

Márcio de Oliveira (Organizador) | Luciene Celina Cristina Mochi (Organizadora)

# Gênero e diversidade sexual

TRILHANDO CAMINHOS PARA  
UMA EDUCAÇÃO MAIS JUSTA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, Campo Grande/MS)

---

G29            Gênero e diversidade sexual: trilhando caminhos para uma educação  
1.ed.           mais justa / [Org.]. Márcio de Oliveira, Luciene Celina Cristina  
                 Mochi. – 1.ed. – Curitiba: Bagai, 2020.

ISBN: 978-65-87204-26-0

1. Gênero. 2. Diversidade sexual. 3. Práticas escolares.  
4. Educação. I. Oliveira, Márcio de. II. Mochi, Luciene Celina Cristina.  
III. Título.

CDD 372.372

8-2020/73

CDU 37.02

---

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Gênero: diversidade sexual
2. Práticas escolares
3. Educação

**Bibliotecária responsável:** Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-26-0.23.7.20>

---

Márcio de Oliveira  
Luciene Celina Cristina Mochi  
(Organizadores)

# **GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

trilhando caminhos para uma  
educação mais justa



1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

*Editor-Chefe* Cleber Bianchessi

*Revisão* Os autores

*Projeto Gráfico* Giuliano Ferraz

*Conselho Editorial* Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI  
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ  
Dra. Andréia de Bem Machado – FMP  
Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE  
Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER  
Dra. Camila Cunico – UFP  
Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC  
Dr. Ernane Rosa Martins – IFG  
Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC  
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA  
Dra. Larissa Warnavin – UNINTER  
Dr. Marciel Lohmann – UEL  
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM  
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR  
Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG  
Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA  
Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS  
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO  
Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED  
Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR  
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT  
Dr. Yoissell López Bestard – SEDUCRS

# SUMÁRIO

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| <b>PREFÁCIO .....</b> | <b>7</b> |
|-----------------------|----------|

Hilda Micarello

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b> | <b>10</b> |
|---------------------------|-----------|

Luciene Celina Cristina Mochi

Márcio de Oliveira

|                                                                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>(COMO) MENINAS BRINCAM DE CIÊNCIA?<br/>CULTURA VISUAL E REPRESENTAÇÕES DO<br/>FEMININO EM JOGOS INFANTIS DE CIÊNCIA .....</b> | <b>14</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Ana Carla Vagliati

João Paulo Balisnei

|                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA E SUAS<br/>MULTIFACETAS NO ÂMBITO ESCOLAR.....</b> | <b>28</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Berivalda de Jesus do Prado Sachi

Eliane Rose Maio

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ASPECTOS<br/>LIGADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b> | <b>44</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Marcelo de Oliveira

Larissa Klosowski de Paula

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ORGANIZAÇÃO “ESCOLA SEM PARTIDO” E AS<br/>AMEAÇAS CONTRA O NOME SOCIAL.....</b> | <b>57</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Aline Oliveira Gomes da Silva

Graziele de Jesus Pestana

Aline Maria da Silva Almeida

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>QUANDO O NÃO VIRA SIM: LIMITES DO<br/>CONSENTIMENTO E SUAS ARTICULAÇÕES COM<br/>A EDUCAÇÃO SEXUAL .....</b> | <b>75</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Gláucia Marques Xavier

Tatiana Souza de Camargo

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:<br/>UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO<br/>DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE<br/>PEDAGOGIA .....</b> | <b>88</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Marinês Viana de Souza

Jefferson Araújo do Nascimento

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILITADORA DO ESSENCIAL DIREITO À DEMOCRACIA! ..... 105**

Márcio de Oliveira

Luciene Celina Cristina Mochi

**REFLETIR O CURRÍCULO A FIM DE PROMOVER UMA CONSCIENTIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 118**

Carolina Cordeiro Siqueira

Felipe Rodrigo Caldas

**REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E AS INTERFERÊNCIAS NO DESEMPENHO ESCOLAR INFANTIL..... 133**

Suelen Soares Barcelo de Miranda

Eliane Rose Maio

**A *PRINCESA SABICHONA*: ARTICULAÇÕES FEMINISTAS SOBRE EMANCIPAÇÃO, EMPODERAMENTO E IGUALDADE DE GÊNERO ..... 146**

Suelen Soares Barcelo de Miranda

Lucimar da Luz Leite

Eliane Rose Maio

**ARMÁRIOS EMPOEIRADOS E CRISES DE RINITE DA POPULAÇÃO LGBT: RELATOS DE MAL ESTAR DISCENTE..... 160**

Thiago Ferreira Abreu

Tatiana Souza de Camargo

Maykon Gonçalves Müller

**SOBRE O ORGANIZADOR E ORGANIZADORA ..... 176**

## PREFÁCIO

Hilda Micarello<sup>1</sup>

O convite de Márcio e Luciene para prefaciar esse livro me trouxe grande alegria e um desejo sincero de encontrar as palavras certas, as mais precisas e justas, para apresentar aos/às leitores/as essa obra que, espero sinceramente, desejem ler. Nos tempos que correm, nos quais as pessoas entendem tão pouco e se entendem menos ainda, todos/as nós, que ocupamos espaços de divulgação/circulação da palavra, temos grandes responsabilidades. Ao aceitar o convite e, agora, ao tecer esse prefácio, assumo essa responsabilidade, que vai na direção de, por meio da linguagem, por meio da palavra, construir essa ponte entre vários/as e muitos/as outros/as: os/as autores/as que integram essa coletânea e que compartilham conosco suas experiências, os sentidos que produzem para elas e as inquietações que tais experiências lhes suscitam e os/as potenciais leitores/as, que se tornam também autores/as ao produzirem sentidos singulares para os textos que integram o livro **“Gênero e diversidade sexual: trilhando caminhos para uma educação mais justa”**.

Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), a palavra procede de alguém e se dirige sempre a um/a interlocutor/a. Ela é proferida por sujeitos que ocupam um lugar único e irrepetível na existência e é desse lugar que buscam seus/suas potenciais interlocutores/as, também eles/as sujeitos sociais e históricos. Nesse sentido, e partindo dessa premissa, opto por apresentar a obra apresentando, inicialmente, seus/suas autores/as. Começo pelo professor Márcio de Oliveira, doutor em educação e docente da Universidade Federal do Amazonas, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual e pesquisador dedicado aos temas gênero, diversidade sexual e formação de professores/as. Embora não nos conheçamos pessoalmente, nossos contatos a

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação do CAED/UFJF.

propósito do convite para a construção desse prefácio revelaram uma pessoa sensível e atenciosa. Os seus interesses de pesquisa revelam a dedicação acadêmica aos temas de que trata este livro, o qual ele integra com o artigo **“Gênero e sexualidade na escola: a educação enquanto possibilitadora do essencial direito à democracia!”**, em parceria com a professora Luciene Celina Cristina Mochi.

A professora Luciene é doutoranda em educação, a quem tenho o prazer de orientar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É professora da educação básica do estado do Paraná, onde atua na educação especial, integrante do grupo LINFE \_ Linguagem, infâncias e escola, da UFJF - e do ARTEI – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens, da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora sensível e dedicada, tenho tido o privilégio de aprender, com Luciene, muito sobre maternidades lésbicas e escola. Graças a nossa parceria, na pesquisa acadêmica e em projetos de extensão universitária, novas possibilidades de compreender os feminismos, referencial privilegiado em seus trabalhos, se abriram para mim.

