p. 11).
9º ano EF	3	-----
9º ano EF	4	Imagem 1 (p. 16).

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora.

No quadro 8, foram mantidas as divisões dos materiais em “ano” e “unidade” conforme são apresentadas nos próprios documentos. No entanto, a coluna “conteúdo disparador (unidade de significado)”, traz agora apenas aqueles dados que tenham relação com os temas da pesquisa.

Quadro 9 – Conteúdos disparadores para discussões de sexualidade e gênero

Ano	Unidade	Conteúdo Disparador (Unidade de significado)
6º ano EF	1	Texto 1 (p. 5); Imagem 1 (p. 6); Imagem 2 (p. 7); Imagem 3 (p. 8).
6º ano EF	2	Texto 1 (p. 8); Imagem 1 (p. 12); Imagem 2 (p. 13).
6º ano EF	3	Texto 1 (p. 14).
6º ano EF	4	Imagem 1 (p. 20).
7º ano EF	1	Texto 1, (p. 5); Imagem 2 (p .9).
7º ano EF	2	Texto 1 (p. 10); Imagem 3 (p. 14).
7º ano EF	3	Texto 1 (p. 14); Imagem 1 (p. 18); Imagem 3 (p. 18).
7º ano EF	4	-----
8º ano EF	1	Texto 1 (p. 5); Imagem 1 (p. 6); Imagem 2 (p. 7); Imagem 3 (p. 8).
8º ano EF	2	-----

8º ano EF	3	Imagem 1 (p. 16); Imagem 2 (p. 17).
8º ano EF	4	Imagem 12 (p. 21).
9º ano EF	1	Imagem 2 (p. 7).
9º ano EF	2	Imagem 1 (p. 11).
9º ano EF	3	-----
9º ano EF	4	Imagem 1 (p. 16).

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

Esse segundo processo de unitarização, auxiliou na visualização dos elementos que compoariam as categorias. Ainda assim, durante a própria categorização dos elementos encontrados e pensando sobre a articulação teórica, foram observadas novas unidades de significado que se relacionariam com as categorias em questão e, portanto, construiu-se novo quadro indicando quais foram as outras unidades de significado observadas no processo de leitura e releitura dos materiais (Quadro 9).

A principal fonte de disparadores para discussões de sexualidade e gênero são as imagens presentes no material representadas por tirinhas, charges, propagandas, anúncios. Assim, à medida em que o material foi sendo observado, considerou-se incluir ou não os textos, trabalhar apenas com as imagens ou articular os dois elementos. No entanto, ao reler e correlacionar os textos aos conteúdos imagéticos, houve ganho na compreensão sobre o tratamento dado às questões de sexualidade e gênero de forma que essa articulação auxilia na compreensão a respeito dos fenômenos ali presentes e seu tratamento no material. Dessa forma, diante das leituras e releituras feitas, com base na Análise Textual Discursiva (2016), foram elaboradas categorizações iniciais, intermediárias e finais para apreensão e exploração analítica das unidades de significado. Observando a metodologia adotada que permite a inclusão de unidades em mais de uma categoria, ressalta-se que há unidades de significado comparecendo em mais de uma categoria, pois transitam entre as dimensões estudadas.

Quadro 10 – Categorização Inicial

Categorias	Unidades de significado
1. Retratos da heteronormatividade	(6º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 8); (6º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5) (7º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 10); (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
2. A essência da mulher: estereotipia do feminino	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p.5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 2, p. 13); (6º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 20); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 18).
3. Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas.	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem1, p. 6); (7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3 p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
4. Para a mulher: a casa, o lar. Para o homem: a rua, o bar	(6º ano EF, Unidade 1, imagem 1, p. 6); (7º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 3, p. 18); (8º ano EF, Unidade 3, Imagem 2, p. 17); (9º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p.11).

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

Assim, nesse primeiro processo de categorização, na coluna “Unidades de significado”, há junção do ano, unidade e conteúdo disparador (sendo texto ou imagem) de cada material nas categorias correspondentes. De acordo com o que foi observado nas análises, dentro do referencial teórico adotado, estabeleceu-se e se nomeou as categorias. A primeira disposição dos elementos em categoria apresenta apenas os conteúdos que foram considerados relevantes para as discussões referentes ao objeto de análise da pesquisa. Por meio dessa organização, pretende-se possível a localização, no material disponibilizado, dos dados selecionados para análise. Nessa etapa, houve a junção das unidades de significado por proximidade de sentido no que as caracteriza. Os comentários dos quadros anteriores procuram auxiliar no entendimento sobre as aproximações possíveis e que resultaram na distribuição e junção das unidades de significado em categorias.

Quadro 11 – Categorização Intermediária

Categorias	Unidades de significado
1. Retratos da heteronormatividade	(6º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 8); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12); (6º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (7º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 10); (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8); (8º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 16); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
2. A essência da mulher: estereotipia do feminino	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 2, p. 13); (6º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 20); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 18).
3. Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas.	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6); (7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3 p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
4. Para a mulher: a casa e o lar. Para o homem: a rua e o bar	(6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1 p. 6); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8); (7º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 3, p. 18); (8º ano EF, Unidade 3, Imagem 2, p. 17); (8º ano EF, Unidade 4, Imagem 12, p. 21); (9º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (9º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 11).

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

Nesse processo, em uma releitura da organização das unidades de significado selecionadas, pode-se observar elementos que não haviam sido incluídos no primeiro processo de categorização, mas que se relacionam com o objeto de estudo e com as categorias pensadas para o trabalho e foram, portanto, incluídos no quadro acima. Esse exercício de ida e vinda com os elementos que compõem o material foi acontecendo, inclusive no momento da escrita dos metatextos, o que demandou elaboração de novos quadros explicativos sobre os movimentos realizados para a categorização. A construção e reconstrução das compreensões sociais e culturais dos fenômenos, o movimento cíclico de revisitação dos dados e a observação de novos emergentes estão previstos na Análise Textual Discursiva, enquanto método proposto para esse estudo (MORAES E GALIAZZI, 2016)

Ainda de acordo com os autores, e entendendo que os mesmos textos possibilitam multiplicidades de olhares possíveis sobre os mesmos fenômenos, mas que, considerando as lentes teóricas adotadas, a intencionalidade do trabalho, as

limitações de contexto e tempo, é necessário delimitar recortes, foram pensadas as categorias que serão apresentadas. As categorias finais continuam nomeadas de acordo com a temática central pela qual é possível compreender os fenômenos que se mostram nas unidades de significado selecionadas e se apresentam como: 1. Retratos da heteronormatividade. 2. A essência da mulher: estereotipia do feminino. 3. Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas, 4. Para a mulher: a casa e o lar, para o homem: a rua e o bar.

Quadro 12 – Categorização Final

Categorias	Unidades de significado
1. Retratos da heteronormatividade	(6º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 8); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12); (6º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (7º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 10); (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8); (8º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 16); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
2. A essência da mulher: estereotipia do feminino	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12); (6º ano EF, Unidade 2, Imagem 2, p. 13); (6º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 20); (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 18).
3. Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas.	(6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6); (7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14); (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5); (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16).
4. Para a mulher: a casa e o lar. Para o homem: a rua e o bar	(6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1 p. 6); (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8); (7º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9); (7º ano EF, Unidade 3, Imagem 3, p. 18); (8º ano EF, Unidade 3, Imagem 2, p. 17); (8º ano EF, Unidade 4, Imagem 12, p. 21); (9º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7); (9º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 11).

Fonte: Dados organizados pela própria pesquisadora

A partir do agrupamento das unidades de significado por categorias e da visualização das temáticas centrais que foram se revelando em cada uma delas, construiu-se os metatextos analíticos para o diálogo entre teoria e dados.

Nas observações do material, ele não revela explicitamente discussões a respeito das questões que envolvem sexualidade e gênero. Estas compõem, no

entanto, de forma implícita, nas imagens que o compõem, nos textos que antecedem ou sucedem às imagens, nas tirinhas que demonstram lugares, espaços e funções específicas para cada gênero e que acabam por reproduzir, sem nenhuma problematização, a binaridade de gênero, o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos como algo inerente à mulher, por exemplo, revelando o homem que ocupa os espaços públicos, que trabalha fora do ambiente doméstico e que está, muitas vezes, em posição de destaque.

Há, portanto, um silenciamento sobre as problematizações envolvendo sexualidade e gênero que se estende por todo o material dos anos finais do Ensino Fundamental e que foi utilizado por alunas e alunos da EJA municipal no segundo semestre de 2020, durante a pandemia de COVID-19. Esse apagamento dos questionamentos e ensinamentos pertinentes no ambiente escolar, vem sendo discutido em obras acadêmicas que versam sobre as normativas de ensino, a construção de currículos e o processo de ensino-aprendizagem.

Monteiro e Ribeiro (2020) trazem o quanto a onda de conservadorismo que vinha se estabelecendo no país contrapôs às iniciativas que previam as discussões de sexualidade e gênero no ambiente escolar. Essa onda conservadora que vinha se estabelecendo e contribuiu para a eleição do presidente que permaneceu no poder de 2019 a 2022, impede a implantação de avanços no currículo relativo à sexualidade e gênero. Nesse sentido, culmina na mudança de normativas educacionais que norteiam as diferentes etapas de ensino no Brasil. Assim, os autores indicam como os movimentos políticos influenciaram cabalmente as discussões, ou seria melhor dizer, o silenciamento sobre essas questões nos Planos Nacionais de Educação (PNE-2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017). Os apagamentos de temáticas como a sexualidade e gênero nos documentos também atingem a EJA já que a última resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para EJA, a Resolução 01/2021, explicita o alinhamento dessa modalidade de educação aos documentos nacionais do PNA (Plano Nacional de Alfabetização), da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e versa sobre a Educação de Jovens e Adultos à distância.

Monteiro e Ribeiro (2020) continuam a exploração sobre as normativas educacionais, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular, e discutem as noções presentes em tal documento que trata a sexualidade com o viés higienista adotando, inclusive, termos ultrapassados para se referir às infecções sexualmente transmissíveis. Por outro lado, assinalam que, cotidianamente, informações sobre

sexualidade são veiculadas em conteúdos sociais como entretenimentos, por exemplo, mas que, abordar tais assuntos na escola ainda é um tabu. Os autores finalizam apontando que a BNCC não viabiliza elementos suficientes para discussões que abordam sexualidade e gênero, pois o tema comparece apenas no 8º ano descrito em uma habilidade que não colabora para expandir compreensões para além do biológico. Mesmo que o foco das discussões no trabalho de Monteiro, Ribeiro (2020) esteja na BNCC, os movimentos que culminaram nesses apagamentos antecedem esse documento.

No Plano Municipal de Educação do Município de Ribeirão Preto (p.55), que data de 2015, a questão de gênero é colocada quando se trata das metas da modalidade da EJA e se elenca a necessidade de construções político-pedagógicas que “considerem os aspectos etários, geracionais, etnicorraciais, de gênero e alunos com necessidades educacionais especiais da EJA, visando a garantir o direito a escolarização”. No entanto e, tendo como ponto de partida as teorias que embasam este estudo, o que se percebe no material analisado é que não há reflexões explícitas acerca da dimensão do gênero mesmo que esta seja uma das metas elencadas para o trabalho.

Ao olhar para os materiais estudados, pode-se dizer que, principalmente, as imagens, charges e tirinhas utilizadas são disparadores em potencial para discussões sobre sexualidade e gênero. Elas contêm subsídios para o exercício da criticidade no que tange às informações ali abordadas. No entanto, da forma como estão dispostas e não problematizadas, comparecem apenas como elementos que possibilitam trabalhar com a instrumentalização da língua e não exploram dimensões culturais que estão presentes nas linguagens e nas imagens que também comunicam. Em tempos de isolamento e distanciamento social, o material, que poderia servir como possibilidade de reflexão, informação, divulgação e auxílio para situações de opressão trabalha alinhado às normativas educacionais vigentes e silencia sobre as temáticas de sexualidade e gênero, ainda que no próprio referencial curricular do município haja anúncio do trabalho que deveria ser empreendido a respeito. Nesse sentido, acaba por corroborar com a manutenção e reprodução das condições sociais hegemônicas.

4 RESULTADOS

Ao organizar e descrever as categorias que puderam ser apreendidas com a análise do material didático, foi possível perceber que não existem menções claras à sexualidade e gênero como dimensões humanas e sociais. Ou seja, essas questões não são trabalhadas de maneira explícita no material, nem são abordadas ou discutidas diretamente. Menciona-se gênero enquanto modalidade de texto, apenas. Por outro lado, existem vários elementos disparadores que poderiam colaborar para fomentar discussões a respeito dessas temáticas.

A maior concentração de elementos que poderiam ser considerados disparadores para as discussões sobre sexualidade e gênero está nos primeiros anos do Ensino Fundamental anos finais. Mais especificamente, no 6º ano. Os 7ºs e 8ºs anos têm a mesma quantidade de elementos disparadores e o último ano é o que menos apresenta elementos considerados relevantes para a compreensão sobre sexualidade e gênero, diante da lente teórica adotada.

Dentre os textos e imagens, essas últimas se destacam pelo grande potencial que teriam como colaboradoras para reflexões em que se pudessem elaborar compreensões sobre sexualidade e gênero. As imagens presentes no material e selecionadas para a composição das categorias, transmitem mensagens a serem interpretadas por aqueles que a leem. Configuram-se, portanto, como textos multimodais e que veiculam informações relevantes para discussões contextualizadas a respeito de sexualidade e gênero, representações de feminino e masculino, organização social, entre outros.

Ao alargar a leitura dos conteúdos elencados como elementos possíveis para fomentar discussões sobre sexualidade e gênero, é possível apreender condicionantes culturais, marcas históricas, comportamentos sociais e, no exercício de integrá-los com o contexto, ampliar o que está posto ali. Assim, esses conteúdos incitam e permitem reflexões e questionamentos sobre as mensagens imbricadas nos seus textos e imagens.

Pode-se pensar que o desestímulo com relação à identificação e permanência na escola já se inicia logo no retorno para a sala de aula de forma que o primeiro impacto no contato com o material utilizado remotamente já traz informações sobre o local em que cada um deve estar/ficar ou de que forma devem ser/ se comportar. A falta da representação feminina no ambiente escolar, no ambiente público, em posição

profissional destacada ou investindo em seu aprimoramento educacional podem trabalhar no sentido de indicar posições errôneas por parte de quem ocupa os bancos escolares. A falta de identificação com as representações contidas no material pode colaborar com a composição dos índices de evasão escolar. (CAMARGO, 2012). A identidade estudantil, profissional parece ainda não ser permitida para determinados grupos ou, não é permitido que se mostre que essas identidades são permitidas e devem ser reivindicadas, também, por grupos reconhecidos como minoritários.

A leitura social possível diante dos referenciais adotados nos materiais demonstra excluir a discussão que traz a tona a contraposição à ordem social em que os grupos minoritários também ocupam espaços públicos, estão nas escolas, nas empresas e desejam conquistar para além daquilo que é representado socialmente como o espaço destinado a si. Como diz Freire (1989), a leitura deve acontecer para além do texto propriamente dito, envolve a compreensão do contexto, dos símbolos, signos, sentidos e significados que devem ser problematizados com as pessoas a fim de alcançar não só o entendimento das palavras, mas entendimentos de mundo. Espera-se, com as reflexões propostas, discutir a respeito disso.

4.1 RETRATOS DA HETERONORMATIVIDADE

Logo nos primeiros olhares para o material, é perceptível a presença da heteronormia e de que não há outra vivência da sexualidade possível de ser mostrada que não seja a heterossexual.

Somente o relacionamento entre homens e mulheres é inteligível a ponto de ser exposto no material, textualmente e imageticamente. Os romances narrados e as imagens apresentadas estão em consonância com os padrões hegemônicos. Portanto, os relacionamentos passíveis de serem redigidos e demonstrados são os heterossexuais, indicam a heterossexualidade compulsória e a submissão da mulher socialmente aceitas e reproduzidas no conteúdo didático. Butler (2003) comenta sobre o quanto é necessário questionar a natureza das características que são atribuídas ao feminino e ao masculino, principalmente pela justificativa da fisiologia. Necessário questionar por exemplo, a noção de que as mulheres são cuidadoras naturais já que a partir da implicação com o social, percebe-se o quanto tiveram esse comportamento naturalizado por uma visão social sobre seu gênero. Nesse sentido, Butler (2003) indica a ocorrência da hierarquização da biologia sobre o social e o deslocamento do

olhar para os corpos, individualizando a constituição heterossexual e os investimentos para a constituição da heterossexualidade, que são sociais. Esses fatos, por sua vez, podem colaborar para a manutenção da subalternização feminina, sua submissão aos homens e a determinação de funções e espaços de menor prestígio social que aqueles ocupados pelos homens.

Ao elencar elementos que se mostrassem disparadores para fomentar essas discussões, pode-se perceber que tanto os textos, quanto as imagens continham mensagens implícitas sobre o padrão de relacionamento a ser estabelecido.

Logo no 6º ano do EF, o resumo da obra “O Conde de Monte Cristo”, (6º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 8), traz a história de um marinheiro com futuro promissor e sua linda noiva, fatos que, segundo o texto, atraem inveja. Como se trata de texto que inicia a Unidade 2 do material, não há conteúdo anterior ao resumo. No entanto, a pergunta que se segue e visa à identificação e localização de uma informação no texto, questiona o motivo pelo qual outras pessoas invejavam o personagem principal. Esse fato está ligado à condição de ser um rapaz bem-sucedido e ter o amor de sua bela noiva. A resenha do filme “Sempre ao seu lado” (6º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p.14) também conta que o personagem principal era casado com uma mulher que, no início, não aceitou a amizade entre o homem (personagem principal) e o animal (seu cachorro).

No material do 7º ano EF, as três primeiras unidades trazem histórias cujas relações são heterossexuais (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5), (7º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 10), (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14). Na resenha da Unidade 1, o texto 1, apresenta o filme Her cujo relacionamento se dá entre homem e mulher e que, frustrado na relação com uma mulher real, o personagem opta por um relacionamento com uma mulher virtual e que, como diz o texto, aceitaria os defeitos dos seus usuários criando um mundo perfeito (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5).

O texto inicia os conteúdos do material e, portanto, nenhum elemento o antecede. Porém, a pergunta que sucede o texto e a imagem que traz uma das cenas do filme, solicita uma análise sobre a possibilidade do relacionamento entre um homem real e uma mulher virtual acontecerem e do porquê ele teria recorrido a uma mulher de mentira para se relacionar. A pergunta é aberta e não traz nenhuma problematização explícita no material sobre essas questões, não contribui para trabalhar as temáticas ali contidas.

No segundo texto (7º ano EF, Unidade 2, Texto 1, p. 10) ao trazer o assunto do êxodo para o campo como base para a formulação de questões a respeito de interpretação de texto e uso de aspas, a configuração de família apresentada é a heterossexual, nuclear, composta por pais, mães e filhos e que, para assegurar o que consideram ser melhor para seus filhos e fonte de bem-estar, mudam-se para o campo. Na Crônica: “Olhador de Anúncio” (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14), de Carlos Drummond de Andrade, é ao apelo para a heterossexualidade que a propaganda tende. A modelo feminina convida o olhador (figura masculina) a se aproximar da loja e adquirir um produto. Em todos esses casos, a possibilidade de atração, orientação sexual e a configuração do afeto são heterossexuais o que contribui para repor a norma por meio dos exemplos constituídos nos textos.

No campo do imagético, assim como no textual anteriormente mencionado, são retratadas apenas relações heterossexuais, sendo que a ideia de casal presente no material todo é a noção de homem e mulher. No que concerne à convivência entre pessoas de diferentes gêneros, são utilizadas marcas sociais específicas para cada gênero correspondente como as cores, roupas e a diferença na apreensão de sentidos da linguagem utilizada. Em um exercício simples de conotação e denotação, esses elementos ficam demarcados na imagem utilizada:

Figura 5 – Ilustração do material didático

4) Observe a tirinha abaixo e responda:

<https://linguadinamica.wordpress.com/category/plano-de-aula/>

A palavra “lançar” na tirinha possui dois sentidos. Explique:

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12.

Na tirinha do Armandinho, o menino veste cores reconhecidas socialmente como masculinas (como o azul da sua bermuda) e a menina veste cores reconhecidas

como femininas, como o rosa de sua blusa, importa ressaltar que inclusive os cabelos do personagem de gênero masculino são azuis. A tirinha está alinhada aos objetivos dos trabalhos com a denotação e conotação abordada na pergunta, mas não atinge outros conteúdos ali implícitos e que são elementos de generificação dos corpos. Pode-se pensar o quanto esses modelos demonstrados nas tirinhas buscam a homogeneização da apresentação dos gêneros para o mundo, gerando uma coerência. Como diz Butler (2003) essa coerência interna e binária colabora para sustentar regimes de poder masculinos e heterossexistas. E, apesar de se concordar com as ideias de Louro (2000) de que as construções de gênero se dão ao longo da vida, é possível identificar investimentos a fim de promover uniformidade na compreensão e expressão dos gêneros logo nos primeiros anos dos materiais e com personagens representados na fase da infância. No entanto, essa noção de materialidade dos corpos seguindo a norma se estende para a idade adulta e segue sendo retratada no material, conforme se pode observar:

Figura 6 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6.

Essa unicidade também se aplica aos relacionamentos heterossexuais, os únicos possíveis de serem inteligíveis e que também compõem e perpassam todo o material estudado. As considerações sobre os relacionamentos estão marcadamente ilustradas nas imagens:

Figura 7 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7.

A figura 7 é a mesma antes retratada na introdução do estudo e nos conta sobre qual orientação sexual é hegemônica e que a prole decorre desse relacionamento. Pode-se pensar que a função pela qual essas famílias se constituem, seria para gerar descendentes. Existe, portanto, utilidade e função social na condição de manutenção das famílias heteronormativas e seus padrões sendo a reprodução uma dessas dimensões.

Foucault (1988) indica processos de regulação do corpo e os discursos sobre o seu bom funcionamento para que este sirva aos interesses econômicos da sociedade em que participa. Ele comenta sobre os dispositivos que atuam na sexualidade: a anátomo-política do corpo e a biopolítica da população. A primeira, estaria vinculada a como os corpos deveriam ser úteis, domados e dóceis, domesticados para a convivência social e para a obediência durante a vida laborativa.

O dispositivo de biopolítica da população regula como, quando e quanto a reprodução deve existir. Está vinculado a controles de natalidade, exercício da sexualidade e ao caráter higienista de abordar essa dimensão humana. Segundo o autor, o controle seria feito por meio dos discursos que permeiam os diversos espaços de convivência humana. Assim, pela confissão dos atos, a Igreja, e depois, consultórios médicos, psicológicos e escolas vão moldando esses corpos. Por meio das unidades de significado elencadas é possível ilustrar a confirmação no investimento nos corpos para que correspondam a esse ideal de norma. Os textos

escritos bem como as imagens utilizadas traduzem as teorias anunciadas por Foucault.

Britzman (2000) conta como a escola colabora com esses processos de normatização do sexo e de sua utilidade para reprodução. No ambiente escolar, são as respostas de certo e errado que serão valorizadas e a curiosidade pela sexualidade é abafada. Ela relata a dificuldade de os adultos entrarem em contato com sua própria sexualidade no processo educativo. De certa maneira, espera-se a manifestação de comportamentos sexuais e desejos estáveis e previsíveis ao vincular a sexualidade ao desenvolvimento normal. Contudo, a autora continua explicitando que há uma insistência da vinculação de prazer com a utilidade e que “os aparatos da educação, da lei e da medicina se tornam preocupados em confinar a sexualidade aos limites da escolha apropriada de objeto e ao sexo reprodutivo marital” (BRITZMAN, 2000, p. 71).

Esses fenômenos podem ser observados na imagem que, não problematizada por questionamentos explícitos, apenas confirma a família heteronormativa enquanto instituição para reprodução e para o estabelecimento de núcleo familiar. Além disso, pode-se notar a insatisfação do homem, desenhada em seu rosto. Pela fala da mulher, a desaprovação se dá na esfera da educação que a mãe oferece às crianças. Esse conteúdo rememora a resenha sobre o filme “Her” em que há o desejo de que a mulher virtual seja aquela que atinge um ideal de relacionamento perfeito, fato que está contraposto na representação da mulher real como aquela que desagrada o marido.

Na imagem do 8º ano do EF, Unidade 1, Imagem 3 (p.8) novamente é o relacionamento heterossexual que está representado.

Figura 8 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 1, Imagem3, p. 8.

As roupas colaboram para a construção dos personagens. O retrato de Julieta traz elementos performativos e que são atribuídos ao gênero feminino ao passo que as roupas de Romeu também colaboram para sua identificação enquanto o personagem que representa o gênero masculino. A cor da roupa de Julieta em contraposição à cor da roupa de seu companheiro são caracterizações que nos permitem definir socialmente o gênero dos personagens mesmo que seus rostos não sejam exibidos na imagem. Pressupõe-se quais os gêneros de cada um pela aprendizagem social anterior que tivemos sobre esses símbolos, cria-se a ilusão do gênero como uma substância.

A performatividade diz sobre como o masculino e o feminino devem estar expressos e que está revelado nos discursos, na convivência entre as pessoas, na cultura que as cerca e que precede ao nascimento dos corpos (BUTLER, 2003). Por meio das linguagens, da cultura e implicados em condições de tempo e espaço, os gêneros serão construídos socialmente e naturalizados pela repetição dos atos que se constituem enquanto modelos a serem seguidos por cada um. Portanto, não são naturais pois, desde o nascimento estão imersos na cultura, são naturalizados pela repetição reiterada.

Bento (2011) nos diz que o gênero é, portanto, “resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos sexuais” (p.550), essas tecnologias se fazem presentes nas roupas, brinquedos, acessórios que devem se apresentar em

consonância com o padrão que reflita o genital de nascimento de cada criança e que determina o que está na esfera do feminino e do masculino. Para que possamos reconhecer e distinguir esses elementos, é necessária uma pedagogia dos corpos e uma educação que contribua para sua adequação (LOURO, 2000).

Assim, há perspectivas de relacionamentos e organizações sociais possíveis que se fazem em torno do processo de generificação dos corpos. Nesse sentido, o material do 8º ano do Ensino Fundamental, introduz uma reflexão sobre arranjo familiar:

Figura 9 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 16.

A tirinha faz menção a uma nova concepção de constituição familiar, mas não as aborda. Não há problematização do que seriam essas outras configurações de famílias possíveis. O personagem da tirinha, no caso, o Armandinho, apenas diz que entende sua família como sendo mais de sete bilhões de pessoas fazendo uma alusão à população mundial, como se todos fizessem parte de uma mesma família. Por outro lado, pode-se notar, mais uma vez, os signos e símbolos de composição e identificação de gênero presentes na tirinha como a cor das roupas dos personagens, seus cabelos e o fato de que é um menino e uma menina que estão em interação, passando novamente a ideia de casal constituído dentro da norma.

No material do 9º ano, é retomada a interação familiar composta pela representação do casal com a criança que, no recorte da imagem, responde à mãe e é repreendida pelo pai:

Figura 10 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16.

A composição dos personagens leva à apreensão de um tipo de casal específico, composto de um menino e uma menina, um homem e uma mulher. O modelo de família demonstrado ao longo do material é heterossexual e monogâmico, não havendo relações retratadas fora desse padrão nos materiais. A reposição insistente presente no material foi foco da pesquisa de Costa (2011) nos estudos que visaram, principalmente, à compreensão da posição da mulher nesses materiais e suas representações. A autora indica a necessidade de se formular materiais didáticos que trabalhem para combater o sexismo, os estereótipos de gênero e que possam dar visibilidade às mulheres. Ela também faz apontamentos sobre o processo de disseminação dos entendimentos a respeito da representação da mulher pelas tradições judaico-cristãs e rabínicas e como elas colaboraram para perpetrar a noção da mulher educadora, mãe benevolente, casta e o controle da sexualidade pela igreja. Assim, seria em torno dessas características que se deveria constituir a família.

Além disso, na imagem acima, novamente o homem tem a reação de desaprovação da conduta do filho em consequência, da educação oferecida pela mãe ou de sua resposta ao comportamento da criança, dando a entender sobre a insuficiência da educação oferecida pela mãe. Pode-se notar, também que, ao passo que à mulher vincula-se o elogio e o campo das emoções quando se diz: “o moço deve ter ficado feliz”, demonstrando aproximação à dimensão do sentimento evocado pelo gesto do menino, ao homem é atribuída a racionalidade e a concretude de pensar o desperdício do recurso ao contrapor: “elas estavam cheias”.

A esse respeito, Louro (2000) escreveu sobre como é ensinado o controle e a ponderação de sentimentos e que, ao que se demonstra, sentir não deve fazer parte do que é reconhecidamente masculino. O que é masculino fica caracterizado como

insensível ao passo que à mulher é atribuída a possibilidade de expressão de emoções e sentimentos.

A maneira de se relacionar e a reiteração da heteronorma é abordada por Bento (2011) que discorre sobre como a escola trabalha para a manutenção da heterossexualidade por meio do heteroterrorismo, da vigilância e do controle produtor de corpos sexuais. Os processos, no ambiente escolar, reiteram formas inteligíveis de expressão de gênero, os comportamentos adequados às relações entre eles e que interjeições como “isso não é normal”, “não faça isso, é pecado” (p. 558) invadem a escola e contribuem para moldar o sujeito a uma determinada organização de sociedade.

Esses investimentos nos sujeitos para obediência à norma perpassam o ambiente escolar durante toda a vida do estudante e continuam aparecendo também na Educação de Jovens e Adultos como pode ser observado no material. Assim, trabalham para fixar referências interessantes ao sistema vigente do ponto de vista da constituição de gênero e sexualidade, colaborando na determinação de identidades que sejam inteligíveis ou que devam ser invisibilizadas ou excluídas socialmente. Dessa forma, são colocadas as identidades naturais não apenas como uma das possibilidades de identidade, mas como a única identidade possível, então, o que é hegemônico passa a ser o normal. Portanto, o normal recebe todas as características desejáveis e será o parâmetro pelo qual outras identidades serão observadas, classificadas e hierarquizadas (SILVA, 2000).

Silva (2000) aponta as representações como sistemas de significação externa e que se expressam por meio de pinturas, textos, expressões orais e que atribuem sentidos. Ao mesmo tempo, ele constrói entendimentos a respeito da produção de identidades e diferenças, colocando que a identidade não é fixa, mas é produzida socialmente. Tece reflexões, também, sobre o quanto as representações e as diferenças estão ligadas a sistemas de poder e suas organizações e diz “[...] quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade [...] (p. 91).”

As representações de comportamentos, relacionamentos e identidades estão imageticamente presentes nas ilustrações que compõem os materiais didáticos. Os comportamentos, as roupas utilizadas, os gestos que indicam cada gênero estão explícitos nas imagens e trabalham para a manutenção dessa ordem instituída socialmente e implicada na escola desde os primeiros anos de escolarização. Afinam-

se, portanto, com os apagamentos e silenciamentos que vêm acontecendo desde o PNE (2014), que se estendem nos conteúdos propostos pela BNCC (2017) como bem analisado por Monteiro, Ribeiro (2020) e que também acabam por permear os documentos municipais como os Planos Municipais de Educação (2015) e nos Referenciais Curriculares Municipais (2019).

A continuidade da reprodução desses modelos em materiais da Educação de Jovens e Adultos reafirma a manutenção da norma e se distancia das propostas da educação de adultos de base freireana que envolve exercício de pensamento crítico e a transformação social, ignorando as indicações sobre a necessidade de abordar essas questões dentro da modalidade educacional da EJA (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2011).

A proposta de Freire (1989) e sua compreensão do homem enquanto ser inserido nos contextos sócio-histórico e culturais aposta na relevância da leitura de mundo e não apenas na compreensão e decodificação das palavras, mas na articulação do processo de ensino-aprendizagem às experiências de vida. A criticidade envolvida no ato de leitura do mundo não se contrapõe à leitura das palavras, mas a expande no sentido de que percebe o sujeito implicado no mundo.

No documento que aborda o Referencial Curricular Municipal da Educação, há, demarcadamente, a visão de sujeito que é considerada. Expõe-se que os processos educativos do município compreendem o aluno como um ser histórico-cultural (p.25) e que, no que tange às práticas educativas: “A escola deve organizar espaços letrados que provoquem e desafiem as capacidades socioemocionais, relacionais, afetivas, cognoscitivas, bem como desenvolvimento das dimensões: ética, política e estética desses sujeitos-estudantes” (p. 29). E completa dizendo que:

As práticas educativas, portanto, devem ser dialógicas, problematizadoras e contextualizadas. Para tanto, este referencial ao optar pela concepção histórico-cultural, entende a relevância do desenvolvimento das zonas superiores da mente a partir do conhecimento real que o sujeito-estudante possui (p. 29).

Nesse sentido, a proposta educacional da EJA presente nos referenciais do município estudado se afasta de algumas características criticadas tanto no MOBREAL como no Ensino Supletivo que buscavam a instrumentalização dos educandos, a preparação para o mercado de trabalho com a formação rápida de recursos humanos

e a certificação dos discentes e que, portanto, não colaboravam para fomentar o pensamento crítico da população por eles atendida (DI PIERRO E HADDAD, 2000)

Sendo assim e buscando favorecer a visão educacional já indicada nos documentos do município estudado, entende-se a necessidade de se convocar a reflexão na composição dos materiais elencados, já que, para atingir a finalidade de uma educação verdadeiramente problematizadora, é necessário um esforço ético para a prática de uma educação responsável que rompa com preconceitos e trabalhe para transformações no campo político, social e econômico a fim de libertar os sujeitos (FREIRE, 2001).

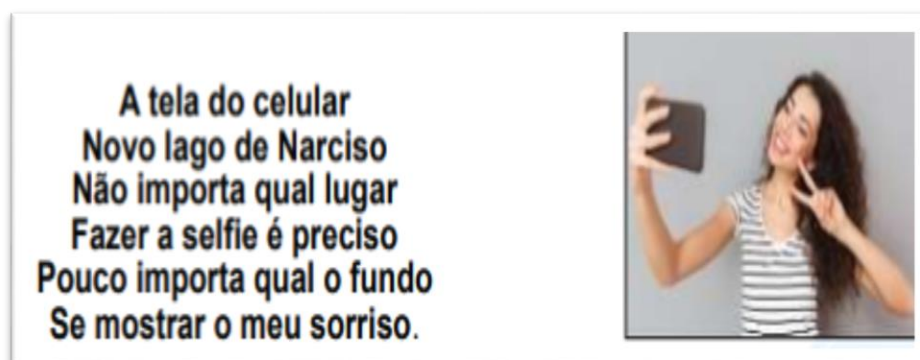
4.2 A essência da mulher: estereotipia do feminino

As estereotipias do universo estabelecido como feminino, de como a mulher deve se comportar e se relacionar estão presentes no material e especialmente reunidas nesta categoria. Entende-se que estereotipias envolvem os atributos que demandam reconhecimento de um ou de outro gênero e que estão envolvidos na compreensão do que é reconhecido como feminino e masculino. Nos estudos sobre gênero, uma das teorias sobre essa dimensão considera o fato, por exemplo, de que “as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1989, p. 7)

Assim, nessa categoria, é possível observar, principalmente por meio das ilustrações, como a mulher é retratada nos espaços públicos e privados e quais representações estão vinculadas a ela. De forma geral, pode-se dizer que, quando a imagem feminina é retratada em ambiente público, é seu corpo que está em foco, ou então, generalizam-se atributos femininos vinculados a ideias e funções sobre o que deveria ser da esfera do feminino, como uma mulher deveria se comportar, quais as expectativas sociais que envolvem a mulher, o que é ser mulher, qual sua colaboração para a sociedade ou a função social associada à figura feminina.

Especificamente, podem-se constatar esses movimentos sobre o feminino nos elementos que compõem a análise desta categoria e que se seguem:

Figura 11 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 6º ano do EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7.

O texto que se encontra antes da foto retratada acima no material se intitula “Cordel da Nova Era” (6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5) e trata sobre a interação humana por meio da tecnologia, do mundo virtual e das redes sociais. O texto vincula-se à imagem que é apresentada posteriormente ao Cordel. Na apreensão da imagem, infere-se que a foto que está sendo tirada pela mulher também ocupará um espaço nas redes sociais, ou seja, ocupará o domínio público. Assim, a moça está arrumada, sorri e interage com a câmera demonstrando felicidade. Muito diferente do que é possível perceber na categoria 1 em que a mulher é retratada no ambiente privado, em condições de desleixo e pouco autocuidado.

A imagem feminina é apresentada junto ao excerto do texto que o antecede “Cordel da nova era” (6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5) em que se diz sobre as telas dos celulares serem novos lagos de Narcisos e que, mesmo que o fundo não importe, o que importa é o sorriso. Em um exercício de intertextualidade, retoma-se o mito de Narciso conhecido popularmente por se tratar de uma experiência de apaixonamento de um jovem por ele mesmo através do vislumbre de sua imagem em um lago. Atrela-se a isso a imagem feminina fazendo uma “selfie”, ou seja, uma foto de si mesma, indicando que a tela do celular, nesse caso, ocuparia o lugar do lago de Narciso e se reitera a necessidade do sorriso, não importando qual o fundo.

Em um outro exercício de intertextualidade com o contexto, a “selfie” serve para alimentar redes sociais, um espaço para publicação de imagens, textos e compartilhamento com públicos selecionados para além do espaço doméstico e privado. Assim, pode-se deduzir que, para postar, para exibir a imagem feminina

publicamente, o fundo, que poderia ser, inclusive, o espaço doméstico, não importa, o que importa é mostrar o sorriso.