Essa breve apresentação, que é aquela possível dada a natureza deste texto, que deve ser breve, não pretende abarcar toda a riqueza de suas trajetórias, mas, antes, oferecer aos/às leitores/as alguns elementos que contribuam para a compreensão do lugar de onde os/as organizadores/as tecem os fios que amarram os textos desta coletânea. Esses textos são tão oportunos quanto necessários para se pensar a escola e o modo como ela, na contemporaneidade, pode cumprir o seu papel na construção de uma sociedade mais empática, na qual as pessoas se reconheçam nas suas diferenças e se potencializem por e nesse reconhecimento. Em tempos nos quais busca-se obscurecer o caráter sempre político do ato de educar, dicotomizando educação e ensino, pautar as relações entre gênero, sexualidade e escola é, a um só tempo, um ato de resistência e de militância política.

É um ato de resistência porque afirma que a escola não pode se omitir com relação a temas que afetam a vida dos sujeitos que a habitam e que dizem respeito às suas identidades e ao modo como se posicionam na sociedade, afirmando suas singularidades como condição

para a aprendizagem. Graças ao conhecimento científico disponível hoje aos/às educadores/as, gestores/as e famílias, advindos de campos tão diversos como a psicologia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, para citar apenas alguns, sabemos que o sujeito que aprende mobiliza, nesse processo, razão e cognição tanto quanto afetos, sensibilidades e emoções. Desse modo, os processos de ensino não podem estar alheios a esse fato. E é também um ato de militância política, porque expõe posicionamentos e compromissos éticos aos quais os/as implicados e implicadas na e com a educação não podem se furtar.

Aquelas e aqueles que aceitarem o convite à leitura dos textos que compõem este livro encontrarão, na diversidade de enfoques e enquadramentos que apresentam, elementos que problematizam o modo como a escola trata (ou, muitas vezes, ou, ainda, na maioria das vezes, maltrata) as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Temas como masculinidades na educação infantil, violência sexual contra crianças e aprendizagem, currículo e políticas públicas, concepções de gênero e sexualidade e o trabalho de professoras e professores, são abordados por meio de trabalhos de revisão bibliográfica e também por meio de pesquisas empíricas. Esses temas oferecem às leitoras e aos leitores subsídios não apenas para refletir sobre gênero e sexualidade na escola como também para atuação de maneira mais informada e menos intuitiva no plano da docência e da gestão da escola, o que contribui para torná-la mais justa e, principalmente, mais acolhedora à diversidade e às singularidades.

Finalmente, convido as leitoras e os leitores a trilharem os caminhos sugeridos pelos textos que integram este livro com esperança e amorosidade, como nos sugeriria o mestre Paulo Freire, oferecendo às autoras e aos autores sua contrapalavra, dando continuidade aos diálogos aqui propostos.

## APRESENTAÇÃO

*“Na medida em que aprendemos a suportar a intimidade da investigação e a florescer dentro dela, na medida em que aprendemos a usar o resultado dessa investigação para dar poder à nossa vida, os medos que dominam nossa existência e moldam nossos silêncios começam a perder seu controle sobre nós” (LORDE, Audre, 2019, p. 45).*

Este livro começou a ser pensado a partir do VI Simpósio Internacional em Educação Sexual - Gênero, Sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputa, que aconteceu no mês de abril de 2019, na Universidade Estadual de Maringá/PR. Na ocasião, organizamos o grupo de trabalho denominado “*Relações de gênero, sexualidades e violência sexual nos cotidianos escolares: transformações e deslocamentos na escola e nas famílias*”. Assim como Audre Lorde ensina que é preciso criar intimidade com a investigação, provocamos as/os pesquisadoras/es para materializar seus artigos em forma de livro. Desse modo, surge a presente obra com o compromisso de promover as mudanças que desejamos, especialmente no campo da Educação. O livro reúne autoras e autores que fazem de temas tão sensíveis, sua força poética de investigação. Em tempos de recorrentes ataques, do aumento das violências contra mulheres, crianças e populações socialmente vulneráveis, as pesquisas que aqui são apresentadas se debruçam na investigação sobre os padrões hegemônicos da nossa sociedade e, com isso, apontar caminhos possíveis para romper com os silêncios das variadas opressões.

Os textos aqui reunidos traduzem de maneira exemplar reflexões que expressam a luta por uma escola pautada pela pluralidade e pelo respeito às diferenças como propositivas. Se por um lado compreendemos que a escola é por excelência um lugar da convivência, do aprendizado coletivo, por outro, sabemos que é na escola que as ações de reprodução social acontecem. Desse modo, é também no contexto escolar que a democracia pode ser examinada de maneira estratégica como um novo lugar, mais justo e igualitário para as relações humanas.

A coletânea é composta por onze capítulos que trazem um conjunto de reflexões de dimensões sociais a respeito das práticas educativas e os estudos das Relações de Gênero e Sexualidades.

O primeiro capítulo, escrito por Ana Carla Vagliati e João Paulo Baliscei, apresenta os resultados de uma investigação acerca dos desempenhos de meninas e meninos nas disciplinas de Ciências, Leitura e Matemática, visando problematizar as representações sobre o que é considerado feminino ou masculino nas ciências humanas e ciências naturais exatas.

O segundo capítulo, assinado por Berivalda de Jesus do Prado Sachi Eliane Rose Maio, nos apresenta a importância da formação continuada para professoras/es sobre gênero e sexualidade. Trata-se da Educação sexual como ferramenta no enfrentamento das violências sexuais a que são expostas as crianças e jovens.

O terceiro capítulo foi escrito por Marcelo de Oliveira e Larissa Klosowski de Paula. A autora e o autor discutem acerca das relações de gênero, apresentando aspectos históricos dessa categoria e relacionando-a às questões da disciplina de Educação Física.

O quarto capítulo, assinado por Aline Oliveira Gomes da Silva, Grazielle de Jesus Pestana e Aline Maria da Silva Almeida, discute acerca da organização do Projeto “Escola Sem Partido”, focando a ameaça que se faz presente em relação ao uso do nome social, o que acaba sendo uma violência.

O quinto capítulo foi redigido por Glaucia Marques Xavier e Tatiana Souza de Camargo e apresenta uma discussão bastante significativa em relação à Educação sexual nas instituições de ensino, de modo que essa ação pedagógica pode abrir horizontes e discussões sobre inúmeros temas, incluindo a violência sexual.

O sexto capítulo, escrito por Marinês Viana de Souza e Jefferson Araújo do Nascimento, discute acerca dos desafios relacionados à atuação profissional de homens na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa de campo realizada no município de Manaus/AM.

O sétimo capítulo é assinado por Márcio de Oliveira e Luciene Celina Cristina Mochi (também organizador e organizadora da presente obra). Esse texto apresenta considerações fundamentais para se pensar a perspectiva científica de gênero e sexualidade, enaltecendo o papel social da escola enquanto um ambiente democrático.

O oitavo capítulo foi redigido por Carolina Cordeiro Siqueira e Felipe Rodrigo Caldas e problematiza o currículo escolar, com o intuito de referenciar os aspectos de gênero e sexualidade, em um viés de conscientizar alunas e alunos para a necessidade de conhecer tais aspectos, sobretudo na Educação Básica.