Assim, pela articulação das imagens no ambiente doméstico e nos espaços públicos, pode-se pensar que o estado de cansaço e sobrecarga femininos comparecem como aspectos que devem ser mantidos no ambiente privado, não expostos ou compartilhados. Há silenciamento e não problematização das questões que envolvem a figura feminina em nenhum dos ambientes: seja o doméstico ou o público. Por outro lado, percebe-se uma mudança na representação feminina em diferentes espaços sendo que, para aparecer em rede social, em domínio público, ela se encontra bem arrumada e faz a *selfie* sorrindo.

Scott (1989) ao expor como foram sendo construídas as compreensões sobre gênero e quais as perspectivas do conceito, aponta sobre as representações das mulheres calcadas nas expectativas veiculadas e exemplificadas pela religião. A autora traz as figuras de Eva e Maria como entendimentos do feminino e que estão carregadas de valores sobre a condição da mulher. Em movimentos intertextuais de leitura de mundo, a tentadora (Eva) e a mãe benevolente que tudo suporta (Maria).

Esses entendimentos foram se perpetuando ao longo do tempo e ainda atuam sob o imaginário social, podendo ser apreendidos por meio de uma leitura mais atenta dos símbolos presentes no cotidiano. Assim, o sofrimento da mãe que tudo suporta para educar seus filhos deve ficar circunscrito ao ambiente familiar ao passo que a tentação e a sedução de Eva podem ultrapassar o privado e ser, inclusive, publicado.

Figura 12 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 6º ano EF, Unidade 2, Imagem 1, p. 12.

Essa mesma imagem também compõe a primeira categoria, Categoria 1. Retratos da Heteronormatividade devido à representação das relações sociais que revela. Ainda assim, nessa categoria, cumpre demarcar os símbolos que identificam

socialmente o que é feminino e o que é masculino enquanto aspectos que contribuem para diferenciação entre os gêneros, mas também para as estereotípias do que compete a cada um. Nesta categoria, destacam-se novamente as cores de vestimentas dos personagens junto com a presilha que produz a representação social da menina. Tanto a imagem do personagem Armadinho como a próxima imagem do *outdoor* que segue, demonstram a atuação da performatividade de gênero, explorada por Butler (2003) e sua implicação social com os discursos que se fazem sobre os gêneros, e como as narrativas sobre os gêneros determinam socialmente o que se reconhece como pertencendo ao universo masculino ou feminino e, por sua vez, a legitimação desses atos estaria vinculada à sua exibição no espaço público, reclamando seu reconhecimento.

Nesse sentido, as imagens interpretadas socialmente como femininas estariam atreladas às percepções sociais comumente aceitas sobre o universo feminino, indicando características femininas interpretadas como legítimas e que, assim, serão replicadas e naturalizadas por meio da replicação. Existe, por sua vez, a expectativa de que as pessoas, orientadas e investidas com os discursos sobre os atos performativos que os cabem, exibam essas performatizações dentro do esperado. Mais do que isso, Bento (2011) diz sobre o heteroterrorismo em cima das questões da ordem de gênero e que trabalharão para manter o *status quo* social da heteronormatividade e binariedade de gênero. Louro (2000) revela o quanto a pedagogização dos corpos, inclusive por meio da educação, participa dos investimentos para a generificação adequada dos corpos.

A imagem que segue no material também invoca outras estereotípias e traz uma noção comum e generalista da mulher para parabenizá-la pelo seu dia internacional:

Figura 13 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 6º ano EF, Unidade 2, Imagem 2, p. 13.

O *outdoor*, em que consta desenhado um rosto feminino em posição de perfil, traz dizeres que definem as mulheres como todas iguais e fortes acionando um imaginário social que homogeneizaria o gênero feminino. Logo abaixo, faz menção ao 08 de Março, dia internacional da mulher, como forma de lembrança pela data que marca as lutas por direitos das mulheres.

Do ponto de vista da problematização das lutas femininas com as reflexões que os dizeres nos traz, seria possível trabalhar a respeito dos feminismos, das identidades, das multiplicidades presentes na sociedade a fim de questionar a mensagem veiculada no “outdoor” e refletir sobre quais estereótipos estariam presentes nessa abordagem sobre a mulher. No entanto, a pergunta que segue solicita a indicação de mais outros quatro adjetivos sobre a mulher, focando na instrumentalização da língua em detrimento a outras leituras possíveis que incluiriam a apreensão do texto para além da mensagem explícita. As questões do material não cooperam para problematizar a noção do feminino e, nesse caso, além de não convidar à reflexão, a pergunta pode colaborar para invocar mais estereótipos de gênero.

A caracterização generalista do feminino, parte de discursos que estão sincronizados com iniciativas que falem sobre os gêneros sem refletir a respeito dos elementos que os compõem e que se materializam na construção de corpos pelo discurso, funcionando como repositórios para a continuidade da repetição de estereótipos a respeito do que é ser mulher. Aproximam-se, portanto, dos procedimentos de anátomo-política do corpo, segundo Foucault (1988) que são investimentos que se traduzem em discursos sobre como devem ser os comportamentos em determinados contextos e quais as características adequadas a

um ou outro gênero no sentido de produzir disciplinamentos interessantes para a continuidade da manutenção de um sistema econômico e social. Por meio desse funcionamento, o objetivo é manter uma determinada organização de sistema social, econômico e político, regular corpos e direcionar comportamentos na construção de um projeto de sociedade e do que se espera de homens e mulheres.

As representações do feminino estarão nas propagandas, nas Igrejas, nas Escolas, nos *outdoors*, nas revistas e em vários outros meios de comunicação. Ao serem amplamente divulgadas se tornam modelos, não problematizados, a serem seguidos. Ao mesmo tempo, expõem e repõem a configuração de gênero que contextualizada sócio-histórica e culturalmente é aquela entendida como adequada ao que se propõe para o funcionamento social.

Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento da cultura como fator preponderante na construção dos gêneros, o impacto de aspectos sócio-histórico-culturais no disciplinamento dos corpos e como os discursos sobre os gêneros implementam investimentos reiterados a fim de fixar identidades (LOURO, 2000). A manutenção desses paradigmas passa pelo ambiente escolar que colabora para a construção de identidades de gênero e para sua fixação, tanto pela negação ou apagamento de algumas formas de existência e relacionamentos como pela afirmação de quais maneiras e relacionamentos são legítimos para a existência humana. Revelam-se, em imagens e textos, como os estereótipos dos gêneros feminino e masculino devem se apresentar, qual composição de casal e família deve ser inteligível e lidas como padrões. Nesse sentido, o que se mostra no conteúdo do material é que existe uma reposição da noção de certo/errado e de modelos a serem seguidos como uma padronização sobre relacionamentos e corpos (BRANCALEONI; KUPERMAN, 2018).

Figura 14 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 6º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 20.

Na imagem retratada (6º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 20), o foco está no corpo da mulher que é utilizado como chamariz para o consumo do refrigerante diet. À sua silhueta, esbelta e em forma, dentro dos padrões de magreza, é aproximado o conceito de diet. Ao mesmo tempo, apesar do produto ser diet, este seria o único com sabor de refrigerante e, portanto, gostoso para o consumo. A ideia veiculada na propaganda vincula o corpo feminino que está dentro do padrão magro àquele que é desejável, e o objetiva colocando-o como consumível ao lado do refrigerante. O corpo, assim como o refrigerante, passa a ser um produto pronto para o consumo, porque ambos se encontram nas condições ideais. O lugar inteligível destinado à mulher, nesse caso, é daquela que, gostosa e diet, deve ser consumida e, portanto, a mulher em posição de sedução, é um atrativo para a venda do produto.

Nesse mesmo sentido, o texto intitulado Resenha Crítica do filme “Her” (Ela) contido no material do 7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p.5 e a Crônica: Olhador de anúncio (Carlos Drummond de Andrade) que está no material do 7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14, contribuem para ativar a imagem da mulher perfeita e desejada (como no filme Her) e da mulher que, atraente, serve, novamente de chamariz para vendas de produtos. No caso do filme “Her”, a mulher perfeita, que faria tudo conforme o personagem principal quer, é um programa de computador que aparece após desilusão amorosa com a mulher real. A resenha compõe essa categoria enquanto conteúdo disparador elencado para discussão porque possibilita pensar as dificuldades do relacionamento homem x mulher, a romantização atrelada ao feminino

ao mesmo tempo em que indica a fantasia do relacionamento ideal. Esse só aconteceria por se tratar de relacionamento entre homem e máquina representada na mulher virtual.

A própria resenha do material diz que “bastam algumas atualizações para que Theodore volte a sorrir e esteja completamente apaixonado” (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5). O enredo do filme procura incitar reflexões sobre relacionamentos e tecnologia, questionando se poderia haver, de fato, um sistema operacional com componentes emotivos ou se se trata de “scripts que ensinam ao computador a aceitar os defeitos de seus usuários e aceitá-los como eles são, criando assim um mundo perfeito?” (7º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5). Na interface entre vida real e vida virtual as duas dimensões se misturam no filme ao mesmo tempo em que dialogam sobre a condição de relacionamentos humanos e quais adequações são tidas como necessárias para que ele aconteça. Assumindo o recorte da discussão de gênero que também está presente no enredo do filme, poder-se-ia pensar que a reposição de estereótipos da mulher desejável e que aceita tudo trabalharia para indicar essa aceitação como um comportamento adequado para o funcionamento dos relacionamentos, subjugando-a na relação, colocando-a em posição de subalternidade e, por vezes, de violência já que ela é ensinada a estar com esse parceiro independente de seus defeitos. Assim, a compreensão poderia ser estendida para instituições como o casamento, por exemplo, que é repostado como um compromisso eterno (até que a morte os separe) e não há discussões sobre limites e violações intrafamiliares.

Nesse ponto, faz sentido retomar o poder diante da condição de configuração dos gêneros e o quanto a subalternização feminina trabalharia a fim de assegurar a manutenção do poder masculino frente à mulher. Os próprios estudos sobre gênero se dedicaram a olhar para relações de poder mediante as diferenças de sexo e, na abordagem pós-estruturalista, as simbologias e signos presentes na sociedade, que antecedem o domínio das palavras, atuam enquanto formas de comunicação que colaborariam para trazer representações de gênero (SCOTT, 1989). A mesma autora diz da teoria do patriarcado que conjecturava sobre a necessidade do macho dominar as mulheres e que isso estaria relacionado ao desejo dos homens de superar sua privação dos meios de reprodução da espécie.

No caso da crônica do Olhador de Anúncio, a mulher praticamente seduz o cliente a adquirir o produto. Segundo ele, os cobertores já vêm com a legenda: “Nosso

cobertor aquece os corpos de quem já tem o coração quente”. A mulher parece convidar-nos: “Venha também” (7º ano EF, Unidade 3, Texto 1, p. 14). Na continuidade da crônica, há uma interlocução dizendo que modelo fotográfico é categoria profissional respeitável como outra qualquer e diz: “Tome juízo, amigo. E leve só o cobertor.” Na sequência, se completa com o título da crônica: “São decepções de olhador de anúncios”. Pela interpretação, o desapontamento, aparentemente acontece porque a mulher não vem junto com o produto. Desejada, ela atrai a compra, mas não acompanha o produto. Atraente, a imagem da mulher invoca sentidos sobre o feminino e essas relações comunicam sobre ele, revelam aspectos sobre o feminino.

Essas relações contam quais valores estão implicados no feminino e dizem sobre a organização social que localiza os gêneros em determinados espaços e funções específicas. Assim, como diz Seffner (2016), falar sobre gênero e sexualidade está imbricado na esfera política que o engendra e tem ligações com o regime democrático. A ausência dos debates e a falta de problematizações poderiam indicar o alinhamento com ideias estereotipadas e silenciadas sobre essas questões que estão presentes nas legislações vigentes e podem, inclusive, serem interpretadas como afrontas ao exercício democrático.

Fazer a leitura das diversas modalidades textuais conectadas ao contexto que se afigura, auxilia a alcançar uma compreensão ampliada dos fenômenos que se mostram. Esse entendimento ultrapassa a leitura meramente técnica dos textos e oferece subsídios para pensar a mensagem ali veiculada em articulação com o entorno, abordando o contexto político, econômico e social de forma a relacioná-los entre si.

Nesse sentido, se poderia rememorar os debates propostos por Freire (1989) no que tange à necessidade de leitura que amplifique a compreensão das mensagens explícitas e proponha o desvelamento para além do exposto. A noção de leitura para além das palavras, inclui a relação entre os fatos sociais, seus contextos, os conteúdos dos materiais, o modelo de sociedade, os comportamentos esperados, as pautas políticas que estão em discussão. Por outro lado, a falta de problematização das ideias ali contidas, indicam para uma aproximação com a noção de educação bancária que Freire (1987) descreve como sendo uma repetição de conteúdo, como uma educação desconectada com a realidade das alunas e alunos que a frequentam e que estaria na contramão dos pressupostos assumidos pelos Referenciais Curriculares do município estudado.

Nos Referenciais Curriculares Municipais, que datam de 2019, invoca-se a perspectiva de educação dialógica, problematizadora e contextualizada, explicitando que os trabalhos buscariam o desenvolvimento da dimensão ética, política e estética dos educandos (p. 29), no entanto, considerando o recorte deste trabalho, tal abordagem não está posta nos materiais estudados.

Em contrapartida, a repetição de padrões representados em textos e imagens constrói mensagens a respeito do que é a mulher, de como ela deve ser perfeita para que o relacionamento funcione, como no exemplo do filme Her, de como ela é capaz de seduzir o homem inclusive induzindo-o a comprar utensílios sem que ela acompanhe o produto, atuando como uma ilusão sedutora, como é possível interpretar na Crônica do Olhador de anúncio. A reposição do estereótipo feminino, a vinculação da imagem da mulher como alguém que deve ser perfeita para o relacionamento, que é sedutora ao mesmo tempo em que engana o homem para alcançar seu objetivo e é, portanto, destruidora, parecem se concretizar na capa de revista abaixo:

Figura 15 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 7º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 18.

No conteúdo do 7º ano EF, Unidade 3, Imagem 1, p. 18 a mulher é retratada, na capa de uma revista de circulação nacional, como sendo aquela que devora o

planeta. Apesar de o texto estar no plural (estamos devorando o planeta), é à mulher que a imagem de devoradora é atribuída. Com feições raivosas, como que descontrolada, mas bem maquiada e arrumada para a exposição pública, ela usa sombra e batom vermelho provocante. Esse retrato permite a leitura intertextual que remete ao pensamento bíblico de Eva como aquela que seduz o homem a comer o fruto proibido e que, a partir disso, condena-se a humanidade.

Assim, atrela-se à mulher a figura da devoradora de planetas, a Eva culpada e aquela que leva o homem a pecar, agora reeditada em uma revista de veiculação nacional. Essa visão remete ao contexto político-ideológico atual e rememora a “ideologia de gênese”, abordada por Maranhão e Franco (2019) que trazem os discursos políticos da então Ministra da Mulher, da Família e Direitos Humanos e à lógica propagada e por ela reproduzida, por exemplo, à diferenciação de cores como o azul para meninos e rosa para meninas.

Esse ideário está influenciado pela lógica cisheteronormativa implicada em preceitos religiosos que, além de colocar a mulher na condição de sedutora, reprodutora, também a inscreve no lugar de subalternização e subjugação ao masculino e como a culpada pelas mazelas do mundo. Tais discursos se corporificam sócio-historicamente, estão prescritos e aqueles que não se orientam conforme o preconizado, estão fadados à exclusão (MARANHÃO; FRANCO, 2019).

Assim, a Ministra que ocupa o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, é reconhecida por integrar e encabeçar movimentos que se intitulam contra a “ideologia de gênero” e que na verdade, se colocam a favor da “ideologia de gênese” que se aproximam de pautas religiosas e colaboram com a manutenção da binaridade de gênero, excluindo outras formas de existência (MARANHÃO; FRANCO, 2019). Em decorrência desses movimentos, projetos de lei foram sendo criados para combater os debates sobre gênero, distorcidos publicamente como discursos ideológicos. Tal situação impactou as políticas escolares gerando apagamento das temáticas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e está implicada nas compreensões dos projetos de lei PL10659/2018, por exemplo, que versa sobre a emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas. Por outro lado, as imagens que corroboram com o ideário de gênese e sua integração com a religião continuam sendo propagadas.

O que se apresenta nos conteúdos não é alvo de questionamento ou problematização. Pelo contrário, as perguntas que se seguem pretendem instrumentalizar a língua, deixando de lado o exercício da leitura de mundo pelos sujeitos. Existe, portanto, um distanciamento dos objetivos da Educação de Adultos, tal como pensada por Freire (1987) no sentido de oferecer a possibilidade de compreensão crítica do mundo.

4.3 Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas

No processo de categorização e análise dos conteúdos, uma questão apareceu com relevância, especialmente nas imagens. A figura da mulher comparece como a única pessoa responsável pelo cuidado dos filhos. Ao mesmo tempo, os filhos têm problemas por conta do descuido da mesma ou da maneira relapsa como ela os trata. A mulher é aquela que comete falhas no processo educativo da criança com quem interage.

A primeira unidade de significado que, correlacionada à imagem que o segue, trata a educação, o uso da tecnologia e indica o quanto a mãe estaria sendo falha na educação dos filhos é a do 6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5. O primeiro texto apresentado na disciplina de Língua portuguesa é intitulado “Cordel da nova era” e fala sobre a tecnologia, as mudanças nas formas de relacionamento humano, nas amizades, e nas informações.

Diz, em um dos trechos do cordel: “As pessoas hoje em dia já não sabem conversar, mandam, recebem mensagens, tudo pelo celular, mesmo estando lado a lado, gostam mesmo é de teclar”. Mais adiante, completa: “A tecnologia avança, e o resto em segundo plano, o homem quanto mais moderno, cada vez menos humano, e tanto mais conectado, tão maior será o dano”.

Na página seguinte, apresenta-se a imagem:

Figura 16 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6.

A mulher, mesmo estando ao lado do seu filho, comunica-se com ele por um aparelho celular. Acima da imagem, em letras menores, consta escrito 187 milhões de celulares. Mãe e filho aparentam semblante cansado, os cabelos estão para o alto com um fio solto e os olhos cabisbaixos, o que reitera a mensagem de estafa. A mãe, muito mais do que a criança, é retratada com ares de desleixo: sem usar sutiã e com seios caídos, o que também transmite uma mensagem sobre o corpo da figura materna. Nessa imagem, nenhuma figura masculina participa das intervenções educativas com o garoto. A ausência do masculino no cuidado com a prole indica o quanto a vinculação da mulher e do corpo feminino ainda estão atreladas às funções de cuidado e educação.