O nono capítulo é assinado por Suelen Soares Barcelo de Miranda e Eliane Rose Maio e expõe sobre um problema social muito comum: a violência sexual contra crianças. As autoras discutem as interferências que essa forma de abuso acarreta no desempenho escolar das vítimas.

O décimo capítulo foi escrito por Suelen Soares Barcelo de Miranda, Lucimar da Luz Leite e Eliane Rose Maio. As autoras utilizam da Literatura Infantil “A Princesa Sabichona” para destacar discursos e práticas sobre emancipação, empoderamento e igualdade de gênero, com base nos preceitos do feminismo.

O décimo primeiro capítulo foi redigido por Thiago Ferreira Abreu, Tatiana Souza de Camargo e Maykon Gonçalves Müller; e problematiza, por meio de relatos, ações de mal-estar vivenciadas por discentes LGBT.

Não poderíamos finalizar essa apresentação sem comentar que compreendemos que existe um longo percurso ainda a ser percorrido no campo das pesquisas para alcançarmos um espaço escolar mais equânime, com oportunidades reais de atendimento e acolhimento das/os alunas/os, livre de discriminações e violências. Concordamos também que, a escola é lugar da criticidade, da expansão social e do desvelo dos silêncios. Os contextos escolares são espaços privilegiados do conhecimento e com isto, do exercício da democracia. Portanto, as grandes transformações da sociedade só se edificam quando e se, iniciadas na escola. É só desta forma que conseguiremos deixar que floresçam nossas vidas e as de nossas crianças.

Desejamos uma ótima leitura a todas e todos que terão acesso a essa obra construída a várias mãos: mãos que estão na luta por um mundo com menos LGBTfobia, discriminação, preconceito e violência. Que esse material possa ser um recurso que contribua para a quebra de estereótipos, além de um mecanismo de possibilidade de enaltecimento das instituições públicas de ensino!

**Luciene Celina Cristina Mochi**

**Márcio de Oliveira**

Organizadora e Organizador

## REFERÊNCIA

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

# (COMO) MENINAS BRINCAM DE CIÊNCIA? CULTURA VISUAL E REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EM JOGOS INFANTIS DE CIÊNCIA

Ana Carla Vagliati<sup>2</sup>

João Paulo Baliscei<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO: ENTRE SUJEITOS “BRILHANTES” E “ESFORÇADOS”

Em um estudo desenvolvido por Barbara Loyd e Gerard Duveen (2003), verificaram-se que, desde os primeiros anos idade, meninos e meninas recebem representações e expectativas distintas conforme o gênero. As meninas são orientadas a interagir em brincadeiras e jogos mais calmos, enquanto os meninos são incentivados a participar de brincadeiras e a utilizar brinquedos agitados, evidenciando a influência dos jogos na internalização de gênero. Nós também, em outras pesquisas, temos debatido acerca dos modos como as masculinidades e as feminilidades são social e culturalmente construídas. Em *Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas: uma experiência com círculos dialógicos* (VAGLIATI, 2020), consideramos a relevância das representações de gênero dos/as adultos/as sobre meninas e meninos e o quanto tais representações passam a ser incorporadas por essas meninas e meninos ao longo da vida. E em *PROVOQUE: Cultura Visual, Masculinidades e ensino de Artes Visuais* (BALISCEI, 2020), demos ênfase na análise de 20 personagens de animações da Disney, verificando como tais imagens se

---

<sup>2</sup> Doutora em Educação, professora mediadora no Núcleo de Formação Docente – Performar – da Universidade Centro Universitário de Maringá. E-mail: ac.vagliati@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Educação, professor no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – o ARTEI. E-mail jpbaliscei@uem.br.

comprometem com aquilo a que denominamos de construção visual das masculinidades

Considerando que as influências distintas sobre os gêneros podem envolver diversos estímulos e em alguns momentos a ausência deles, recordamos do estudo de Lindamir Salete Casagrande e Marília Gomes Carvalho (2011) que explicam que a minoria feminina nas carreiras científicas e tecnológicas pode ser decorrente também da falta de estímulo de docentes, pais, mães e demais familiares para que as meninas, ainda durante a infância, se dediquem a jogos, brincadeiras e atividades que envolvam as ciências exatas e naturais.

Tais informações nos impulsionaram na busca por conhecer a realidade escolar de jovens meninas e verificar os seus desempenhos no que tange às disciplinas de Ciências, Leitura e Matemática. Para tanto, acessamos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2015 em 13 países além do Brasil, sobre o desempenho de estudantes de 15 anos em Ciências, Leitura e Matemática. Em Ciências, os meninos tiveram desempenho superior ao das meninas, com exceção da Finlândia e da Coreia do Sul<sup>4</sup>. Na avaliação de Leitura, o desempenho das meninas foi superior ao dos meninos. Na avaliação de matemática, os resultados se invertem e, novamente, os meninos demonstram desempenho superior em relação às meninas.

Esse conjunto de estudos nos sugerem que as representações de adultos/as sobre o que é considerado feminino ou masculino, de certa forma, produzem e reforçam estereótipos que aproximam as meninas das ciências humanas, ao mesmo tempo que as distanciam das ciências naturais e exatas. A pesquisa realizada por Carmen Galet e Ismael Jiménez (2017) em contextos escolares da Espanha, por exemplo, indica que professoras/es da Educação Infantil identificam desempenhos diferentes conforme o gênero das crianças. Se aproximados aos dados do PISA, os resultados do estudo de Galet e Jiménez (2017) demonstram que,

---

<sup>4</sup> Nesses dois países, as meninas apresentaram diferença de desempenho de 19 e 10 pontos superiores aos dos meninos, respectivamente.

mesmo em contextos diferentes, é possível identificar um padrão de desempenhos conforme o gênero dos/as alunos/as.

Diante desses dados, contudo, ao invés de formularmos uma afirmativa que anuncie de modo categórico: “meninos e meninas possuem desempenhos assimétricos nas ciências exatas e naturais”, interessa-nos estruturá-la como questionamento: “por que meninos e meninas possuem desempenhos assimétricos nas ciências exatas e naturais?”. A pergunta em questão se harmoniza, primeiro, com os Estudos de Gênero que estão diretamente ligados à história do Movimento Feminista e compreendem que as feminilidades e masculinidades são identidades (trans)formadas pela e na cultura; e segundo, com a epistemologia pós-estruturalista. Como argumenta Luciana Borre Nunes (2010, p. 39), o pensamento pós-estruturalista compreende que a linguagem – a fala, a escrita, a imagem – não apenas descreve os sujeitos, mas também os produz, ou seja “[...] tudo aquilo que se é falado sobre determinado assunto transforma esse assunto, e muitas vezes essa transformação é constituidora de maneiras de ser e de agir”.

A partir dos Estudos de Gênero e da epistemologia pós-estruturalista, portanto, somos incentivados a pensar as assimetrias entre os desempenhos de meninos e meninas menos como um dado espontâneo e mais como resultado das ações (ou na falta de ações) que atravessam os corpos e comportamentos infantis. Nos espaços escolares, como explica Guacira Lopes Louro (1997), esses atravessamentos ocorrem, sobretudo, pela linguagem. Quando adultos/as recorrem unicamente ao uso de substantivos, adjetivos e pronomes masculinos para se referir ao conjunto de crianças, por exemplo, provocam, segundo a autora, uma ocultação do feminino. Especificamente sobre as competências nas ciências exatas, a autora cita pesquisas que apontam que quando um menino demonstra bom desempenho em matemática é considerado “brilhante” ou “um aluno em potencial”. Contudo, tais palavras não foram utilizadas pelos/as mesmos/as docentes para se referir a uma menina. Quando um bom desempenho em matemática foi alcançado por uma aluna, esta foi descrita (e instituída) como “muito esforçada” ou “muito comportada”.