A própria pergunta que se segue à imagem questiona a respeito da articulação entre imagem e o texto “Cordel da nova era” pedindo explicação sobre a relação que existe entre o tema relatado no cordel e o apresentado na charge. O texto tece críticas sobre o uso da tecnologia e a alta exposição a aparelhos tecnológicos. Retomando-se um dos trechos, o cordel diz: “As pessoas hoje em dia, já não sabem conversar, mandam, recebem mensagens, tudo pelo celular, mesmo estando lado a lado, gostam mesmo é de teclar”. Ao fazer a articulação com a imagem, percebe-se que a charge traz o retrato daquilo que se descreveu, antes, por meio do texto, vinculado à figura da mulher. Mais do que apenas dizer que as relações estão permeadas pela tecnologia, o “Cordel da Nova Era” destaca os malefícios da utilização tecnológica para as relações sociais e a charge, por sua vez, ao retratar a mãe em interação com o filho, coloca a mulher como central nesse processo.

A escolha sobre a forma de se retratar a figura feminina poderia ser problematizada no sentido de que ela convoca olhares sobre o corpo, abre caminhos, também, para o olhar biologizante sobre o fenômeno da maternidade e as decorrências de uma gestação ou amamentação para o corpo feminino.

A imagem (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6) aparece logo na sequência do Cordel e parece confirmar o texto que a antecipa e que segue afirmando: “A tecnologia avança, e o resto em segundo plano, o homem quanto mais moderno, cada vez menos humano, e tanto mais conectado, tão maior será o dano” (6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5).

Na articulação imagem e texto, observa-se a indicação da falha desta mulher, representada como alguém que, além de não saber conversar com seu filho que está logo ao seu lado, se excede na utilização de aparelho celular, educando o filho da mesma maneira, por isso, seria a causadora de um grande dano como sugere o texto que antecede à imagem.

Figura 17 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14.

No material do 7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14, novamente é com a figura feminina que a criança interage e, nesse caso, se contrapõe. Mesmo não sendo possível distinguir em qual ambiente a tirinha acontece, na imagem que consta no material do 7º ano EF, novamente é com a mulher que a criança interage. Ela se vira para o menino ao escutá-lo e ele a contesta, dando uma explicação sobre o que vem acontecendo no mundo e a destruição do meio ambiente pelo ser humano.

No diálogo com a criança, a mãe expressa seus pensamentos a respeito das mudanças climáticas em curso, dando a entender que esses fenômenos naturais seriam uma vingança pela falta de cuidado com a natureza. Contrapondo-se a esse pensamento, a criança coloca que, na verdade, trata-se de consequência pelas ações humanas e assevera indicando a maldade como sendo um atributo dos seres humanos. A mãe, por sua vez, está retratada com um corpo esbelto, vestida com saia, meias calça e sapato fechado de salto. A composição da vestimenta da mãe permite inferir sobre uma concepção de corpo e as representações sobre signos e símbolos que, socialmente, são traduzidos como femininos e que estão presentes no retrato da personagem.

Nesse sentido, pode-se retomar o conceito de performatividade de Butler (2003), em que ela discorre sobre como as definições sociais a respeito dos gêneros feminino e masculino estão presentes nos discursos, na cultura, nos comportamentos de uma sociedade. Existe, dessa forma, uma gama de comportamentos, diálogos, vestimentas, que são entendidos como pertencendo a um ou outro gênero específico e essas condições corroboram para a manutenção da norma hegemônica. Os elementos que correspondem aos comportamentos esperados para cada um serão apreendidos por meio de identificações com as representações como as que estão nos exemplos das imagens, textos, das funções e locais ocupados por cada gênero e que se mostram como modelos a serem seguidos e que são naturalizados por meio da repetição.

Em outras unidades de significado presentes nos materiais didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, a mulher continua sendo apresentada como mãe que falha no processo da educação dos filhos especialmente quando em conexão com a utilização de tecnologia. O texto 1 (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5), intitula-se “Artigo de opinião: Geração do celular” e trata, novamente, sobre os malefícios da utilização de aparelhos celulares e como o uso indiscriminado das tecnologias têm afetado relacionamentos humanos, a boa convivência entre as pessoas, o trabalho e, inclusive, a educação das crianças. No último parágrafo, o texto adverte: “Temos que incentivar às crianças, aos adolescentes e até aos adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas *selfies* e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor”. Ainda no material de 8º ano, apresenta-se a imagem:

Figura 18 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7.

Então, no 8º ano, novamente a questão do uso da tecnologia é tratada. Inicialmente, apresenta-se o texto nomeado Geração do celular, dizendo das consequências do uso de aparelhos tecnológicos, indicando, inclusive, que crianças, adolescentes e adultos se desconectem dos aparelhos celulares e se conectem ao mundo real. A sequência do material do 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7 mostra a mulher e as crianças com aparelhos celulares ao passo que o homem, pela sua feição, estaria numa posição de desaprovação da atitude da mulher. Pelo retrato do homem com bolsos de fora, de cara fechada, fica evidente que foi ele quem pagou pelos aparelhos, ao passo que a mulher justifica: “Não se preocupe, amor, foi dinheiro bem gasto” A feição irritada do homem com os bolsos de fora junto com a frase dita pela mulher que segura o aparelho eletrônico permitem deduzir que ele pagou pelos aparelhos que ela teria comprado para as crianças. Essas, por sua vez, vidradas nos respectivos aparelhos eletrônicos se distraem enquanto a mulher justifica seus gastos para o marido.

Integrando um componente atual na imagem, o uso da tecnologia comparece como um elemento de conflito entre o casal, a feição do homem sugere raiva, já o semblante das crianças evidencia o quanto estão absortas na tecnologia. Com isso, configura-se a ideia de uma mãe que estaria terceirizando a educação dos filhos para os aparelhos tecnológicos, enquanto ele, de bolso vazio, colabora com o financiamento dessa condição com a qual discorda. Poder-se-ia indicar que a raiva desse pai também se justifica não apenas por pagar o aparelho, mas pela falta de

compromisso da mulher na educação das crianças já que ela estaria, então, deixando de cumprir seu papel, terceirizando a educação dos filhos para as telas. Assim, é com a mulher que fica a culpabilização por fornecer aparelhos eletrônicos às crianças, como se ela estivesse folgando em relação ao trabalho de educação dos filhos que deveria desempenhar. Portanto, a figura denunciaria um desvio da Divisão Sexual do Trabalho que coloca o homem na condição de mantenedor e a mulher na condição de cuidadora, já que ela, com a compra dos aparelhos tecnológicos, estaria terceirizando a educação das crianças.

Ainda que os materiais tragam imagens disparadoras de reflexões e problematizações a respeito do instituído, ao observar o conteúdo apresentado acima e referente ao material do 8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7 e o texto que o antecede (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5), percebe-se que a forma como os elementos estão apresentados e são encadeados acabam por reafirmar a performatividade dos gêneros e a responsabilidade da mulher como a única que deve cuidar e zelar pela sorte dos filhos.

Automaticamente, a imagem nos leva a pensar a constituição familiar em que o homem ocupa o espaço de provedor da família e à mulher cabem os cuidados com a casa, com a prole e a educação dos filhos. Esses elementos demonstram a organização e a configuração política de uma determinada sociedade em um contexto social. Nos estudos de Narvaz, Santanna e Tesseler (2013), as autoras evidenciaram que, mesmo com o avanço das legislações que consideram a conciliação entre os trabalhos reprodutivos e produtivos, ainda pouco se avançou na problematização do modelo homem-provedor e mulher cuidadora. No estudo, elas indicam a demarcação da divisão sexual do trabalho no sentido de que às mulheres estariam vinculadas aptidões naturais para o trabalho doméstico e os homens, por sua vez, estariam no domínio da esfera pública. As autoras ainda trazem que essa seria uma das causas de evasão escolar, inclusive na EJA.

Buscando na história as representações femininas, Narvaz, Santanna e Tesseler (2013) rememoram a filosofia, as compreensões que foram sendo feitas em torno dos gêneros e que, perpetuadas, indicaram comportamentos, espaços e papéis para cada um dos gêneros. De acordo com as autoras, um dos filósofos que cooperou para os entendimentos sobre a contribuição social da mulher foi Aristóteles que sugeria o confinamento das mulheres à esfera doméstica e aos cuidados reprodutivos e educativos. Mais adiante, as autoras destacam Platão como a figura que teria

antecipado reflexões sobre a condição do gênero e de que os papéis sociais ocupados por cada um seriam convencionais para cada sociedade.

Em afinidade com isso, Butler (2003) diz que o gênero é operado dentro de contextos específicos em que se invocam normas que definem exigências prescritivas a respeito de como os corpos sexuados podem se tornar inteligíveis. Dessa forma, a organização inteligível que fica demonstrada nas imagens e no encadeamento dos textos, é a de que o homem provê a família enquanto a mulher ocupa o lugar de cuidadora/ educadora dos filhos, mas que, ainda assim, falha nessa função. As críticas de Butler (2003) se estendem no sentido de questionar a natureza dos atos performativos já que existe uma visão construída socialmente que coloca a mulher nesse lugar de educadora, justificando esse fato pela sua constituição fisiológica e, portanto, “natural”. O que acontece, no entanto, é uma hierarquização da cultura sobre a natureza, impondo a esta uma significação conforme o modelo dominante.

A autora ainda indica o quanto a naturalização desses processos contribui para deslocar o foco das regulações políticas da sexualidade, das práticas disciplinares do corpo e da obrigatoriedade da heterossexualidade, mudando-os para o individual ou psíquico no sentido de que as regulações políticas e as práticas que colaboram para constituir os gêneros são agora enxergadas como constituintes do “eu” e que, com isso, há impedimento nas análises da constituição política do sujeito. (BUTLER, 2003).

Nesse sentido, retoma-se, Seffner (2016) que indica a afronta ao regime democrático no sentido de que o silenciamento de dimensões que se fazem politicamente, na interação social e que, portanto, são resultantes dessas, se coaduna com a ratificação de hegemonias que, não questionadas, se perpetuam. A unidade de significado elencada no material do 9º ano, apesar de também apresentar indicadores favoráveis às discussões sobre gênero, continua silenciando a respeito dessas questões a partir do momento em que as apresenta, mas não as discute ou problematiza.

Figura 19 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16.

Na imagem do 9º ano, novamente, a mulher segue sendo ilustrada no material associada à função da mãe, da cuidadora principal da prole. Ainda, na tirinha do 9º ano EF, novamente a figura masculina se apresenta como aquela que se contrapõe à resposta da mulher. Com a leitura dos quadrinhos, dá a entender que o homem desaprova a atitude do garoto e se contrapõe à mulher novamente. O homem confronta a mulher que elogiava a criança para dizer sobre a condição das doações feitas pelo menino, indicando, novamente, a falha na educação que estava sendo oferecida pela mulher. Tais observações demonstram a reposição do estereótipo feminino e culpabilização da mulher, legitimando e justificando papéis sociais e a desigualdade de gênero.

A mulher, nessa condição, não corresponderia satisfatoriamente ao papel de mãe para o qual ela foi educada. Louro (2000), contrapõe-se ao instituído que, a partir das diferenças anatômicas, legitima hierarquias sociais e processos de dominação. Ela vai contar sobre o investimento de instâncias como as mídias, as religiões, a escola, as leis na participação da construção de sujeitos femininos e masculinos e de como esses buscam fixar identidades de gênero que estejam em conformidade com a norma heterossexual. Com especial dedicação ao investimento realizado pelo espaço escolar, Louro (2000) vai dizer de atividades esportivas, de exibição de forma física, que são deliberadamente direcionadas aos discentes do gênero masculino. No entanto, as meninas, após a menarca, serão apresentadas como prontas para o consumo de produtos da indústria e anuncia-se o seu poder reprodutivo, exibindo-a para a comunidade por meio das festas de debutantes, por exemplo, ela estaria pronta para casar.

Assim, comparecendo só (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6) (7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14), ou acompanhada de uma figura masculina explícita (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7) ou subentendida (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16), é à mulher que a criança, responde, obedece ou interage. Além disso, pela leitura dos diálogos e a interpretação das imagens, observa-se o quanto a educação e os cuidados oferecidos, pela mulher/mãe, são representados como insuficientes e/ou falhos. Nota-se que essa mensagem sobre o papel materno se repete nas quatro imagens (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6), (7º ano EF, Unidade 2, Imagem 3, p. 14), (8º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7), (9º ano EF, Unidade 4, Imagem 1, p. 16). As imagens unidas a alguns dos textos (6º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5), (8º ano EF, Unidade 1, Texto 1, p. 5) que compõem os materiais didáticos, colaboram para reforçar estereótipos de gênero que se prolongam ao longo dos anos sem que haja questionamentos e problematizações sobre as mensagens contidas no material. Assim, as representações sobre o feminino e o masculino se mostram por meio das imagens do material e, encadeadas aos textos que o compõem, possibilitam a leitura do espaço social atribuído para cada gênero.

Nos elementos destacados dos dois últimos anos do EF, a representação do homem se faz presente para reafirmar a postura relapsa da mulher no cuidado com os filhos. Na imagem (8º ano do EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 7), é nítida a feição que ilustra a representação masculina e sua postura de repúdio a respeito do uso da tecnologia oferecida pela mulher aos filhos.

Além de trazer ideias sobre a condição dos gêneros na sociedade, as imagens também retratam qual a possibilidade de vivência da sexualidade: a cisheteronormativa. Apesar de já ter tratado essa dimensão na categoria 1, destaca-se que essa questão perpassa todas as outras categorias e se perpetua pelo material. Então, percebe-se que, nos momentos em que há interação, principalmente entre adultos, é um homem e uma mulher que estão retratados, dando a entender que formam um casal com sua respectiva prole. A mensagem veiculada por meio dessas representações anuncia quais existências e organizações familiares são inteligíveis para a sociedade, e, assim, apenas essas configurações comparecem. Aqui, segundo Bento (2011), pode-se retomar o conceito de complementaridade entre os sexos, e a noção de quais seriam os gêneros possíveis de serem inteligíveis socialmente. Assim, os gêneros que correspondem à lógica vagina- mulher-feminilidade e pênis-homem-

masculinidade são, segundo a autora, aqueles que são considerados inteligíveis socialmente.

Bento (2011) nos conta que, para que essa lógica aconteça, são realizados investimentos nos corpos, através de discursos para que os sujeitos se referenciem pela heterossexualidade que é construída por meio da ideologia da complementaridade entre os sexos. Nesse sentido, conforme Bento (2011, p. 553): “A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo”. Portanto, Bento (2011, p. 553) nos diz que: “os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma”. As vivências que diferem desse ideal nem sequer estão presentes no material, não são, portanto, formas inteligíveis de relacionamento humano.

O material ilustra como estão as representações de homens e mulheres e suas interações com as crianças. Essas ilustrações e sua articulação com o texto, como o que acontece no conteúdo do 6º ano EF, dão pistas a respeito do lugar social que ocupa cada um em suas funções: homens e mulheres articulados no espaço, tempo, história e cultura. Assim, pode-se dizer que importa destacar como as interações acontecem e que a observação do comportamento individual “é menos importante do que compreender o contexto de interações sexuais, interações que são necessariamente sociais e que envolvem negociações complexas entre diferentes indivíduos” (PARKER, 2000, p. 93).

As ilustrações, presentes no material didático, marcam a indicação de comportamentos reproduzidos na sociedade e que também comparecem como aqueles que devem ser perpetrados e ensinados aos alunos. A escola participa dessa construção e da fixação de papéis sociais que se normalizam pela reprodução sem problematização das questões que os envolvem e se estendem até à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a escola também faz investimentos para fixar e normatizar essas identidades, inclusive quando mostra quais são as expectativas sociais das funções determinadas para cada gênero, quais os comportamentos esperados de cada um e os espaços que devem ocupar.

4.4 PARA A MULHER: A CASA E O LAR. PARA O HOMEM: A RUA E O BAR

Durante as observações realizadas nos materiais, é possível enxergar funções e locais que são destinados a um ou outro gênero. Esses elementos estão presentes nos textos, mas, principalmente, nas imagens apresentadas nos conteúdos. Em todas as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, há representações que colaboram para reforçar a casa como o ambiente destinado ao gênero feminino e a rua como lugar ocupado pelo homem.

As mulheres estão frequentemente retratadas no ambiente doméstico, sendo o lar um lugar de constante aparição e, por isso, entende-se coerente com seu gênero. Para o homem, estão reservados os locais públicos, a possibilidade de fazer uso da palavra, posições de destaque e a carreira profissional. Essa condição está ilustrada nas unidades de significado elencadas para a composição desta categoria.

Figura 20 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 6º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 6.

Na imagem do 6º ano EF, a ideia da mulher ocupando o lugar de mãe e cuidadora da criança, diz sobre o que a organização social preconiza para o gênero feminino e o lugar que ela deverá assumir. A mesma imagem, presente também na Categoria 3: “Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas” pode ser analisada com relação ao espaço que é destinado a essa mulher e como ela é representada. O semblante cansado, a demanda do cuidado com o filho e o diálogo sobre a sua educação demarcam a condição feminina no espaço privado.

Figura 21 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 6º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8.

Já na imagem (6º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8) que traz dois personagens do gênero masculino conversando, o que aparece no diálogo agora é a criança advertindo o tio a respeito do uso de máscaras e o compartilhamento de *fake news*. Segundo o menino, o tio deveria parar de compartilhar *fake news* se quisesse aderir ao uso de máscaras. Nesse sentido, pode-se pensar que, dentro do contexto pandêmico, os dois se encontram em local público (pela exigência do uso de máscaras) e o tio não se contrapõe ao menino como ocorreu quando existia a figura feminina no papel de educadora e a figura masculina que interpunha sobre a educação ofertada pela mulher. Pela expressão das sobrancelhas levantadas, o tio se surpreende com a interjeição do garoto, mas não o contesta.

Figura 22 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 7º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9.

Novamente, ao ilustrar diálogos no ambiente público, são dois homens que estão representados. Um deles, no papel de entrevistador e, portanto, em uma posição de trabalhador, e o outro na condição de entrevistado. Na charge apresentada (7º ano EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9) os dois conversam a respeito do uso das redes sociais, que também se dá em âmbito público, sendo que o entrevistado relata seu maior medo como sendo a possibilidade de ficar desconectado das redes sociais.

Figura 23 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) – material 7º ano EF, Unidade 3, Imagem 3, p. 18.

Na tirinha de Hagar, apresentada no conteúdo do 7º ano, fica ainda mais evidente que os locais públicos são destinados ao gênero masculino. O diálogo, que acontece dentro de um bar, envolve Hagar e seu colega e está regado pelo chope que

Hagar toma. Narvaz, Santanna e Tesseler (2013) estudam sobre a divisão sexual do trabalho e como as mulheres ainda são responsáveis pelos trabalhos domésticos, ficam restritas ao ambiente do lar, enquanto ao homem, o espaço público é de livre acesso e trânsito. As autoras discutem que, mesmo representando 50% da população economicamente ativa no Brasil nem 20% das mulheres chegam a cargos de maior nível hierárquico. Nesse sentido, as autoras contribuem dizendo que questões familiares e os cuidados com os filhos ainda são causas de interferência da participação feminina nos ambientes escolares, mas mencionam que a escolarização também tem colaborado para o desenvolvimento das mulheres e sua autonomia. Importante questionarmos: será que poderíamos pensar esse dado relacionando-se com a falta de identificação das mulheres em locais que não fossem o ambiente doméstico?