Os artefatos que constituem os mundos masculinos e femininos desde a infância indicam que, para além da escola, há um conjunto de currículos culturais que atua na (trans)formação das identidades de gênero de meninos e meninas. Nesse sentido, consideramos que ao observarmos os significados que brinquedos, jogos e imagens endereçam às crianças, possivelmente, localizaremos pistas ou respostas à pergunta “por que meninos e meninas possuem desempenhos assimétricos nas ciências exatas e naturais?”.

Tomando o corpo como elemento biossocial, é possível considerar que as visualidades intrínsecas aos brinquedos contribuem para as representações de gênero de meninos e meninas em sua primeira infância e, conseqüentemente, para seus estudos e escolhas profissionais, quando adultos/as. Nesse ponto, somamo-nos aos Estudos da Cultura Visual, um campo de investigação que, assim como propõe Fernando Hernández (2007), apresenta interfaces com a epistemologia pós-estruturalista e com os Estudos de Gênero. Questionam as maneiras como os artefatos visuais, tais como o cinema, a publicidade, os materiais escolares e as imagens da Arte, autenticam identidades específicas e, com isso, balizam os modos como os sujeitos percebem a si mesmos, os/as outros/as e o mundo onde vivem.

Perguntamo-nos então: Como as identidades de gênero de meninas e meninos são representadas nos jogos infantis de ciência? As meninas aparecem nas embalagens desses jogos? Quando aparecem como são apresentadas? Para responder a essas questões, neste artigo de cunho documental e analítico, temos como objetivo problematizar as representações de ciência e feminilidade nas embalagens de jogos infantis. Para tanto, investigamos 38 embalagens de jogos infantis de ciência comercializados em 2017 e localizados em quatro sítios de jogos infantis. Como estratégia de recorte, selecionamos apenas aquelas embalagens de produtos apresentados como “jogos científicos”. No que aqui apresentamos, damos ênfase para as visualidades de 11 dessas das 38 embalagens analisadas.

## CULTURA VISUAL (TRANS)FORMANDO GÊNEROS

A partir de Hernández (2007) identificamos que os artefatos da Cultura Visual promovem visualidades que interpelam os indivíduos e buscam representá-los de alguma maneira. Ainda que vários objetos possam ser considerados artefatos da Cultura Visual, o autor direciona suas inquietações para aqueles que agem como discurso, ou seja, que nos dizem algo sobre quem somos ou (não) devemos ser, tornando-se, assim, propositores de identificação e/ou diferenciação. Tais artefatos, portanto, atuam como Pedagogias Culturais - conceito abordado inicialmente por Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) e que implica pensar que a escola não é a única instituição capaz de conduzir processos educativos.

De acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha (2008), as imagens produzem forte impacto sobre os indivíduos por fazerem parte do acervo de sua memória. As imagens ajudam a contar sua história, seu passado, assim como a pensar o presente e o seu futuro. Segundo a autora, as imagens memorizadas compõem o sujeito e “[...] sobretudo, servem como suporte para formular considerações sobre a infinidade de produtos culturais que afetam nossas vivências e nos posiciona frente ao mundo” (CUNHA, 2008, p. 103). Torna-se inadequado, assim, valer-se das imagens como artefatos neutros ou simplesmente responsáveis pela “decoração” de espaços ou pelo divertimento e prazer que acarretam.

Neste artigo, interessamo-nos especificamente pelas feminilidades e pelos jogos de ciência. Como artefatos da Cultura Visual, os produtos endereçados às crianças têm sido tomados como objetos de análise por autores e autoras que se importam com as maneiras que os gêneros são discursiva e visualmente construídos (STEINBERG e KINCHELOE, 2001; CUNHA, 2008; 2010; NUNES, 2010). Inspirados nesses e em outros referenciais nós também temos nos dedicado a investigar as maneiras como masculinidades e feminilidades são (trans)formadas culturalmente. Filmes de animação da Disney (BALISCEI, 2020), os aspectos históricos e artísticos dos

usos generificados da cor azul e da cor rosa (BALISCEI, *no prelo*) e notícias contemporâneos (VAGLIATI e CALSA, 2019) foram alguns dos artefatos da Cultura Visual problematizados em nossas pesquisas e que podem ser somados a este artigo onde propomos analisar 38 embalagens de jogos infantis de ciência.

## JOGOS DE CIÊNCIA E A PRODUÇÃO VISUAL DE “QUEM” FAZ CIÊNCIA

Entre os jogos infantis que contribuem para a (trans)formação das identidades de gênero de meninos e meninas, encontramos, nos sítios das marcas *Clementoni*, *Estrela*, *Ri Happy* e *Science4you* aqueles identificados como “jogos científicos”. Tendo em vista nossos interesses pelas imagens, debruçamo-nos sobre as visualidades das embalagens de 38 jogos e identificamos marcadores de gênero que pudessem (ou não) incentivar às meninas a brincar, e quem sabe produzir, ciência. Chamou-nos a atenção dois aspectos visuais que, pela repetição, foram adotados por nós como critério a partir dos quais as embalagens foram divididas e classificadas: a cor e a presença de figuras de meninos e meninas.

Nesse ponto, sublinhamos que as crianças, independente de seu gênero, podem se identificar com o azul, com o rosa e com as demais cores, independentemente de seu gênero. Contudo, é preciso evidenciar que tal predileção cromática não é natural e espontânea e que a preferência e até mesmo a repulsa por determinadas cores são desenvolvidas conforme meninos e meninas são incentivados/as por seus/suas familiares, professores/as e pela cultura visual, a consumirem artefatos - roupas, brinquedos, materiais escolares e alimentos – com cores específicas, e a rejeitar outros. Como explicamos em outro estudo, inclusive, antes do século XX, houve tempos e sociedades que associavam as crianças à cor branca, independente de seu gênero, e ainda, outras que caracterizavam meninos e meninas de modos distintos, porém, justamente ao contrário daquilo que nos

parece óbvio hoje, isto é, eles usavam rosa e elas azul (BALISCEI, *no prelo*).

Nos Estados Unidos, como demonstra Jo B. Paoletti (2012), as características do século XX - tais como as reações conservadoras aos movimentos feministas, a alta manufatura de produtos, as novas concepções acerca da infância, a inserção das crianças em práticas de consumo e a popularização da ultrassonografia - contribuíram para que, o azul e (principalmente) o rosa fossem utilizados não como simples cores quaisquer, mas como recursos estratégicos para (intentar) caracterizar e tornar os corpos das crianças masculinos e femininos, respectivamente. A autora se refere a esse processo como *pinkification*. No Brasil, semelhantemente, essa divisão cromática e generificada aparecem, por exemplo, em celebrações de “chá de bebê” e mais recentemente de “chá revelação” e em pronunciamentos como aquele feito pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em janeiro de 2019. Tais práticas culturais não só reclamam para que “meninos usem azul” e “meninas usem rosa” como também contribuem para que, socialmente, o azul e o rosa -diferente das demais- sejam cores com potencialidades e funções sexistas.

Assim, como estratégia de apresentação das 38 embalagens de jogos científicos e das análises que tecemos sobre elas, dividimo-las em cinco grupos, tendo em vista, primeiro, as cores predominantes nas embalagens, e segundo, a presença ou não de figuras de meninos e meninas. A divisão por grupos, portanto, apresentou os seguintes critérios e configurações: 1 - Jogos com cores socialmente masculinas e sem figuras de pessoas (20 embalagens); 2 – Jogos com cores socialmente masculinas e com figuras de pessoas (meninos) (nove embalagens); 3 – Jogos com figuras de pessoas (meninos e meninas) (seis embalagens); 4 – Jogos com cores socialmente femininas (duas embalagens); e 5- Jogos que avaliamos serem neutros (uma embalagem). Em nossa busca não encontramos embalagens que apresentassem apenas figuras de meninas brincando/fazendo ciência. Na Figura 1 destacamos 11 dessas embalagens analisadas.

Figura 1 – Amostra de dez embalagens dos Grupos 1, 2, 3, 4 e 5



Fonte: <<http://www.clementoni.com/pt/>>, <<http://www.lojadaestrela.com.br/>> e <<https://brinquedos.science4you.pt/>>. Acessos em: 20 de abril de 2017. Elaboração das/os autoras/es.

Identificamos como o grupo com maior quantidade de jogos o que tem por característica o uso de cores socialmente masculinas e a ausência de figura de meninos e meninas. Apesar de não fazer referência explícita e verbal às masculinidades, consideramos que, os 20 jogos que integram o Grupo 1 são, provavelmente, endereçados aos meninos. Nossa inferência é justificada pelo uso generificado que, socialmente, tem sido atribuído à cor azul. Na Figura 1 destacamos duas das 20 embalagens que constituem em Grupo 1. A obviedade do uso que contemporaneamente tem sido feito da azul na caracterização do masculino é contrastada, contudo, diante do estudo de Michel Pas-toureaux e Dominique Simonnet (2006) que argumentam que antes do século XIX, essa mesma cor fora utilizada justamente em associação

ao feminino. Em alusão à Virgem Maria - personagem que conforme o culto cristão vive no céu -, os investimentos pictóricos e iconográficos do Catolicismo instauraram a partir do século XII associações entre o azul, a feminilidade e a virgindade. Esse aspecto histórico e generificado do azul demonstra que a atribuição que fazemos às cores para designar qualquer grupo ou gênero não é arbitrária; ao contrário, carrega traços culturais e pode ser modificada conforme às necessidades, práticas e desejos sociais. Além do azul, há nas demais embalagens do Grupo 1 que aqui não foram apresentadas a recorrência ao cinza - tonalidade essa que, conforme teorizam Modesto Farina, Clotilde Peres e Dorinho Bastos (2006) tende a ser associada às máquinas e edificações.

As nove embalagens de jogos científicos do Grupo 2, por sua vez, além de cores específicas, sobretudo em tons azulados, recorrem ao uso de figuras de pessoas - todos meninos, como exemplificamos em duas embalagens na Figura 1. Com isso, demarcam a quem os produtos (e a ciência) são destinados e reforçam nossa hipótese, de que quando se optam por usar a cor azul em um produto, provavelmente, endereçam-no a sujeitos do gênero masculino. Consideramos ainda, que os meninos das embalagens em questão reproduzem estereótipos de masculinidade, já que são todos brancos e usam roupas tipicamente associadas ao masculino, como jalecos, gravatas e camisetas, por exemplo. Se aproximarmos as embalagens que integram os Grupos 1 e 2, perceberemos uma espécie de “estética masculinizante” a qual reúne imagens, cores, formas, tipografias, sensações e linhas que indicam suposto endereçamento aos meninos.

O Grupo 3 reúne seis jogos cujas embalagens contêm representações de pessoas, sendo elas meninos e meninas - o que pode sugerir, que tais produtos são endereçados, indiscriminadamente, a qualquer gênero e que ambos, meninos e meninas, podem brincar e fazer ciência. Contudo, quando examinamos atentamente as embalagens, percebemos que o emprego das cores e a disposição dos e das personagens retratados demarcam, sutilmente, a divisão de gênero e o público que buscam alcançar. Predominantemente as capas desses jogos recorrem a cor azul, como indicam as duas embalagens que evidenciamos na Figura 1. Além disso, situam os meninos em posições privilegiadas, de

evidência e protagonismo em relação às meninas. Eles inventam, criam e lideram, enquanto elas se mostram admiradas, “posam”, sorrindo e prestam anotações sobre aquilo que eles fazem.

Do Grupo 3, apenas duas embalagens utilizam as cores rosa e roxo com predominância e colocam as meninas em primeiro plano, como indicam outras duas embalagens da Figura 1. Em uma delas, a personagem Luna ocupa parte significativa da embalagem e segura um livro em uma de suas mãos. Tem seu nome estampado da parte superior e na lateral do produto, o que lhe concede evidente protagonismo como menina que brinca/faz ciência. Contudo, na outra embalagem, as brincadeiras científicas não parecem envolver experimentos químicos, físicos, óticos e tampouco utilizar-se de acessórios e instrumentos de laboratórios. Tendo cores socialmente tidas como “femininas”, a promessa do produto - como enuncia uma das frases impressas na embalagem - gira em torno de “descobrir a ciência dos alimentos” e localiza a menina-cientista em meio a ingredientes tais como ovos, leite, peneira e *fouet*. Além disso, apesar de a menina ocupar o primeiro plano, é o garoto quem segura o bolo e quem usa o chapéu de chefe como sinal de uma possível hierarquia e do poder que ele, enquanto menino, desempenha naquele espaço.

O Grupo 4 é integrado por duas embalagens de jogos científicos que, em comum, fazem uso de cores e estéticas associadas às meninas, porém, sem trazer nenhuma figura feminina. Ambas são apresentadas na Figura 1. São embalagens predominantemente rosa e laranja que propõem (provavelmente às meninas) que brinquem de ciência confeccionando sabonetes e velas. Neste caso, interpretamos que produtos remetem às atividades que tradicionalmente são associados às mulheres, como limpeza, cuidado com espaços domésticos e superstição. Diante das embalagens do Grupo 4, lembramo-nos daquilo que Grayson Perry (2016) se refere como Redemoinho Vestigial – uma espécie de linguagem feminilizante que os/as *designers* adotam na criação de produtos endereçados a mulheres e meninas. Segundo o autor, essa caracterização do feminino pode ser facilmente localizada e “consiste em uma linha arabesca, uma espiral, várias firulas e uma flor. Em sua versão mais

enjoativa, há um coração e uma borboleta voando perto” (PERRY, 2016, p. 57, *tradução nossa*).

Por fim, sobre a única embalagem que integra o Grupo 5, avaliamos que, de certa forma, foge aos critérios que estabelecemos para agrupar o nosso *corpus* de análise tendo em vista, primeiro, que não apresenta figuras de meninos e meninas e que utiliza de cores, por vezes, consideradas neutras na identificação dos gêneros, como destacamos na Figura 1. Nela há predominância do vermelho e do verde, e ainda que o rosa seja utilizado na composição do tabuleiro, conforme ilustrado, a cor é intercalada com outras, constituindo uma paleta relativamente neutra no que tange aos gêneros. Tendo em vista que os artefatos da Cultura Visual destinados ao público infantil buscam através de cores e desenhos interpelar seus/suas consumidores/as (PAOLETTI, 2012; BALISCEI, *no prelo*), consideramos que essa embalagem não faz distinção entre os sujeitos que podem brincar e fazer ciências. Sugere, portanto, que fazer ciência não é uma atividade que requer uma identidade de gênero específica e que tanto meninos quanto meninas podem - inclusive juntos/as - brincar de “fabricar a escrita”, como anuncia o título do jogo.