Narvaz, Santanna e Tesseler (2013) apontam que a pesquisa realizada está de acordo com os dados da literatura: pessoas do gênero masculino descrevem a causa da evasão escolar como a dificuldade de conciliar estudos com o trabalho e pessoas do gênero feminino referem que não conseguem conciliar os estudos com as tarefas domésticas e familiares. Tais fatos confirmam as questões de gênero nos processos de abandono do estudo e no retorno, posterior, à EJA.

Coerentemente com os dados levantados, as imagens contidas nos materiais ilustram bem as representações que mostram homens em locais públicos: no 7º ano do EF, Unidade 1, Imagem 2, p. 9, um homem é ouvido por outro que, na condição de profissional, faz uma pergunta. Na representação da Unidade 3, Imagem 3, p. 18 do mesmo ano, o diálogo acontece em um bar, Hagar verbaliza seus pensamentos para outro homem e, na tentativa de refletir sobre a vida, um deles se pergunta por que ele estaria naquele bar. Ao mesmo tempo, é contraposto pelo outro homem que parece trazê-lo para a realidade concreta dos fatos, dizendo sobre o bar que o deixa pendurar a conta. Ao que fica evidenciado, a expressão de sentimentos, reflexões, não é do campo do masculino, que deve retomar a racionalidade tão logo a escapa.

Louro (2000) nos conta como o disciplinamento escolar colabora para a construção desse homem que deve ser racional, controlado:

Com a cautela que deve cercar todas as afirmações pretensamente gerais, é possível dizer que a masculinidade forjada nessa instituição particular almejava um homem controlado, capaz de evitar "explosões" ou manifestações impulsivas e arrebatadas. O homem "de verdade", nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido na expressão de seus

sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas (p. 14).

Nesse sentido, assim que Hagar começa a externar sentimentos e reflexões a respeito da vida, é contido em sua fala pela contraposição do colega que chama o pensamento de Hagar para o retorno à realidade. Para que se chegue a esse comportamento, são realizados investimentos e disciplinamento nos corpos desde muito cedo. Esse processo se inicia pela anunciação do sexo, os discursos que acontecem em torno dele e em seus contextos (BENTO, 2011). Assim, o gênero não é pré-discursivo, mas está inserido culturalmente dentro de uma linguagem que o constrói, o determina, que recebe colaborações da escola para moldá-lo e que se estende para a EJA.

Importa compreender que as configurações de gênero passam pelos processos de identidade e diferenciação entre os sujeitos e que, portanto, são construídos em interação, em sociedade. Silva (2000) conta que, como não há homogeneidade no mundo, ao passo que defino uma identidade, nego muitas outras. Para tanto, usa-se da linguagem, dos signos e símbolos que solicitam reconhecimento social e aproximam um ou outro grupo de pessoas pela semelhança de características. Segundo o autor, esse processo se dá de forma que se classificam pessoas e, portanto, está imbricado em relações de poder.

Assim, para que se institua o diferente, é preciso que haja fixação de identidade. A normalização dessa fixação é tão intensa que não é necessário dizer qual é o padrão desejado, ele está implícito como parâmetro natural, como a única identidade possível (SILVA, 2000).

Por outro lado, Hall (2001) nos diz de uma mudança no entendimento sobre as identidades e o quanto a mutabilidade do sujeito e suas diversas identificações poderiam apresentar ameaça ao sistema de controle e regulação do corpo que tem fundamento na fixação de identidades. Para ele, o sujeito se molda aos contextos, às culturas, às estruturas sociais, identifica-se com diversos papéis e, portanto, não está mais fixado em uma única identidade. Essa condição pode ser estendida, inclusive, para as compreensões sobre os gêneros já que estes também se constroem ao longo da vida. Então, ao entender que essas identidades não estão mais fixas, existe iminência de ameaça à organização social vigente, à norma e, portanto, há necessidade de se discursar sobre a norma, de diferentes maneiras, buscando a

fixação, o retorno das identidades. Esses investimentos sobre o corpo e as demandas de retomada dos padrões fixados se evidenciam à medida em que se observam as imagens dos materiais articulando espaços, tarefas e diálogos possíveis para um ou outro gênero, se expande para as legislações vigentes, os apagamentos de discussões realizados nas normativas educacionais e os discursos políticos a respeito das constituições de gênero (MARANHÃO; FRANCO, 2019).

Figura 24 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 3, Imagem 2, p. 17.

Na imagem acima, o homem vê seu próprio reflexo no rosto da pessoa em situação de rua que segura o espelho. Ao caminhar pela rua, trajando terno e gravata, como um homem de negócios que volta do trabalho, ele se depara com a pessoa em situação de mendicância que, em trajes semelhantes aos seus, reflete a imagem de seu rosto, chamando-o a colaborar, a se reconhecer na vulnerabilidade do outro já que poderia ser ele naquele lugar. A Unidade, ao trabalhar sobre o tema Empatia, coloca o homem de negócios para se deparar com o risco da perda do seu emprego e, por consequência, a condição de mendicância.

As representações sociais de homem que se apresentam no material trazem sentidos sobre o real, e constroem o real. Como diz Louro (1997, p. 99): "[...] não cabe perguntar se uma representação "corresponde" ou não ao "real", mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o "real". A autora, invocando Silva (1996), continuará a explorar

o quanto a representação nos indica sobre grupos que exercem o poder, quais deles estão representados e quem utiliza o poder para representar o outro. Mais adiante e, convocando Griselda Pollock (1990), Louro (1997) conta sobre como as representações fazem os sujeitos e produzem efeitos sobre eles.

Assim, o homem em trajes profissionais se aproxima daquele que está em situação de mendicância por sentir empatia pelo mesmo. A mendicância de seu semelhante se confronta com a sua condição masculina reiterada pelo material como a daquele que provém, daquele que tem o poder. Ao olhar para o seu reflexo e se ver desprovido, a ferida em sua representação social de homem o aproxima do pedinte empaticamente, impelindo-o a oferecer esmola.

Figura 25 – Ilustração do material didático

4) Faça a análise sobre a imagem abaixo. Escreva o que você pensa a respeito:



Imagem em: http://espacourbanoacessibilidadeecidadania.blogspot.com/2013/05/charge_7028.html

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 8º ano EF, Unidade 4, Imagem 12, p. 21.

Ao observar a imagem do 8º ano, novamente é possível perceber o homem no papel de entrevistador e, portanto, de trabalhador. Ele questiona outro personagem, também do gênero masculino, a respeito do que o entrevistado, como deficiente físico, acha que falta para melhorar a sua vida. O entrevistado, por sua vez, responde: “Respeito!”. Na charge, percebem-se outras três pessoas ocupando o banco do ponto de ônibus, sendo uma delas uma mulher.

Figura 26 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 9º ano EF, Unidade 2, Imagem 2, p. 7.

A charge é a mesma já utilizada no material do 6º ano EF, Unidade 1, Imagem 3, p. 8 em que o sobrinho adverte o tio a respeito do compartilhamento de *fake news* e o uso de máscaras. Na abordagem do material do 9º ano, a questão que a segue solicita a referência do personagem das histórias infantis que é invocado nesse diálogo. Pinóquio é o personagem de madeira, esculpido por Gepeto e que ganha vida após seu desejo. Enquanto boneco de madeira, ele vê seu nariz crescer em consequência às mentiras que conta, mas por que é bom de coração e aprendeu a lição, é perdoado e se transforma em um menino de verdade.

A charge convoca intertextualidade e demanda conhecimento ampliado, para além da mensagem contida na imagem não só pelo fato de requisitar conhecimento sobre histórias infantis e contos, mas porque traz o termo *fake news*, característico do contexto atual. No entanto, mesmo indicando a implicação do contexto histórico e cultural para a interpretação das mensagens ali contidas, não se trabalha a problematização no que concerne às questões de gênero.

Figura 27 – Ilustração do material didático



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (via e-mail) - material 9º ano EF, Unidade 1, Imagem 1, p. 11.

No quadrinho do 9º ano do EF, as representações de homem que constam na imagem demonstram três posições sociais assumidas pela figura masculina. A de profissional, a de transgressor e a de comunicador. Todos em ambiente público, o profissional e o comunicador dialogam sobre a situação da prisão daquele que estava sendo conduzido que, por sua vez, estava na condição de infrator. Mesmo que seja uma transgressão à lei, ao homem é permitido transgredir, comunicar e se profissionalizar. Ao compilar os elementos em uma mesma categoria, percebe-se o quanto as mensagens sobre os lugares sociais assumidos pelos sujeitos perpassam todos os anos e estão repetidamente presentes nos materiais, mas não são problematizados ou refletidos. A simples reiteração dessas informações e representações corrobora para fixar mensagens a respeito dos gêneros. De acordo com Louro (1997), essas se fazem nas representações que permeiam também o ambiente escolar, os contextos histórico-culturais e colaboram para determinar os sujeitos, prescrevendo funções, ditando configurações de sociedade possível.

Mesmo tendo conhecimento de que, com base nos dados de Janeiro de 2021, a rede municipal contava com 320 matrículas de pessoas do gênero feminino contra 260 matrículas de pessoas do gênero masculino (conforme Imagem 1: número de alunas e alunos da EJA municipal) nas salas de EJA anos finais do município estudado, poderia-se pensar que as dimensões de gênero que estão retratadas nos materiais não permitem que as alunas que o frequentam se identifiquem para além do ambiente doméstico. Elas estão em busca de educação e profissionalização, mas permanecem representadas, inclusive em seu próprio material de estudo, como donas de casa e responsáveis pela educação dos seus filhos. Não estão, portanto, de acordo

com o que a norma preconiza. Nesse sentido, se estudam, são, pois, subversivas, uma ameaça à ordem vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos: elaborar compreensões a respeito das concepções de sexualidade e gênero presentes em materiais didáticos, de Língua Portuguesa, direcionado a alunos e alunas da EJA anos finais do Ensino Fundamental- do município de Ribeirão Preto e como objetivos específicos: investigar as referências à sexualidade e ao gênero no material escolhido e como os assuntos são tratados quando comparecem, investigar a concepção sobre gênero predominante no material, elencar que situações, espaços e funções são atribuídos a homens e/ou mulheres, no material, assim como as representações associadas aos mesmos.

Inicialmente, apresentaram-se as perspectivas teóricas pelas quais se embasou o estudo e as concepções a respeito de sexualidade e gênero, valendo retomar algumas das discussões introdutórias. Partiu-se da definição da OMS e se caminhou pelas transformações teóricas sobre a maneira de se pensar sexualidade e gênero e como essas dimensões foram sendo compreendidas enquanto construções socioculturais para além da constituição biológica dos seres humanos. Introduziu-se a visão da construção da sexualidade e gênero permeados pela cultura implicados em redes de poder de uma determinada sociedade, pelas narrativas que se fazem sobre os gêneros e as possibilidades de expressão da sexualidade que vão acontecendo dentro de determinados contextos histórico-culturais e que se estendem por toda vida (LOURO, 2000, 2008),

A ampliação das compreensões a respeito de sexualidade e gênero invocou, também, as teorias de Foucault (1988) que diz sobre regulações do corpo através dos discursos capilarizados nas diversas instituições dentre elas, a escola, e Butler (2003) que vai dizer sobre a performatividade de gênero e a naturalização dos gêneros pela repetição de atos estilizados. Nesse sentido, também explorou-se as contribuições de Bento (2011) em que se percebe a utilização de tecnologias sofisticadas que vão constituir corpos sexuais, ou seja, não há corpo pré-discursivo, todos os corpos já nascem inseridos em determinadas culturas que encaminham noções sobre o que é característica de determinado gênero e discursam sobre os gêneros trazendo interjeições como: “isso é coisa de menino”, “isso é coisa de menina”, dizem sobre os brinquedos que serão oferecidos para meninos e meninas, as roupas que serão utilizadas em cada um e como essas tecnologias investirão sobre os corpos a fim de

determinar a construção dos gêneros com base em normas sociais atualmente configuradas como binárias e heteronormativas.

Seffner (2016) foi chamado a compor os debates já que ele nos alerta sobre como as questões de gênero fazem parte da constituição de uma sociedade de base democrática e que o apagamento dos diálogos sobre essas questões colocaria em xeque a democracia de um país. Segundo ele, as discussões sobre esses assuntos precisam estar, inclusive, nas escolas. Devem colaborar, portanto, para as problematizações sobre esses temas, alargando o aprendizado para além das constituições biológicas e de prevenção de IST's. Britzmann (2000) indica o quanto a educação, por sua vez, foi integrada a ideais eugenistas, higienistas, vinculados a aspectos de utilidade da vida sexualmente ativa ao lado de ideários judaico-cristãos, e que, o ambiente escolar estaria atrelado à noção de certo e errado e às adaptações sociais. Esses discursos foram, então, sendo reproduzidos na vida educacional por meio das possibilidades apresentadas para cada um imbricadas na noção de acerto e erro e das representações possíveis para cada gênero. A partir dessas representações e das identificações e diferenciações com o outro acontecerá a formação da identidade (HALL, 2001).

Assim, foi possível elaborar compreensões sobre os fenômenos que comparecem no material principalmente a partir das representações presentes nas imagens, tirinhas, charges, propagandas. Nota-se, a partir dos referenciais teóricos elencados para a leitura dos dados, que há reposição e reprodução de estereótipos socialmente aceitos sobre a representação de homens e mulheres, a referência à sexualidade se dá de maneira a repor a heteronormatividade enquanto única forma possível de retrato para o relacionamento humano, casamento e a constituição de família sendo que não há, dentro do material de língua portuguesa estudado, nenhuma referência a outras maneiras de relacionamento que não sejam a heteronormativa. Ao mesmo tempo, as famílias retratadas invocam papéis de gênero que indicam o ambiente público como favorável ao homem e o ambiente privado como aquele destinado às mulheres, fato que se soma aos problemas educacionais causados pelas mulheres aos filhos. A educação provida por elas aparece sendo questionada ou está representada como insuficiente em diversos momentos ao longo do material.

Por outro lado, diante dos dados levantados na pesquisa e o número de alunas matriculadas na EJA, é possível apreender o quanto a escolarização tem sido buscada

pelas mulheres. Ao mesmo tempo, com o recorte estudado, nota-se que os materiais fornecidos a elas parecem não acompanhar seus desejos por formação. As representações dos materiais didáticos utilizados no segundo semestre de 2020, analisados por este estudo, não colaboram para a identificação das mulheres fora do ambiente doméstico, por exemplo ou, quando o fazem, invocam a imagem da mulher objetificada, pecadora ou culpada pelas mazelas do mundo, convocando um retorno ao pensamento da representação de Eva ou indicando que devessem se aproximar da imagem mariana, da mãe benevolente, compassiva e que faz de tudo pela educação dos filhos (SCOTT, 1989). Ademais, os motivos pelos quais a evasão escolar das mulheres acontece está bem representada nas imagens dos materiais em que se vê o trabalho doméstico e educativo atrelado ao feminino, traduzindo, em geral, o papel que elas assumem na sociedade: a maternidade, o casamento e o cansaço com a dupla jornada de trabalho como favorecedores para a evasão (CAMARGO, 2012).

Essas compreensões sobre sexualidade e gênero foram organizadas no trabalho em quatro categorias: 1. Retratos da heteronormatividade, 2- A essência da mulher: estereotipia do feminino, 3- Mulher cuidadora relapsa: causa da infância e juventudes perdidas e 4- Para a mulher: a casa e o lar, para o homem: a rua e o bar. As categorias foram se construindo por meio da leitura e releitura dos materiais, seguindo a metodologia da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) que traz o método como um processo de construção e reconstrução das compreensões sobre os fenômenos que investiga. O principal objetivo da metodologia proposta não estaria, portanto, em comprovar ou refutar hipóteses, mas em compreender os fenômenos. Para tanto, os autores propõem organizações e interpretações de dados em articulação com o referencial teórico escolhido, entendendo a importância da linguagem que é contextualizada e utilizada na interação humana, para a compreensão do estado das coisas e de que existe um comprometimento com as teorias elencadas para os debates propostos, reiterando que, nesse sentido, não há neutralidade científica, mas que todas as pesquisas partem de um pressuposto teórico metodológico que deve ficar explicitado ao longo do estudo. Portanto, ao introduzir os pressupostos e analisar os dados que embasaram a pesquisa, houve explicitação dos referenciais base para a formulação das análises e foram retomados os conceitos teóricos fundamentais escolhidos para compor o escopo do trabalho, frisando que as compreensões propostas são

inacabadas, estão condicionadas a tempo e espaço determinados e se vinculam a uma lente pela qual os fenômenos estão sendo observados.

Assim, após a contextualização dos materiais e exposição de dados por meio de quadros que abordaram os conteúdos e os referenciais curriculares, foram realizadas etapas de unitarização, categorização e a construção dos metatextos para compor o processo de análise dos dados. A etapa de categorização está distribuída em: Categoria Inicial, Intermediária e Final devido ao movimento de leituras e releituras que permitiu perceber novos emergentes durante o processo de apreensão dos dados. Para cada análise que gerou novas percepções sobre unidades de significado que expressem leituras ou sugestões a respeito do tratamento das questões de sexualidade e gênero foram sendo acrescentados quadros e criadas novas etapas de categorização.

Em cada uma das categorias, distribuiu-se as unidades de significado que são textos, imagens, tirinhas, propagandas que foram elencadas no material didático por aproximação de sentido no que as caracteriza, ou seja, pela percepção invocada pela representação dos elementos, sua articulação com os textos que aparecem antes ou depois e a base teórica. Para a análise das categorias, houve articulação entre os referenciais teóricos e os elementos trazidos pelas unidades de significado que ilustrassem as representações presentes nos materiais que se pretendia discutir.

Narvaz, Santanna e Tesseler (2013) indicam as prescrições de gênero e os determinantes das formas de existência de homens e mulheres: a subjetivação masculina segue atrelada ao campo do trabalho produtivo e a feminina são marcadas pelo trabalho reprodutivo, invisível, não remunerado, desvalorizado. Essas condições estão reproduzidas em todo o material que acaba por denunciar a divisão sexual do trabalho, as relações de poder existentes em uma dada sociedade ilustradas e representadas ao longo do material.