Avaliamos que todas as embalagens analisadas neste estudo buscam demarcar seu público alvo pelo uso e predominância de cores e pela recorrência de figuras masculinas e/ou femininas. Desta forma, na maioria dos casos, classificam, sutilmente, os jogos e brincadeiras de ciências tomando o gênero como critério, e sugerem que essa atividade deve ser desempenhada por sujeitos e modos restritos. Lembramo-nos, portanto, dos estudos de Jaqueline Gomes de Jesus (2015, p.52) em que sublinha que a identidade de gênero é uma construção e que, como “[...] as influências sociais não são totalmente visíveis parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são ‘naturais’, totalmente biológicas, quando, na verdade, boa parte delas é influenciada pelo convívio social”. Logo, é possível supor que o desempenho assimétrico que meninos e meninas têm no que diz respeito às ciências exatas e naturais, por exemplo, não é consequência de suas capacidades e limitações inatas e próprias ao gênero, mas sim, resultados dos processos que descrevem (e produzem) masculinidades e feminilidades a partir de adjetivos, habilidades e visualidades específicas.

## CONSIDERAÇÕES

Buscamos demonstrar, ao longo deste estudo, que as imagens são portadoras e produtoras de significações e, dentre elas, aquelas que intensificam a dicotomia entre os gêneros e a fixação de identidades. A partir dos estudos de Gênero e Estudos da Cultura Visual, as imagens, aqui, não foram abordadas como simples componentes e acessórios que conferem “beleza” às embalagens; ao contrário, foram os principais alvos de nossa problematização. Enquanto artefatos da Cultura Visual que promovem pedagogias culturais específicas, as embalagens dos jogos científicos analisadas por nós não só descrevem como também instauram representações de gênero e de ciência.

Diante dos cinco grupos que analisamos, é importante mencionar que a ordenação da apresentação deles levou em conta a quantidade de jogos, sendo o Grupo 1 integrado por 20 jogos; o Grupo 2, por nove jogos; o Grupo 3, por seis jogos; o Grupo 4, por dois jogos e o Grupo 5, por um jogo. Para além das análises qualitativas que desenvolvemos no corpo deste artigo, pensamos que os dados apresentados sugerem, também, desigualdades de gênero em nível quantitativo. Apontam que são os meninos quem podem brincar/fazer de ciências, já que das 38 embalagens (100%), 33 (86,84%) são compostas por cores predominantemente associadas ao masculino, e apenas duas (10,52%) por cores associadas ao feminino. Além disso, no que diz respeito ao uso de figuras de pessoas, das 15 embalagens (100%) que atendem a esse critério, todas (100%) apresentam sujeitos masculinos - sendo que em 11 (73,33%) delas há apenas figuras de meninos<sup>5</sup>. Apenas quatro (26,66%) das embalagens trazem figuras de meninas – nestes casos, sempre acompanhadas de meninos. Não localizamos nenhuma embalagem composta apenas com figuras de meninas e tampouco uma que apresente o nome ou referência a uma cientista mulher<sup>6</sup>. No entanto, apesar do pouco incentivo para que meninas e mulheres se interessem e permaneçam no campo científico, chamamos a atenção para os livros “*Las chicas son de ciencias*:

<sup>5</sup> Aqui, incluímos também duas outras embalagens, uma que apresenta a figura de um corpo humano masculino dissecado, e outra, que apresenta uma figura em alusão físico italiano Alessandro Volta (1745-1827).

<sup>6</sup> O jogo “Pilha de Volta” faz referência ao invento de Alessandro Volta.

25 científicas que cambiaron el mundo”<sup>7</sup>, de Irene Cívico e Sergio Parra (2018), e “Coisa de Menina”<sup>8</sup>, de Pri Ferrari (2016). Neles, demonstram, ao contrário das pedagogias culturais que as embalagens aqui analisadas sugerem, que as mulheres também fazem ciência.

## REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. **PROVOQUE**: Cultura Visual, Masculinidades e ensino de Artes Visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

\_\_\_\_\_. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, *no prelo*.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO Marília Gomes. Desempenho escolar em Matemática: o que o gênero tem a ver com isso? In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Igualdade na Diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Editora da UTFPR, 2011.

CÍVICO, Irene; PARRA, Sergio. **Las chicas son de ciencias**: 25 científicas que cambiaron el mundo. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Infância e Cultura Visual. In: **ANPED**, 31ª reunião, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela (orgs.). **Infâncias em passagens**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010, p.55-78.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERRARI, Pri. **Coisa de Menina**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

<sup>7</sup> O livro apresenta 25 mulheres cientistas ao redor do mundo e, que suas descobertas e invenções se concentram nas mais diferentes áreas como a da matemática, da biologia, da química, da física, da medicina, da astronomia, da oftalmologia e da neurociência.

<sup>8</sup> O livro indica que meninas também se interessam por pilotar aviões, por arqueologia, mecânica e por química, por exemplo, e que batem *records* em atividades esportivas.

GALET, Carmen; JIMÉNEZ, Ismael. La escuela en femenino singular y masculino plural. **Revista Textura**, Canoas, v.19, n.41, p.50-72, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Homofobia**: identificar e prevenir. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, Luciana Borre. As Imagens que Invadem as Salas de Aula: Reflexões sobre Cultura Visual. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue**: telling the boys from the girls in America. Bloomington: Indiana University Press, 2012.

PASTOUREAU, Michel; SIMONNET, Dominique. **Breve historia de los colores**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2006.

PERRY, Grayson. **La caída del hombre**. Barcelona: Malpaso Ediciones, 2018.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. \_\_\_\_\_ (orgs.). Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

VAGLIATI, Ana Carla; CALSA, Geiva Carolina. Escuta de vítimas de violência sexual: evitando um duplo trauma. **VI SIES**, Simpósio Internacional em Educação Sexual - Gênero, Sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des) territórios de disputa, 2019.

VAGLIATI, Ana Carla. **Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas**: uma experiência com círculos dialógicos. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

# A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA E SUAS MULTIFACETAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Berivalda de Jesus do Prado Sachi<sup>9</sup>

Eliane Rose Maio<sup>10</sup>

## INTRODUÇÃO

Discutir Educação Sexual na escola, mesmo no século XXI, causa, ainda, um desconforto em muitas pessoas. Há, também, o paradigma<sup>11</sup> de que essa educação é de responsabilidade exclusiva dos/as pais/mães ou responsáveis e, portanto, deve acontecer no ambiente familiar.

Na maioria das vezes, temos essa situação – paradigma posto à nossa frente –, enquanto educadores/as que somos. Como complicador, há o nosso próprio despreparo. Temos, até aqui, dois complicadores que fazem com que a educação sexual não aconteça na sala de aula, ou aconteça de forma ineficiente, a saber: a família “tradicional”, “patriarcal”, “arcaica”, “desinformada” e o despreparo dos/as educadores/as.

Obviamente, existem outros complicadores para dificultar essa educação, entre eles, temos as políticas públicas, a religião, a cultura etc., os quais, nesse primeiro momento, não serão os objetivos deste estudo, tendo em vista que focamos na formação do/a professor/a e sua forma de ensinar educação sexual em sala de aula.