Nesse sentido, Costa (2011) alerta sobre a utilização do livro-didático como único recurso disponível para aprendizagem. Vale lembrar que, durante a pandemia de COVID-19, os materiais oferecidos aos discentes foram uma das fontes para que eles continuassem os estudos de maneira remota já que, conforme explicitado na resposta da equipe de educação: “muitos estudantes da EJA não têm condições de acompanhar aulas e atividades oferecidas online via *whatssap*, *Google Classroom*, redes sociais e escola na TV” e que “o ensino remoto emergencial está acontecendo por meio dos seguintes recursos: contato telefônico entre estudantes e professores

(mais especificamente na EJA anos iniciais), da entrega de material impresso (estudantes vão até a escola que imprime e entrega o material) e de meios eletrônicos, principalmente *whatssap*, e pela programação da escola na TV". Pode-se pensar, então, que para muitos estudantes o material didático oferecido no período de ensino remoto emergencial foi o único recurso educacional com o qual tiveram contato. Desta forma, não houve problematizações das questões de sexualidade e gênero nesse material, e esse, portanto, não possibilitou identificações diversas dos padrões ali apresentados. Por outro lado, não se sabe se tais questionamentos apareceram, de alguma forma, durante os contatos entre docentes e discentes pelos outros meios de comunicação disponibilizados durante esse período. Seria necessária uma nova investigação para compreender o que foi ou não abordado durante o contato à distância, configurando-se como uma nova possibilidade de pesquisa a partir dos mesmos dados. Nesse sentido e, pensando em novas perguntas de pesquisas como desdobramento desta, seria interessante questionar se as mulheres, maioria entre os matriculados da EJA, se sentiram contempladas nas representações de gênero presentes nos materiais.

Atendo-se apenas aos conteúdos do material, as compreensões elaboradas com base no referencial teórico escolhido, demonstraram a presença da heteronormatividade e da performatividade de gênero enquanto sistemas que atravessam a todos e todas e organizam a sociedade em que se vive. Em decorrência disso, entendem-se necessários investimentos para a formação docente, a fim de que, pela reflexão sobre esses sistemas que integram a vida social, haja problematizações sobre as questões de sexualidade e gênero, a divisão sexual do trabalho e o que está expresso em material possa traduzir novas representações sobre os gêneros e os problematizar. Compreendendo que o material foi elaborado pelos professores formadores de cada disciplina (conforme nos relata a figura 4- Informações sobre a constituição do material didático) e, que, portanto, existe a autonomia dos docentes, o que se percebe, inclusive, é a dificuldade em desconstruir preconceitos a respeito das temáticas, já que esses preconceitos atravessam a formação inicial e continuada dos profissionais, envolvem sua própria constituição e visão de mundo. As formações que se propusessem a abordar questões a respeito de sexualidade e gênero trariam a necessidade de pensar a respeito de si mesmo, de superar o silenciamento em torno da sexualidade, de refletir sobre a própria educação, a própria prática e as próprias fragilidades (BRANCALEONI, KUPERMANN, 2018).

Por meio desse processo, entende-se que se poderia elaborar ou problematizar os materiais de maneira a estarem mais alinhados aos ideais da educação histórico-cultural e ao longo da vida preconizada tanto pelos Referenciais do Município de Ribeirão Preto como pelas Legislações que embasam a Educação de Jovens e Adultos.

A disponibilidade e a necessidade de formação docente para o tratamento desses temas em sala de aula foi pauta da pesquisa de Bacco (2009). Narvaz, Santanna e Tesseler (2013), expõem, também, a precariedade da formação docente para a prática da EJA acrescentando a necessidade de debates sobre esses assuntos já que, segundo eles, uma sociedade democrática deveria se preocupar em problematizar discriminações e estereótipos da cultura que fossem excludentes. Para fomentar a discussão sobre a formação de educadores, sugere-se revisitar os estudos de Brancaloni; Kupermann (2018) que chamam atenção ao fato de que a escola deveria ser a responsável por combater a ignorância, mas que estudar gênero e sexualidade, por sua vez, preconiza questionar os próprios conceitos com os quais as pessoas foram se constituindo, a maneira como elas próprias foram formadas e os incômodos que decorrem desse contato. Nesse sentido, Brancaloni; Oliveira (2014, 2016) oportunizam, em uma pesquisa, a observação do quanto a experiência educativa dos discentes em formação pode colaborar para um novo olhar sobre os fenômenos de sexualidade e gênero e para aprimorar a docência dos conteúdos a serem trabalhados.

Faz-se necessária a continuidade das pesquisas que tenham como foco as desigualdades de gênero para a construção de um país mais justo e igualitário como assinalam, Narvaz, Santanna e Tesseler (2013). Acrescenta-se a igual necessidade de que esses estudos sejam realizados também com foco no ambiente escolar e por que não, na Educação de Jovens e Adultos que vai acolher exatamente, o público mais vulnerável em termos de justiça e igualdade social, que já passaram por evasões escolares e que, muitas vezes, possuem dupla ou tripla jornada de trabalho fora e dentro de casa e que, mesmo assim, se propõem a voltar a estudar. Di Pierro, Haddad (2000) discorrem sobre a especificidade desse público e o quanto a modalidade da EJA evidencia as dificuldades de acesso à educação. Camargo (2012) coloca sobre a necessidade da continuidade das pesquisas de sexualidade e gênero na EJA lembrando o quanto essa população já foi prejudicada na manutenção de seus estudos e que, no retorno à sala de aula, pode continuar encontrando dificuldades

para se manter nela e tais dificuldades poderiam se relacionar com as discriminações de gênero. Camargo (2012) cita, ainda, estudos da UNICEF e UNESCO que têm discutido a educação das mulheres para a superação da pobreza e manifesta a necessidade de implementação de políticas públicas para o ingresso e a permanência da mulher na escola, além da indicação sobre a importância de formação específica para tratar desses assuntos com o público da Educação de Jovens e Adultos que demanda outra metodologia.

Diante das pesquisas apresentadas, reflete-se: será que ao viabilizar estudos que tenham como foco essa população e trazer essas temáticas para o centro dos debates, não se poderia colaborar com a permanência dos discentes na escola? Pela identificação deles com as imagens e mensagens ali contidas, não seria possível oportunizar o reconhecimento e a visibilidade de alunas e alunos que almejam por melhorias em suas condições de vida, por reflexões que procurem questionar o estado das coisas a fim de propor a transformação necessária para atingir outro nível de qualidade de vida?

A busca da justiça social, o entendimento sobre a leitura de mundo atrelada à leitura das palavras, compõem a teoria freireana de educação e se afinam com a expectativa de educação que integre o contexto histórico-cultural dos sujeitos. Freire (1987) demonstra o quanto a perpetuação da educação bancária e a falta de questionamento a respeito do mundo trabalhariam para a manutenção das condições opressoras existentes em uma sociedade, a educação bancária preconizaria falar para o povo e não com o povo. Seu entendimento sobre a educação dialógica propõe que, ao contrário, a educação trabalhe contra o autoritarismo e que se possa ouvir o povo.

O próprio Freire (1989) relata um momento de sua carreira profissional em que atuou como docente de língua portuguesa e faz reflexões sobre a necessidade de se repensar a instrumentalização da língua, observa a não neutralidade de livros e conteúdos didáticos, e indica a necessidade de ampliar a abordagem da linguagem para o entendimento do contexto, favorecendo o movimento dialético para a transformação dos sujeitos e do mundo. Nesse sentido, entende-se que trabalhar para possibilitar aos sujeitos uma formação autônoma, leituras críticas do mundo e do contexto que os envolve, se aproxima do combate à educação bancária. A leitura de mundo está atrelada à leitura das palavras, mas se faz para além dessas, deve incluir

o contexto em que discentes e docentes estão inseridos se tiver como objetivo tornar-se verdadeiramente emancipadora e democrática.

Freire (1987) trabalha com a noção de educação política e reveladora. Por meio do desocultamento das questões que perpassam, inclusive, a educação, é que ele vai compreender a transformação do mundo e a experiência educativa das pessoas, combatendo o silenciamento. O autor reitera a necessidade de formação para pensar a prática educativa, refletir sobre a prática e as teorias embutidas nessa prática (FREIRE, 2001). Pensar a educação de jovens e adultos no sentido freireano considerando o contexto histórico-cultural, as vivências de cada pessoa ao longo da vida passa, também, por questionar estereótipos de gênero, performatividade de gênero, as marcas da cultura e as representações de gênero, marcadamente presentes nos materiais didáticos. Para tanto, são imprescindíveis investimentos em formações docentes que possam reconhecer e acolher os profissionais que estão à frente dessa modalidade de educação trabalhando com temáticas que, ao mesmo tempo que são enfrentadas por eles, também os atravessam e que carecem de problematizações para expandir a leitura de mundo e dos fenômenos que aparecem.

Em tempos de ensino remoto emergencial e pandemia, os materiais podem ser a única forma de dialogar com alunas e alunos da EJA e, portanto, devem se propor a fomentar discussões, expandir visões de mundo e, com isso, propiciar aberturas para o diálogo com os sujeitos por meio dos conteúdos ali apresentados. Anseia-se pelo restabelecimento completo e pela continuidade do contato em sala de aula, mas, se for necessário continuar ou retomar a educação remota, espera-se que as reflexões desta dissertação possam colaborar com novas elaborações de materiais didáticos que combatam a heteronormatividade, o binarismo de gênero, o sexismo e em que façam presentes representações que contemplem o público ao qual atende.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann 2014. Juventudes, Moratória Social e Gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1/2014, p. 85-99, Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36463/22538>. Acesso em: 18/12/2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 14, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 13/05/2021.

ARRUDA, Débora dos Reis Cordeiro; MARTINS, Talita de Jesus da Silva, 2018. **Revista Exitus** Santarém/PA, vol.8, n3, p. 481, set/dez 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/654/409>. Acesso em 17/12/2020.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 107-118, ago. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>. Acesso em: 06/01/2021.

BACCO JÚNIOR, Arnaldo Martinez de. **Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90291/baccojunior_am_me_arafc1.pdf?sequence=1. Acesso em: 09/01/2021.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

BRAGA, Maria Clara Gomes. **Formação de professores para a EJA: uma análise a partir de artigos científicos publicados na plataforma CAPES**. Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15962>. Acesso em: 05/05/2021.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar, KUPERMANN, Daniel. Sexualidade, gênero e abjeção entre os muros da escola: um olhar da psicanálise. *In*: NETO, Humberto Perinelli (Org.) Ensino, **Diversidades e Práticas Educativas: pistas, experiências e possibilidades**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar, OLIVEIRA, R.R. Sexualidade e Gênero: processos emancipatórios nas relações entre universidade e comunidade. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, 2014, p.22-40. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1458>. Acesso em: 12/01/2021.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar, OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Educação Sexual na promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero. **Revista Elo – Diálogos em Extensão**, v. 5, n.2, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/issue/view/69>. Acesso em: 26/01/2021.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 28 de Maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 16/06/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11/05/2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21/03/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. il. ISBN 978-85-7863-046-1. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>. Acesso em: 01/06/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Brasília: MEC, 1997

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 24/04/2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 06/2010**. Reexame Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27/05/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04/11/2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 24/04/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 03/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28/05/2021.

BRASIL. **Resolução nº07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04/11/2020.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em educação da USP). Acesso em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-111837/pt-br.php>. Disponível em: 04/01/2021

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. **Revista Educação e Realidade** 21(1), p. 71-96, jan/jun, 1996. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 28/07/2020.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira L., O corpo educado, pedagogias da sexualidade, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2ª edição, 2000, p.83-104.

BUENO, Rita Cássia Pereira, RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Sexual no Brasil: apontamentos para a reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, 2018, p.49-56.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar, Rio de Janeiro, 2003.

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Disponível em: <https://repositório.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122600>. Acesso em: 04/05/2021.

CAMARGO, Janira Siqueira. A mulher nos documentos da educação de jovens adultos e adultas. **Revista Artemis – Estudos de gênero, Feminismos e Sexualidades**, Edição v. 14, n 1, ago-dez, 2012, p. 155-163. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/14298/8173>. Acesso em: 17/12/2020.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos: EJA sobre sua formação docente**

e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. 2015. 326 p. Tese de doutorado (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254139>. Acesso em: 04/05/2021

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 123, p. 730-734, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300013. Acesso em: 26/12/2020.

CARVALHO, Laura Antunes Campos. **Experiências de trabalho de mulheres jovens estudantes da rede pública de educação de jovens e adultos em São João Del Rei – Minas Gerais.** 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO_2018_9.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

CATELLI JR., Roberto Catelli; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo Donizeti. A política paulistana de EJA: território e desigualdades. São Paulo, **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 454-484, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5734/3796>. Acesso em 14/08/2020. Acesso em: 27 abr. 2022.

CORREIA, Ana Camila Cavalcante. Gênero na Educação de Jovens e Adultos: um desafio para os professores. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15229/1/ACCC28052019.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado às mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado.** 2011. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/365>. Acesso em 19 dez. 2020.

CRUZ, Neilton Castro da; EITERER, Carmen Lúcia. “Aqui na universidade não tem esse tipo de aluno não”: representações sociais do/a estudante da EJA. *In*: SANTOS, Arlete R. dos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva, COELHO, Livia Andrade (org). **Educação e sua diversidade.** Movimentos sociais e educação series [online], v. 3, Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, 322 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8t823/pdf/santos-9788574554891.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

DI PIERRO, M.C. (coord). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade.** São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: [http://www2.fsa.br/santoandre/upload/arquivo/Seis%20anos%20de%20educa%C3%](http://www2.fsa.br/santoandre/upload/arquivo/Seis%20anos%20de%20educa%C3%92)

[A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20Brasil.pdf](#). Acesso em: 20 nov. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. *In*: **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**, 2011, Porto Alegre. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2020

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262201500020017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2020.

FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco; DE VARGAS, Sonia Maria. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519/4453>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FERNANDES, Xênia Larissa Motta, PEDROSO, Maria Cláudia Mota, RABELO, Luana Maria, CRUZ, Aline Helena da Silva, CAVASIN, Gláucia Maria. Análise do conhecimento de alunos da educação de jovens e adultos (EJA) sobre doenças sexualmente transmissíveis. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.10, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/712>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 23ª edição, São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**, 5ª edição, São Paulo, Cortez, 2001.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2019. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8520/2/CAREN%20REJANE%20DE%20FONTELLA.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I – a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

FRANCO, Clarissa de; MARANHÃO, Eduardo M. Albuquerque. “Menino veste azul e menina, rosa”: Educação Domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano XII, n. 35, set./dez. 2019, p. 297-337. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/48106>. Acesso em: 31 mar. 2020.

GODINHO, A. C.; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai. 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602019000300335&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 04 jan. 2021.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 5ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Educação)**, 2020, Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

IPEA. **Atlas da violência 2020**. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 13 mai. 2021.

KISTEMANN, Marco Aurélio, RESENDE, Amanda Fabri. Sobre consumo, gênero e educação de jovens e adultos: investigando a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana Em teia**. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2227>. Acesso em: 29 dez. 2020.

KUHN, Naira Fabiéli. **A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1219>. Acesso em: 24 abr. 2021

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. **Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250793/1/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Senei da Rocha Henrique et al. Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 66, n. 1, p. 103-109, Feb. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2020.

MARINHO, Icléia Barbosa; FERREIRA, Maria José de Resende. Os sujeitos do PROEJA: a participação da mulher no curso técnico integrado de segurança do trabalho no IFES- Câmpus Vitória. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 76-84, 2011. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/15/12>. Acesso em 18 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org), DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 4 jun. 2021.

MORAES, Alexia Aline da Silva et al. O olhar de alunas de escola pública sobre o preservativo feminino. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 40, e20180277, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472019000100424. Acesso em: 23 dez. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 mar. 2020.

NARVAZ, Martha Giudice, SANT'ANNA Sita Mara Lopes, TESSELER, Fani Averbugh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 23, p.93-104, ago 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diologo/article/view/917>. Acesso em: 03 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ana Luiza Martins, SANTOS, Dayvi. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série – estudos**, Campo Grande, MS, v.24, n.52, p.49-75, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1398/pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia. 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

OLIVEIRA, Karina Fürstenau de. **Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos um estudo de caso**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde Associação Ampla – UFRGS,/FURG/UFSM. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26062>. Acesso em 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, Miria Gomes de; SOUZA, Maria Marlete de. A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos da UFMG: subjetividade e memória. **Revista Travessias Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes, Cascavel**, v. 13, n 3, p.136-151, set./dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23616>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS, 2006) **Definição do conceito de sexualidade**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_2. Acesso em 04 ago. 2020

PAIVA, Jane. (org). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g8qcy>. Acesso em 20 dez. 2020.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira L. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª edição, 2000, p.125- 145.

PELLEGRINI, ELIANE et al. Olhos d'água: promovendo o estímulo à leitura e a igualdade de gênero em escolas da rede pública de Itajaí. **Caminho aberto** – Revista de Extensão do IFSC, ano 6, n. 10, jan./jun., 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/adm/Downloads/2456-11708-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/adm/Downloads/2456-11708-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.

RIBEIRÃO PRETO. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/p-municipal-final.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIBEIRÃO PRETO. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto**. 2019. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf>. Acesso em: 08/06/2021.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Parte I: o que significa currículo, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021

SANTANNA, Taciana Azizi. **Educação sexual na EJA: a importância do modelo biopsicossocial no ensino de ciências**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Especialização em Ciências) – Centro de Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32752>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos; OLIVEIRA Julia Maria da Silva e COELHO, Livia Andrade. **Educação e sua diversidade**. Ilhéus, BA, Editus – Movimentos sociais e educação series, v. 3, 2017, 322 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8t823>. Acesso em: 24/12/2020.

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/826c/b8ac6292bf543857b019dbc706d6a17cdec1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SANTOS, Sonia Maria dos; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Cadernos de História da Educação**, v.19, n 1, p. 3-6, jan./abr. 2020. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52681/28128>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SANTOS, V. R. João; DALTO, O. Jader. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em matemática. V **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/files/v_sipem/PDFs/GT08/CC03178308997_A.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis, novas arenas políticas. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas prosas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2): 336, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SCHWANZ, Jezuína Khols. O risco do bordado- Educação na Terceira Idade: trajetórias de vida de senhoras. **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**, v.3, n. 5/6, p. 79-94, jan./dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/1325>

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica, 1989. Trad. Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020

SICARDI NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira; SANTOS, Luiz Fábio. Narrativas Educativas de Professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos: Percepções sobre Gênero e Sexualidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 2, abr./jun. (2017), p. 100-120. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/515>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9ª reimpressão, Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Marina Nunes Teixeira; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. O início, o fim e o meio: algumas concepções e imagens de estudantes da EJA sobre menstruação, menopausa e climatério. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em**

Ciências, [SI], 16, n.2, p. 275–293, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4472>. Acesso em: 24 dez. 2020.

SOBRAL, Marcos Paulo de Oliveira; CARVALHO, Maria Eulina P. de. Notas introdutórias sobre o lugar do gênero e da sexualidade na Base Nacional Comum Curricular. **XXV EPEN Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Reunião Científica da ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8537-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Campinas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em 28/02/2020. Acesso em: 27 abr. 2022.

VOVIO, Cláudia Lemos. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, Leoncio et.al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica. 2010. Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_2.PDF. Acesso em: 21 fev. 2021.

ANEXO A



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

Ribeirão Preto, 17 de novembro de 2020.

Ilma. Sr^a. Leticia Franco de Souza,

Em atenção à solicitação, sirvo-me do presente para encaminhar a manifestação do servidor responsável pela Educação de Jovens e Adultos.

Sem mais para o momento, despeço-me atentiosamente.



TABATA TAÍS AMARAL
Assessora I



Secretaria Municipal da Educação
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto-SP

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Resposta à solicitação sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no município

Solicitante: Letícia Franco de Souza

Protocolo de solicitação: nº 2139

1 – Início da institucionalização da EJA

Sobre esta solicitação, podemos ofertar, apenas, o relatório de implantação do Programa Municipal de Adolescentes e Adultos, datado de 1993, da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto-SP (anexo I). Anterior a esta data já havia o Mobral e o Supletivo, mas não sob a responsabilidade de nossa rede.

2 – Possibilidades de ingresso na EJA

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto-SP oferta a Etapa do Ensino Fundamental, ou seja, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos finais (6º ao 9º ano). De acordo com a legislação federal, Artigo 5º da Resolução n. 03 de 15 de Junho de 2010, é necessária a idade mínima de 15 anos completos para este ingresso.

3 – Vagas existentes e ocupadas na EJA

Fizemos a impressão de um relatório onde constam as matrículas nas unidades escolares da rede municipal, bem como a disponibilidade de vagas nas turmas formadas (anexo II).

4 – Formas de acesso

Nosso sistema de ensino para a Educação de Jovens e Adultos possui um cadastro próprio (GCU – Cadastro Geral Unificado) onde os munícipes podem se inscrever para ter acesso às matrículas. Estas inscrições podem ser feitas em qualquer escola da rede municipal (CEI – EMEI – EMEF), bem como no Poupa-Tempo.

Através do georreferenciamento e pelo endereço da residência ou local de trabalho do munícipe, o sistema de cadastro registra 03 Escolas – EJA mais próximas.



Secretaria Municipal da Educação
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto-SP

Além destas, o inscrito pode escolher uma quarta escola opcional para aguardar a vaga. Entre estas quatro opções, se já houver vaga de imediato, o munícipe é encaminhado para matrícula, caso contrário fica aguardando. É possível, também, que surja a vaga mas o munícipe prefira aguardar em outra(s) na(s) unidade(s) que julgar mais interessante, dentre estas 4 opções. Para alunos menores de 18 anos, a matrícula passa pelo Ensino Fundamental, ou seja, a família do aluno menor faz uma inscrição para "intensão de transferência" para EJA e, tendo a vaga ou no momento que surgir, o aluno é transferido.

5 – Perfil do aluno EJA

O perfil dos alunos da EJA varia bastante em relação a idade, entre 15 a 87 anos, ou seja, temos alunos jovens, adultos e idosos. As classes sociais, as questões que envolvem gênero e as raças variam bastante entre as turmas.

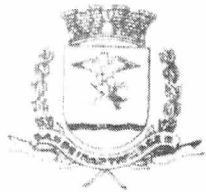
6 – Repasse de verbas

Quanto ao repasse dos recursos, este ocorre através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb).

Elcio Luiz Ferreira
RG 29.109.861-7
Educação de Jovens e Adultos

ANEXO I

Relatório de implantação da EJA –
Educação de Jovens e Adultos na Rede
Municipal de Ribeirão Preto-SP



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS

RELATÓRIO DE IMPLANTAÇÃO

- I - INTRODUÇÃO
- II - OBJETIVOS DO PROGRAMA
- III - LEVANTAMENTO DO UNIVERSO CULTURAL E VOCABULAR
- IV - ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
- V - TREINAMENTO DE MONITORES E SUPERVISORES
- VI - ESPAÇO FÍSICO
- VII - CONVÊNIOS
- VIII - CONCLUSÃO
- IX - ANEXOS

Ribeirão Preto, 25 de Junho de 1993.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

I - INTRODUÇÃO.

O IBGE comprovou, censo após censo, e esse último não é exceção, que o número de analfabetos no país aumentou assustadoramente.

O mais grave é que muitos desses analfabetos são adolescentes egressos dos bancos escolares, nas primeiras séries do 1º Grau, e atirados ao sub-emprego, à delinquência ou à mendicância, na difícil tarefa de sobreviver.

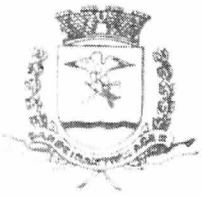
As causas desse aumento progressivo do analfabetismo poderão ser encontradas, seguramente, no empobrecimento a que foi relegada a população nesses últimos trinta anos e na inoperância do MOBRAL e da Fundação Educar.

Faz-se necessário que a democratização do país extrapole os discursos, tão comuns em épocas de crise, e se transforme em iniciativas concretas de mudança nas áreas de saúde, habitação, transporte, trabalho, educação, cultura e lazer.

Apesar da política sócio-econômica e cultural do país ter suas diretrizes traçadas pelo Governo Federal, é nos municípios onde as pessoas moram, trabalham, sofrem, lutam e sonham com um futuro melhor, que suas conseqüências desagüam.

As Prefeituras Municipais, na maioria das vezes, se veem quase obrigadas a tentar solucionar esses problemas, buscando saídas alternativas para questões que na verdade são de âmbito nacional.

Foi com o objetivo de ampliar as alternativas de atuação da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, que essa



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

proposta se apresentou e o trabalho foi iniciado.

Na região de Ribeirão Preto o analfabetismo de adolescentes e adultos - tanto nos bairros periféricos quanto nos quadros do funcionalismo municipal - poderia parecer um paradoxo. Como explicar por exemplo, a existência desse problema em um contexto inegavelmente rico em termos materiais e cultu-rais?

O paradoxo se desfaz ao considerarmos que, justamente por ser uma região economicamente privilegiada, é tam-bém um centro importante de atração de população das mais variadas regiões do Estado e do País. Ao mesmo tempo em que cresce a produção de riqueza, tem crescido também as áreas periféri-cas da cidade. Aí acumula-se uma população de baixa renda, cu-ja luta pela sobrevivência tem como contrapartida o afastamen-to do espaço escolar e, com isso, a exclusão de boa parte des-sa população da cultura letrada.

Deparamos-nos porém, com outro problema: a admi-nistração anterior não realizou nenhum trabalho neste sentido, o que eleva a expectativa de que ele será agora realizado. Se por um lado esta expectativa é benéfica, na medida em que de-monstra claramente que estamos sensíveis às necessidades da população, por outro, exige uma atuação a curto prazo.

Quando nos propomos a alfabetizar, baseados na "metodologia" paulofreireana, não podemos nos desviar de seus princípios básicos: "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

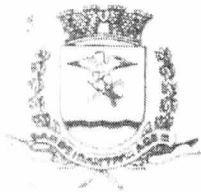


Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

Isto posto, fica claro que o educador não é detentor absoluto do saber, mas, simplesmente, possui conhecimentos específicos que não foram necessários para que o adulto analfabeto trabalhador sobrevivesse numa sociedade como a nossa, que utiliza a educação ou a falta dela, para justificar e manter as desigualdades e as injustiças sociais.

Nossa proposta portanto, é a realização de um trabalho que discuta essa realidade e que possibilite ao trabalhador analfabeto repensar o mundo em que vive.

Acreditamos que todo trabalho educacional é dinâmico e, por isso mesmo, deve ser continuamente avaliado. Aproveitamos essa oportunidade para fazer a primeira avaliação das ações realizadas, visando a implantação do Programa Municipal de Educação de Adolescentes e Adultos de Ribeirão Preto.



II - OBJETIVOS DO PROGRAMA.

- 1) Alfabetizar adolescentes e adultos moradores no município de Ribeirão Preto;
- 2) Alfabetizar os funcionários analfabetos da Administração Direta e Indireta de Ribeirão Preto;
- 3) Propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades ligadas à leitura, escrita e operações matemáticas, a partir da experiência de vida dos alunos, visando a socialização e a construção da cidadania dessa população;
- 4) Organizar um Programa de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, de acordo com o Levantamento do Universo Cultural e Vocabular da população de Ribeirão Preto;
- 5) Organizar conjuntamente com o Censo Escolar, o levantamento do número de analfabetos de Ribeirão Preto.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

III - LEVANTAMENTO DO UNIVERSO CULTURAL E VOCABULAR (LUCV).

Se fizermos um estudo das condições sócio-econômicas e culturais da população, veremos que sua grande maioria vive em condições de misérias. As características básicas dessa realidade, seus problemas e as carências fundamentais da população de baixa renda formam um círculo vicioso, que se repete por todo o país, agravando-se em algumas regiões por suas características geográficas ou climáticas.

Se, além desses dados e dessa análise, tivermos a história e a cultura de uma determinada região ou cidade, conseguiremos levantar seu Universo Cultural e Vocabular.

No processo de alfabetização, conforme a metodologia adotada, é importante detectar as Palavras Geradoras que desencadeiam a discussão dessa realidade e a partir daí, ensinar a ler, escrever e contar; instrumentalizando os alunos a repensarem a sociedade em que vivem.

O Levantamento do Universo Cultural e Vocabular, em Ribeirão Preto está sendo realizado através de reuniões com grupos organizados de analfabetos interessados no Programa de Alfabetização. Cada reunião tem duração aproximada de duas (02) horas e estão sendo realizadas nos bairros onde residem as pessoas interessadas no referido Programa (vide Anexo 9.1).

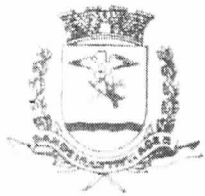
Reuniões semelhantes, deverão acontecer com os funcionários da Administração Direta e Indireta, assim que conseguirmos resolver algumas questões:

- a) Acesso aos dados do Censo do Servidor, visando completar o cadastro dos funcionários analfabetos;



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

- b) Definição dos locais de funcionamento das salas e horários, já que a nossa proposta é que as mesmas funcionem no próprio local de trabalho e que 50% da duração da aula (uma hora por dia) esteja dentro da carga horária do servidor;
- c) Levantamento de locais disponíveis na Administração Direta e Indireta para instalação das salas de funcionários.



IV - ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.

O método de alfabetização é silábico, inspirado em Paulo Freire, priorizando o diálogo e a discussão, que decorrem de Palavras Geradoras.

As Palavras Geradoras, no conjunto, devem ser representativas do Universo Cultural e Vocabular do educando, refletindo suas vivências e necessidades. São escolhidas de acordo com sua riqueza fonêmica, sua representação gradual das dificuldades fonéticas, e sua densidade de sentido.

Na área de matemática, todo o trabalho será desenvolvido utilizando-se atividades concretas, subsidiando o educando na aprendizagem de abstrair. Todos os conceitos serão discutidos, proporcionando ao aluno a compreensão da importância do conhecimento matemático, bem como o conhecimento histórico do pensamento científico.

Todo o processo de alfabetização será permeado por atividades de Terapia Ocupacional e Animação Cultural. Essas atividades ativam a sensibilidade perceptiva e tentam superar dificuldades motoras, que são comuns no educando adulto.

O Levantamento do Universo Cultural e Vocabular, realizado até a presente data, possibilitou-nos detectar vinte e uma (21) Palavras Geradoras que deverão ser confirmadas nas salas de aula, no decorrer do segundo semestre deste ano.

Iniciamos agora, a elaboração do material didático propriamente dito. Para tanto, cumprimos as seguintes etapas:

1º) As palavras geradoras serão colocadas em ordem crescente de dificuldades da língua;

2º) Os conteúdos pedagógicos serão distribuídos por palavras e, no conjunto, contemplarão os objetivos específicos propostos no plano



-08-
207

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

O material didático será um instrumento de apoio fundamental e necessário à prática educativa, subsidiando o monitor no planejamento de suas atividades diárias.

O material didático elaborado para o professor fornecerá subsídios para elaboração do material utilizado pelos alunos em sala de aula, que no conjunto, comporão o Primeiro Caderno de Leitura.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

V - TREINAMENTO DE MONITORES E SUPERVISORES.

Não existe, nas escolas de formação para o Magistério de Ribeirão Preto, habilitação específica para o educador de adultos; eles deverão ser formados no decorrer da prática educacional. Por outro lado, segundo a metodologia proposta, é vital que ele esteja inserido na comunidade.

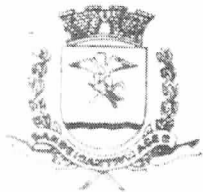
Isto posto, abre-se a possibilidade de se trabalhar com monitores. Os monitores deverão ser pessoas da comunidade, com formação mínima no 2º Grau completo.

O treinamento inicial terá duração de trinta horas, e introduzirá aspectos teóricos e práticos do processo de alfabetização, tanto no que se refere a sua especificidade pedagógica, quanto às suas implicações sócio-políticas e econômicas no contexto nacional. Além disso, serão realizadas atividades de simulação (oficinas), através das quais os monitores vivenciarão todo o processo de alfabetização, incluindo-se a realização de atividades de Terapia Ocupacional e Animação Cultural.

O programa de treinamento para capacitação e aperfeiçoamento de monitores será permanente. Eles serão avaliados sistematicamente em sala de aula e os problemas detectados e não resolvidos serão discutidos nas reuniões pedagógicas.

A jornada semanal de cada monitor terá duração de dez (10) horas semanais.

Esta proposta é dinâmica e, por isso mesmo deverá ser avaliada permanentemente. Para tanto, faz-se necessário a criação de uma equipe de supervisão pedagógica, visando:

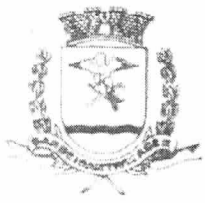


Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

- 1º) Garantir que os objetivos da Secretaria de Educação e do Programa de Alfabetização sejam conhecidos pelos monitores e pelos alunos;
- 2º) Orientar os professores com relação a proposta educacional, aos instrumentos para caracterização da clientela e quanto ao método e técnicas de ensino;
- 3º) Identificar as áreas em que os professores necessitam de atualização;
- 4º) Orientar na elaboração, aplicação e avaliação do planejamento;
- 5º) Promover encontros que facilitem o levantamento e solução de dificuldades pedagógicas comuns aos professores;
- 6º) Orientar os monitores na compreensão do que pode vir a ser um problema de aprendizagem, discutindo possíveis procedimentos;
- 7º) Acompanhar e avaliar sistematicamente o desenvolvimento das atividades em sala de aula;
- 8º) Promover situações de estudo, revisão e reavaliação das atividades educacionais;
- 9º) Propor leituras e seminários para reciclagem dos monitores;
- 10º) Garantir aos monitores e alunos o caráter de apoio pedagógico da supervisão.

A jornada semanal de cada supervisor será de vinte (20) horas semanais, sendo que 50% desta carga horária será utilizada para avaliação da situação das salas de aula, avaliação dos monitores, estudos e reciclagem e os 50% restantes, serão utilizados para visitas e avaliação da atuação dos monitores "in locun".

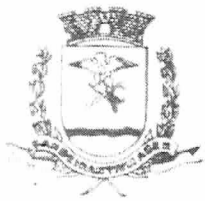
Existem ainda, algumas questões que necessitam ser definidas, para que possamos iniciar o treinamento dos monitores e supervisores:



-11-
210

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

- a) Definir como e qual vai ser o valor do pagamento dos monitores e supervisores;
- b) Se há necessidade de ser aprovado pela Câmara e, em caso afirmativo, qual deverá ser nosso procedimento?
- c) Os professores da rede municipal de ensino, inscritos para o Programa, terão jornada ampliada ou seguirão as mesmas normas utilizadas para os monitores e supervisores?



-12-
211

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

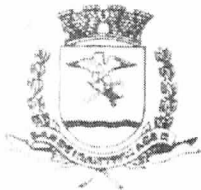
VI - ESPAÇO FÍSICO

Partimos do princípio de que, sendo este um projeto desta Administração, poderíamos utilizar todos os equipamentos e espaços disponíveis da própria Prefeitura e, que somente esses locais seriam suficientes.

Através das reuniões realizadas com os grupos de analfabetos organizados e interessados em participarem do Programa de Alfabetização, concluimos que essa foi uma avaliação errônea, pois os espaços municipais não atendem todos os bairros e em alguns casos, como por exemplo as creches, não estão equipados para atender adultos em sala de aula.

- a) A falta de espaços municipais já adequados para a instalação de salas de aula inviabilizariam o funcionamento das mesmas, ou poderiam ser equipados para o uso?
- b) As Escolas Estaduais, que estão dispostas a ceder salas, solicitam que uma pessoa seja destinada para limpeza das salas e zeladoria, no período das aulas. Poderão ser atendidas?
- c) Há possibilidade de equiparmos espaços da sociedade civil, como igrejas e associações de bairros, para o funcionamento das salas?

Todas essas indagações se devem ao fato de que, grande parte dos analfabetos contatados se concentrarem em bairros carentes até de espaços, para instalação de salas de aula e o local mais próximo dista o suficiente para inviabilizar o funcionamento delas.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

VII - CONVÊNIOS.

Desde o início, tivemos a preocupação de procurar parceiros para a implantação do Programa Municipal de Educação de Adolescentes e Adultos em Ribeirão Preto.

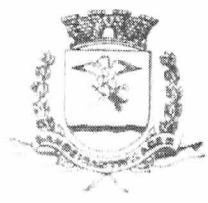
Nesse sentido, elaboramos um projeto para ser encaminhado ao MEC em agosto próximo. A Secretaria Estadual de Educação foi contatada, mas não obtivemos respostas.

Por outro lado, fomos procurados pelo SINDUSCON e pelo Banco do Brasil para discutirmos a viabilização de convênios entre a Secretaria de Educação e as entidades acima referidas.

Estamos realizando estudos visando definir as a tribuições e as responsabilidades das partes.

Em vista de todos os dados apresentados, necessitamos definir algumas questões primordiais, para dar continuidade ao trabalho já iniciado:

- a) A Secretaria de Educação arcará, sozinha, mesmo que temporariamente, com as despesas decorrentes da implantação das salas de alfabetização?
- b) Nesse caso, existe limitação do número de salas a serem implantadas?
- c) Existe possibilidade de equiparmos (carteiras e lousas) espaços municipais e/ou outras entidades para funcionamento das salas?



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

VIII - CONCLUSÃO.

Em virtude do exposto, faz-se necessário resolvermos rapidamente todas as questões operacionais levantadas, anteriormente levantadas, para darmos prosseguimento à implantação do Programa Municipal de Educação de Adolescentes e Adultos em Ribeirão Preto.

Apenas para concluirmos, rerepresentaremos todas as questões operacionais, para as quais necessitamos ter resolução:

- 1) A Secretaria de Educação arcará sozinha, mesmo que temporariamente, com as despesas decorrentes da implantação das salas de alfabetização?
- 2) Nesse caso, existe limitação do número de salas a serem implantadas?

O nosso levantamento inicial prevê a instalação de vinte (20) salas, sendo que quatro (04) destas salas seriam compostas por servidores municipais. Porém, acreditamos que com um mínimo de divulgação, chegaríamos a instalar cinquenta (50) salas e, nesse caso, será necessário cinquenta (50) monitores e cinco (05) supervisores.