---

<sup>9</sup> Mestranda em Educação (PPE/UEM). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Normal Superior e Pedagogia. Diretora na Escola Municipal João Freire de Carvalho. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX-CNPq). E-mail: berivaldaprado@gmail.com

<sup>10</sup> Pós-Doutora em Educação Escolar. Doutora em Educação Escolar. Mestre em Psicologia. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), Mestrado e Doutorado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX-CNPq). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

<sup>11</sup> Modelo, padrão (DICIONÁRIO MINIAURÉLIO, 2001, p. 53).

## EDUCAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E SEXUALIDADE

Para iniciar este diálogo, conceituamos o que é educação sexual, gênero e sexualidade, entendendo, assim, que o conceito serve como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 21-22).

Figueiró (2006, p. 38) define educação sexual como “toda ação ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana, considerando o conhecimento de informações básicas. Discussões e reflexões de valores, sentimentos, normas e as atitudes ligadas à vida sexual”. Sobre gênero, Louro (1997, p. 24) define que se deve entendê-lo como constituinte da identidade dos sujeitos, compreendendo esses sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Ademais, a sexualidade pode ser definida como tudo que compreenda relações e ações de pessoas entre si e consigo mesmas, enquanto seres sexuados (USSEL, 1980).

A educação sexual deve ser ensinada às crianças com o objetivo de fazê-las percorrer um caminho de aprendizado, em que elas atuem como sujeitos participativos, ou seja, construam junto com o/a professor/a os seus conhecimentos em relação à sexualidade.

Sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético (FIGUEIRÓ, 2006, p. 42).

As questões relacionadas à sexualidade estão presentes no dia a dia da criança, queira o adulto ou não. Assim, é possível percebê-la em situações de brincadeiras, de conversas informais com as demais pessoas,

nas inscrições em muros, paredes e portas da escola, em determinadas piadas, músicas poemas etc. (LOURO, 1997).

Mesmo a escola tendo por função social transmitir o conhecimento, ainda há, em algumas delas, um silenciamento em relação ao trabalho sobre educação sexual, gênero e sexualidade. Quando essas temáticas são desenvolvidas na escola, na maioria das vezes, não se trata de trabalhá-la de maneira emancipatória, ou seja, o foco central está no biológico em detrimento do cultural, das relações que são estabelecidas socialmente.

## AS PRIMEIRAS NUANCES DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

Ao fazer um recorte histórico sobre a sexualidade, no Brasil, segundo Sayão (1997), por volta de 1920, surgem as primeiras nuances da educação sexual, porém somente com o cunho de evitar as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e preparar a mulher para o papel de esposa e mãe.

Ainda de acordo com Sayão (1997), em 1960, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, algumas propostas sobre ensino da educação sexual permeavam a normatização de condutas morais. Entre 1954 e 1970, alguns/mas professores/as davam informações sobre sexualidade apenas com o foco voltado para as questões de saúde. A partir dos meados de 1980, pós-golpe militar, a ideologia permanecia moralista.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>12</sup>, em meados de 1980, a sexualidade entra como tema transversal<sup>13</sup> e começa a preocupar os/as educadores/as, pois eles/as se viam em um campo desconhecido e complexo, portanto, sentiam-se despreparados/as para abordarem questões relacionadas à sexualidade em sala de aula.

---

<sup>12</sup> PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): são documentos organizados pelo MEC que ditam as diretrizes nacionais (BRASIL, 1997).

<sup>13</sup> Tema Transversal: assim se batizam por representar uma perspectiva longitudinal que atravessa o currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 300) expõem que

[...] a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus.

Como já citamos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem a educação sexual como tema transversal. Diante disso, Figueiró (2006) menciona que esta é uma educação que requer certa urgência social e deve ser trabalhada nas diversas áreas do conhecimento.

## **A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL**

Por afirmarmos que a formação do/a professor/a é necessária, surge, então, a seguinte indagação: como deve ser essa formação, o que ela deve abranger e como ela deve acontecer? Diante de tais reflexões, Figueiró (2006, p. 285-286) explana que

[...] considero importante desenvolver trabalhos do tipo oficina, por exemplo, que permitam aos professores repensar sua própria sexualidade, seus sentimentos, atitudes e valores. O ensino em torno das questões ligadas à sexualidade não deve ter em vista a figura do professor apenas como um instrumento

ou um “meio” de levar educação sexual para os alunos. Aprendizado, reflexões sobre o tema e oportunidades de reeducação sexual são também necessidades dos profissionais, independente de atuarem ou não em educação sexual formal.

Ainda sobre a formação do/a professor/a, Sachi (2018, p. 32) destaca que

[...] o embate aqui passa pela formação inicial e continuada do/a educador/a simplesmente pelo fato de sermos formadores/as de opiniões e de fazermos parte da vida do sujeito durante um bom tempo ao longo de sua formação educacional. Pensando desse modo é que enfatizo a formação inicial do/a educador/a com ênfase nas questões relacionadas com a sexualidade como algo intrinsecamente ligado a uma sociedade mais humana.

Por isso, a imprescindibilidade de se questionar o caráter dos padrões sociais atuais, de forma a buscar a desconstrução de paradigmas impostos pela sociedade atual, e a busca de novas construções sociais, em que se permita ensinar, aprender e reaprender sobre as questões relacionadas à sexualidade na infância, tudo isso se efetiva a partir das e nas relações sociais que o ser humano se constitui uma pessoa.

Nos dias atuais, usa-se, ainda, o termo “proibido” para se trabalhar sobre sexualidade com crianças, como se trabalhar a educação sexual fosse ensinar sexo, de que modo se faz sexo, ou seja, há a crença de que queremos sensualizar, manipular e acelerar o desenvolvimento sexual das crianças.

Entretanto, afirmamos que trabalhar a educação sexual na infância permitirá que a criança aprenda sobre seu corpo e sua sexualidade de forma saudável. Existem pessoas que, infelizmente, tentam deturpar o trabalho irrefragável daqueles/as que pretendem ensinar às crianças a como se defender de possíveis abusos sexuais, isto é, que também querem formá-las adultos bem resolvidos das questões ligadas à sexualidade do ser humano (SACHI, 2018).

Somos todos/as compostos/as de um todo – biológico e cultural – construído por meio das relações sociais entre os sujeitos. A sexualidade também faz parte desse todo e isso é irrefutável. Assim, mais cedo ou mais tarde, as dúvidas, as curiosidades e as indagações surgirão, com os adultos “proibindo” ou não. Mesmo que a criança opte pelo silêncio e o adulto opte por fingir que a sexualidade infantil não exista, ela existe e faz parte do ser humano.

## A EDUCAÇÃO SEXUAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola, por ser uma instituição que tem por finalidade educar, no sentido de formar o/a cidadão/ã amplo/a em seus direitos e deveres, deve, portanto, educar também para a sexualidade. Não há como “deixá-la” em casa e, após um determinado tempo, “pegá-la” novamente. Somos compostos/as de um todo que inclui a sexualidade como parte da formação do ser humano. Desde antes do nascimento, até a morte, a sexualidade permeia a nossa existência e nos completa.