- 3) Qual o valor do pagamento dos monitores e supervisores? É necessário aprovação da Câmara? Qual deve ser nosso procedimento?

Sugerimos que os monitores recebam um (01) salário mínimo por dez (10) horas semanais e os supervisores dois (02) salários mínimos pelo dobro da jornada.

- 4) Os professores da rede municipal de ensino inscritos para o Programa, terão jornada ampliada ou seguirão as mesmas normas utilizadas para os monitores e supervisores?



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

- 5) As creches e/ou outros espaços municipais poderão ser equipados para a instalação de salas de aula?

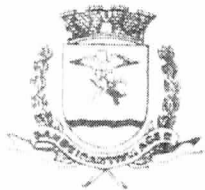
No caso da Vila Recreio, o espaço mais adequado para a instalação de sala de aula é a creche, porém há necessidade de se equipar uma sala que foi cedida para uso da Associação de Bairro.

- 6) Os espaços municipais em desuso poderão ser reparados, visando a instalação de salas?

No Parque São Sebastião, por exemplo, o único espaço possível é uma área de lazer com vestiários. O prédio é municipal, mas não tem iluminação e é necessário derrubar duas paredes para funcionamento de salas de aula.

Está previsto a inauguração de uma Escola Municipal em setembro próximo. Seria necessário aguardar?

- 7) Há possibilidade de equiparmos espaços da comunidade, como por exemplo igrejas e associações de bairro, para o funcionamento das salas?
- 8) Existe possibilidade de pagarmos conta de luz (parcial ou total) de espaços comunitários, para instalação de salas?
- 9) As Escolas Estaduais que estão dispostas a ceder salas para a implantação do Programa, solicitam que uma pessoa seja destinada para limpeza e zeladoria no período das aulas. Poderão ser atendidas.



-16-
215

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
Estado de São Paulo

IX - A N E X O S

9.1) REUNIÕES REALIZADAS

9.2) INSCRIÇÕES DE ALUNOS

9.3) INSCRIÇÕES DE MONITORES



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

9.1 REUNIÕES REALIZADAS

Com o objetivo de discutir a implantação do Programa de Educação de Adolescentes e Adultos e realizar o Levantamento do Universo Cultural e Vocabular dos analfabetos de Ribeirão Preto, foram realizadas as seguintes reuniões:

14/04/93 - Reunião com Diretoria da FABARP

- local: Secretaria de Educação
- objetivos: Discussão dos objetivos e implantação do Programa de Alfabetização.

11/05/93 - Reunião com FABARP e Associações de Bairros

- local: ACI
- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização, início da divulgação nos bairros.

12/05/93 - Reunião no Jardim Maria da Graça

- local: Centro Comunitário
- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização.

17 e 24/05/93 - Reunião na Vila Recreio

- local: Creche
- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização e Levantamento do Universo Cultural e Vocabular do bairro.

03/06/93 - Reunião no Parque São Sebastião

- local: Residência de moradores
- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização e Levantamento do Universo Cultural e Vocabular do bairro.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

04/06/93 - Reunião no Geraldo Corrêa de Carvalho

- local: EEPG "Irene Dias Ribeiro"

- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização e Levantamento do Universo Cultural e Vocabular do bairro.

17/06/93 - Reunião no Jardim Jandaia e Marincek

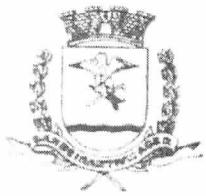
- local: Creche Modelo

- objetivos: Apresentação dos objetivos do Programa de Alfabetização e Levantamento do Universo Cultural e Vocabular no bairro.

29/06/93 - Reunião na Favela do Simioni

- local: EEPG "Prof. Benedito Maciel Arantes"

- objetivos: Serão apresentados os objetivos do Programa de Alfabetização e realizado o Levantamento do Universo Cultural e Vocabular no bairro.



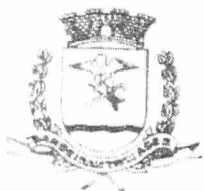
Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto *Estado de São Paulo*

9.2 INSCRIÇÕES DE ALUNOS:

Através das reuniões realizadas, visando apresentar os objetivos do Programa de Educação de Adolescentes e Adultos e realizar o Levantamento do Universo Cultural e Vocabular nos bairros de Ribeirão Preto, acumulamos duzentas (200) inscrições de analfabetos ou semi-analfabetos, interessados em participar do referido Programa.

Levando-se em conta, que ainda não fez a devida divulgação do Programa de Alfabetização e que os objetivos das reuniões acima citadas eram outros, conclui-se que o número de inscrições de alunos aumentará consideravelmente.

Por outro lado, solicitamos através de ofícios enviados aos responsáveis pelos diversos setores da Administração Direta e Indireta, que fizessem um levantamento dos servidores municipais interessados em participar do referido Programa. Temos até o momento, sessenta (60) inscrições e aguardamos acesso aos dados do Censo do Servidor para confirmação do número de analfabetos ou semi-analfabetos existentes na Administração.



Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo

9.3 INSCRIÇÕES DE MONITORES:

Apesar de não se encontrar aberto as inscrições para monitores, fomos procurados por várias pessoas interessadas nesse trabalho. Temos até o presente momento, uma relação de vinte (20) pessoas, com escolaridade variável entre o 2º Grau completo e superior completo, sendo que algumas dessas pessoas possuem experiência anterior em alfabetização de adultos.

Fizemos também, uma pesquisa entre os professores da rede municipal de ensino e encontramos trinta (30) interessados na monitoria das salas do Programa Municipal de Educação de Adolescentes e Adultos de Ribeirão Preto.

ANEXO II

Relatório atualizado das matrículas e
vagas na EJA – Educação de Jovens e
Adultos – Rede Municipal de Ribeirão
Preto-SP



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	24	0	6 ou 11	0	0							
B NOITE	LEGAL	30	35	23	0	7 ou 12	0	0							
TOTAIS		60	70	47	0	13 ou 23	0	0	1	0	0	0	0	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
1º TERMO ANOS FINAIS / 6º ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	8	0	27 ou 32	0	0							
TOTAIS		35	40	8	0	27 ou 32	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2º TERMO ANOS FINAIS / 7º ANO															
A NOITE	REAL	35	35	22	0	13 ou 13	0	0							
TOTAIS		35	35	22	0	13 ou 13	0	0	3	5	3	4	0	0	0
3º TERMO ANOS FINAIS / 8º ANO															
A NOITE	REAL	35	35	31	0	4 ou 4	0	0							
TOTAIS		35	35	31	0	4 ou 4	0	0	4	11	5	18	0	0	0
4º TERMO ANOS FINAIS / 9º ANO															
A NOITE	REAL	35	35	14	0	21 ou 21	0	0							
B NOITE	LEGAL	35	40	13	0	22 ou 27	0	0							
TOTAIS		70	75	27	0	43 ou 48	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

ARsae0024b/ELFERREIRA

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	5	0	25 ou 30	0	0							
TOTAIS		30	35	5	0	25 ou 30	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	REAL	40	40	28	0	12	ou 12	0	0						
TOTAIS		40	40	28	0	12	ou 12	0	0	0	0	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	21	0	14	ou 19	0	0						
TOTAIS		35	40	21	0	14	ou 19	0	0	1	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	23	0	7 ou 12	0	0							
B NOITE	LEGAL	30	35	10	0	20 ou 25	0	0							
TOTAIS		60	70	33	0	27 ou 37	0	0	7	0	0	0	0	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
NIVEL 1 - 6°-7° ANO - MULTISSERIADO															
A NOITE	LEGAL	30	35	20	0	10 ou 15	0	0							
TOTAIS		30	35	20	0	10 ou 15	0	0	16	4	0	3	0	0	0
3° TERMO ANOS FINAIS / 8° ANO															
A NOITE	REAL	35	35	23	0	11 ou 11	1	0							
TOTAIS		35	35	23	0	11 ou 11	1	0	0	2	0	1	1	0	0
4° TERMO ANOS FINAIS / 9° ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	32	0	3 ou 8	0	0							
TOTAIS		35	40	32	0	3 ou 8	0	0	0	2	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A MANHA	REAL	20	20	11	0	9 ou 9	0	0							
B TARDE	REAL	20	20	9	0	11 ou 11	0	0							
C NOITE	REAL	30	30	21	0	2 ou 2	7	0							
D NOITE	REAL	30	30	18	0	12 ou 12	0	0							
E MANHA	REAL	20	20	10	0	10 ou 10	0	0							
F TARDE	REAL	20	20	8	0	12 ou 12	0	0							
TOTAIS		140	140	77	0	56 ou 56	7	0	1	0	6	0	0	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
1° TERMO ANOS FINAIS / 6° ANO															
A NOITE	REAL	35	35	12	0	23 ou 23	0	0							
TOTAIS		35	35	12	0	23 ou 23	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2° TERMO ANOS FINAIS / 7° ANO															
A NOITE	REAL	55	55	31	0	24 ou 24	0	0							
TOTAIS		55	55	31	0	24 ou 24	0	0	1	1	3	1	0	0	0
3° TERMO ANOS FINAIS / 8° ANO															
A NOITE	REAL	35	35	20	0	13 ou 13	2	0							
B NOITE	REAL	35	35	22	0	13 ou 13	0	0							
TOTAIS		70	70	42	0	26 ou 26	2	0	0	0	1	0	0	0	0
4° TERMO ANOS FINAIS / 9° ANO															
A NOITE	REAL	35	35	35	0	0	0	0							
B NOITE	REAL	39	39	21	0	18 ou 18	0	0							
TOTAIS		74	74	56	0	18 ou 18	0	0	0	0	2	12	1	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	24	0	5	ou 10	1	0						
TOTAIS		30	35	24	0	5	ou 10	1	0	0	0	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	23	0	12	ou 17	0	0						
TOTAIS		35	40	23	0	12	ou 17	0	0	50	19	10	4	2	2

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	23	0	0	5	7	0						
B NOITE	LEGAL	30	35	28	0	0	5	2	0						
TOTAIS		60	70	51	0	0	10	9	0	0	1	0	1	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
1º TERMO ANOS FINAIS / 6º ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	7	0	28 ou 33		0	0						
TOTAIS		35	40	7	0	28 ou 33		0	0	0	1	0	0	0	0
2º TERMO ANOS FINAIS / 7º ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	13	0	21 ou 26		1	0						
B NOITE	LEGAL	35	40	13	0	22 ou 27		0	0						
TOTAIS		70	80	26	0	43 ou 53		1	0	0	0	0	0	0	0
3º TERMO ANOS FINAIS / 8º ANO															
A NOITE	REAL	35	35	28	0	7 ou 7		0	0						
B NOITE	LEGAL	35	40	30	0	5 ou 10		0	0						
TOTAIS		70	75	58	0	12 ou 17		0	0	0	0	0	0	0	0
4º TERMO ANOS FINAIS / 9º ANO															
A NOITE	REAL	35	35	22	0	12 ou 12		1	0						
B NOITE	REAL	35	35	24	0	10 ou 10		1	0						
C NOITE	LEGAL	35	40	24	0	10 ou 15		1	0						
TOTAIS		105	110	70	0	32 ou 37		3	0	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	REAL	26	26	18	0	8	ou 8	0	0						
TOTALS		26	26	18	0	8	ou 8	0	0	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SÁLDÓ DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	12	0	18 ou 23	0	0							
B NOITE	LEGAL	30	35	16	0	14 ou 19	0	0							
TOTAIS		60	70	28	0	32 ou 42	0	0	0	2	1	0	0	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
1° TERMO ANOS FINAIS / 6° ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	3	0	32 ou 37	0	0							
TOTAIS		35	40	3	0	32 ou 37	0	0	0	2	0	0	0	0	0
2° TERMO ANOS FINAIS / 7° ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	17	0	18 ou 23	0	0							
TOTAIS		35	40	17	0	18 ou 23	0	0	8	16	5	1	1	0	0
3° TERMO ANOS FINAIS / 8° ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	14	0	21 ou 26	0	0							
TOTAIS		35	40	14	0	21 ou 26	0	0	10	4	16	3	1	0	0
4° TERMO ANOS FINAIS / 9° ANO															
A NOITE	LEGAL	35	40	24	0	11 ou 16	0	0							
TOTAIS		35	40	24	0	11 ou 16	0	0	3	5	0	1	1	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	12	0	18 ou 23	0	0							
B NOITE	LEGAL	30	35	17	0	13 ou 18	0	0							
TOTAIS		60	70	29	0	31 ou 41	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	13	0	22 ou 27	0	0							
TOTAIS		35	40	13	0	22 ou 27	0	0	58	3	14	1	0	0	

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	21	0	3	ou 8	6	0						
TOTALS		30	35	21	0	3	ou 8	6	0	0	0	0	1	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	REAL	30	30	28	0	0	0	2	0						
TOTALS		30	30	28	0	0	0	2	0	37	0	1	3	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	22	0	8 ou 13	0	0							
B NOITE	LEGAL	30	35	20	0	7 ou 12	3	0							
TOTAIS		60	70	42	0	15 ou 25	3	0	1	0	1	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	18	0	17 ou 22	0	0							
TOTAIS		35	40	18	0	17 ou 22	0	0	7	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	9	0	21 ou 26		0	0						
TOTAIS		30	35	9	0	21 ou 26		0	0	0	0	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	12	0	12 ou 17		11	0						
TOTAIS		35	40	12	0	12 ou 17		11	0	23	8	2	6	0	2

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1º A 4º TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	13	0	17 ou 22	0	0							
TOTAIS		30	35	13	0	17 ou 22	0	0	1	7	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	5	0	25 ou 30		0	0						
TOTAIS		30	35	5	0	25 ou 30		0	0	0	0	0	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	24	0	11 ou 16	0	0							
TOTAIS		35	40	24	0	11 ou 16	0	0	23	0	1	6	0	0	

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	34	0	0	1	0	0						
B NOITE	LEGAL	30	35	27	0	3	ou 8	0	0						
TOTAIS		60	70	61	0	3	ou 9	0	0	1	0	0	1	0	0
EJA II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS															
NIVEL 1 - 6°-7° ANO - MULTISSERIADO															
A NOITE	REAL	35	35	24	0	8	ou 8	3	0						
TOTAIS		35	35	24	0	8	ou 8	3	0	0	0	1	0	0	0
NIVEL 2 - 8°-9° ANO - MULTISSERIADO															
A NOITE	REAL	35	35	24	0	10	ou 10	1	0						
TOTAIS		35	35	24	0	10	ou 10	1	0	0	0	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	6	0	25	ou 30	4	0						
TOTAIS		35	40	6	0	25	ou 30	4	0	0	0	1	0	0	0

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.



Total de Alunos Matriculados na Unidade Escolar por Segto/Ano Escolar - 2020

ARsae0024b/ELFERREIRA

TURMA	CAPACIDADE			MATRÍCULAS		VAGAS		LISTA DE ESPERA							
	TIPO	S/O	C/O	S/O	OBR	S/O	C/O	PSO	PCO	OB1	OB2	OBX	OP1	OP2	OP3
EJA I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS INICIAIS															
A NOITE	LEGAL	30	35	4	0	26 ou 31	0	0							
TOTAIS		30	35	4	0	26 ou 31	0	0	0	0	2	0	0	0	0
EJA II - EJA ANOS FINAIS ON-LINE															
MS - 1° A 4° TERMO ANOS FINAIS															
A NOITE	LEGAL	35	40	9	0	26 ou 31	0	0							
TOTAIS		35	40	9	0	26 ou 31	0	0	3	28	48	0	4	3	

Legendas

S/O: Sem Atd.Obr. C/O: Com Atd.Obr. OBR: De Atd.Obr. PSO: Pré-matrículas Sem Atd.Obr. PCO: Pré-matrículas de Atd.Obr.
 OB1: Como Primeira Opção Obrigatória OB2: Como Segunda Opção Obrigatória OBX: Demais Opções Obrigatórias
 OP1: Como Primeira Opcional OP2: Como Segunda Opcional OP3: Como Terceira Opcional

Obs.: Para efeito de vagas disponíveis, você deve considerar:

- Para matrículas SEM ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS SEM ATD.OBR. na turma;
- Para matrículas DE ATENDIMENTO OBRIGATÓRIO verifique se há SALDO DE VAGAS DE ATD.OBR. na turma.

ANEXO B

Lista de escolas municipais que oferecem EJA em Ribeirão Preto em 2021

NOME DA ESCOLA	EJA I – Convencional (1º ao 5º)	EJA II – Convencional (6º ao 9º)	EJA II – Projeto EJA Online (6º ao 9º)
Alfeu Luiz Gasparini	2 classes	4 classes	
Dercy Célia Seixas Ferrari	1 classe		1 classe
Elisa Duboc Garcia	1 classe		1 classe
Faustino Jarruche	3 classes	4 classes	
Honorato de Lucca	1 classe	4 classes	
Luis do Amaral Mousinho	4 classes	5 classes	
Maria Inês V. Machado			1 classe
Nelson Machado	1 classe		1 classe
Neuza Michelutti Marzola	2 classes	5 classes	
Paulo Freire	1 classe		1 classe
Paulo Monte Serrat	1 classe		
Raul Machado			1 classe
Salvador Marturano	2 classes		1 classe
Sebastião de Aguiar Azevedo	1 classe	4 classes	
Virgílio Salata	2 classes		1 classe
Egydio Pedreschi (Empresa Tecnoarte - classe vinculada)	1 classe		
Jaime Monteiro de Barros (Empresa Estre – classe vinculada)	1 classe		
Total	24 classes	26 classes	8 classes

As classes da EJA I (1º ao 5º) e do Projeto EJA Online (6º ao 9º) são multisseriadas.

Os endereços das unidades escolares estão disponíveis na página da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto.

Resumo de Alunos por Tipo de Ensino – Referência: 29/01/2021

Tipo de Ensino	Quantidade de alunos Referência: 29/01/2021	Quantidade de classes Referência: 29/01/2021
EJA I – 1º ao 5º	172 (F) + 104 (M)	24
Total	276	24
EJA II – 6º ao 9º (Convencional)	244 (F) + 201 (M)	26
EJA II – 6º ao 9º (EJA Online)	76 (F) + 59 (M)	8
Total	580	34

Utilizamos F e M para designar os gêneros feminino e masculino, respectivamente.

Os professores (PEB II) que ministram aulas na EJA I (1º ao 5º) possuem Habilitação em nível de Ensino Médio na Modalidade Normal (requisito mínimo exigido) e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia.

Os professores (PEB III) que ministram aulas na EJA II (6º ao 9º) possuem Licenciatura Plena com habilitação específica na área de atuação.

Nas turmas de EJA I, um PEB II atua ministrando 19 aulas por semana e um PEB III – Educação Física atua ministrando 1 aula por semana.

Nas turmas de EJA II, 8 PEB III atuam ministrando aulas das disciplinas de Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.