Para complementar o exposto, Egypto (2003, p. 13) apresenta que

[...] a sexualidade está presente na vida de todos nós, desde que nascemos até morrer-mos, e a educação sexual acontece constantemente, de uma forma ou de outra. Estamos sempre sendo educados sexualmente, seja em casa, com a postura e as opiniões de pais e filhos, seja por meio da mídia, assistindo a programas de televisão, lendo reportagens nas revistas e jornais, navegando na Internet. Recebemos o tempo todo informações e uma carga de ideias e de preconceitos a respeito da sexualidade. Sempre fomos educados sexualmente, ainda que não pareça. E quando não falamos sobre sexo também estamos educando, estamos dizendo que sexo é uma coisa proibida, que não se fala disso

abertamente, que não é um assunto que caiba à escola. Estamos reprimindo ou omitindo, mas, de alguma forma, estamos educando as pessoas sexualmente. Educação sexual todos tivemos e continuamos a ter sempre.

De um modo ou de outro, a sexualidade está absorvida no ambiente escolar. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1997, p. 08) preconizam que

[...] a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos menores. Os adolescentes testam, questionam e tomam como referência a percepção que têm da sexualidade de seus professores, por vezes desenvolvendo fantasias, em busca de seus próprios parâmetros. Todas essas questões são expressas pelos alunos na escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa.

Por ser inegável que questões relacionadas à sexualidade devem ser trabalhadas em diversas instituições, a começar na família e se estender para a escola, Figueiró (2006, p. 17), explicita que

[...] a educação sexual deve ser realizada a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade do educando e, consequentemente, para sua qualidade de vida. Educação sexual tem a ver com aumentar o grau de felicidade e de bem estar.

Quando lemos e, principalmente, quando escrevemos sobre tal temática, somos tomados/as por sentimentos de tristeza e impotência

em relação ao ato de ensinar os/as pequenos/as a como aprender a se defender de ações abusivas, disfarçadas de carinho, especialmente dentro do próprio ambiente em que a criança vive e de ações cometidas, na maioria das vezes, por pessoas que deveriam cuidar, quando, na verdade, fazem o inverso, praticam abusos, molestam, estupram, destroem sonhos e vidas.

É justamente para ajudar a impedir esse tipo de violência que precisamos buscar estratégias para fazer com que a educação sexual alcance o maior número possível de crianças, a fim de que possam crescer e se desenvolver em um ambiente agradável, sabendo diferenciar o que é carinho e o que é abuso.

## O BINARISMO DE GÊNERO

A questão do binário<sup>14</sup> de gênero é uma dessas implicações, sendo uma das questões mais visíveis dentro desse ambiente em que se trata de gênero, sexualidade, educação sexual etc. Vivemos em uma sociedade na qual ainda está engessada em questões de macho ou fêmea, homem ou mulher, azul ou rosa.

Hodiernamente, ainda se acredita que o mundo gira em torno de um ou de outro, de ser ou não ser, da heterossexualidade ou da homossexualidade. Sobre essas questões de binário, Louro (1997, p. 34) apregoa que

[...] uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que

<sup>14</sup> O binarismo de gênero é a classificação do sexo e do gênero em duas formas distintas, opostas e desconectadas de masculino e feminino; homem e mulher (LOURO, 1997).

não de “enquadram” em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria na visão de muitos (as) presente no conceito de “gênero”.

Ainda se define o que é ser homem e mulher utilizando unicamente o fator biológico. Há uma resistência em conceber que também é determinado pelo ambiente em que se vivem, valores morais, religião etc.

Nesse sentido, há a redução do cultural em relação ao biológico que, infiltrados pela discriminação sexista, permeiam a condição de macho e fêmea por meio de uma linguagem contraditória. É comum ouvirmos “todos” para generalizar homens e mulheres, de forma a colocar a palavra no masculino para definir homem e mulher. Na maioria das vezes, usa-se o masculino para englobar todas as pessoas.

Ao levar em consideração que a sexualidade está presente no sujeito em todas as suas etapas da vida, inclusive na etapa em que a criança vai para a instituição escolar, vemos, nesse período de aprendizado escolar, a necessidade de se tratar desse assunto, de modo a possibilitar que ela seja ensinada e aprenda sobre sua própria sexualidade. E, para que isso aconteça, é necessário que o ambiente escolar esteja preparado com recursos físicos e humanos para que ocorra esse ensino de forma eficaz tanto para o/a educador/a quanto para o/a aluno/a.

O que desejam a maioria dos/as educadores/as, senão a formação completa de seu/a alunado/a? Daí, a necessidade de estar preparado/a para exercer sua função de educador/a com maestria, inclusive nas questões do ensino da educação sexual na escola. Essa educação deve ser ministrada com suas especificidades, como outra disciplina qualquer, que se ensina para que o/a aluno/a aprenda e se desenvolva. Deve-se planejá-la, porém, pode-se trabalhá-la conforme surgem as indagações dos/as educandos/as.

Por certo, já vivenciamos situações nas quais sofremos ou praticamos algum tipo de preconceito, seja ele velado, seja explícito. Culturalmente, não fomos ou pouco fomos educados/as para a igualdade de direitos, inclusive sobre igualdade de gênero. Por se tratar de crianças em fase escolar, faz-se necessário pensarmos em como a educação sexual

contribuirá para que essa criança saiba como agir e reagir em situações de conflitos de corpo, gênero e sexualidade.

Embora o ambiente escolar esteja impregnado do que é ser menino ou menina por intermédio de situações escolares, como: filas, diferenciação de brinquedos masculinos e femininos, competições esportivas que separam por gênero, uniforme de menino ou menina (saia, shorts, calças etc.), é justamente no meio dessa “impregnação” que o/a professor/a deverá atuar, possibilitando, a partir dessas situações, reflexões que levem tantos os/as alunos/as quanto os/as educadores/as e toda a comunidade escolar a pensar e repensar atitudes sexistas dentro e fora do ambiente escolar.

Ao tencionar reflexões sobre essa temática o/a educador/a, isso certamente fará com que a zona de conforto em que ele/a e a maioria dos/as seus/suas colegas de profissão se encontram não seja mais um lugar de estabilidade. Essas reflexões levarão os/as educadores/as a buscarem mais conhecimento para um assunto tão importante nos currículos escolares (MAIO, 2011).

A escola em si opta por respostas prontas e acabadas, em que seu foco principal está nas questões biológicas, reduzindo e desconsiderando completamente questões necessárias, como caracterizadas pela curiosidade e pela imaginação das crianças, ao fazer, com isso, que elas não questionem, tampouco argumentem sobre sua própria sexualidade (LOURO, 1997).

Quando o ser humano é ignorado quanto ao seu corpo e à sua sexualidade, ele próprio, na maioria das vezes, retrai-se e opta por ficar sem as respostas que lhe permitiriam vivenciar essa construção social de maneira saudável e eficiente.

As desafiantes e significantes interrogações que surgem em relação à educação sexual chamam nossa atenção, porque, de certo modo, respondem de forma educativa e eficaz as dúvidas e curiosidades de tais crianças. É inescusável salientar que a educação sexual não se efetiva somente de forma planejada e intencional; ela pode transcorrer de forma não planejada, ou seja, no dia a dia, na rotina desse/a aluno/a no ambiente escolar, do mesmo modo que pode ocorrer fora dele (MAIO, 2011).

## SOMOS TODOS/AS EDUCADORES/AS SEXUAIS

É necessário elucidar que somos todos/as educadores/as sexuais de uma forma ou de outra, em situações planejadas ou não. Acerca disso, Figueiró (2006, p. 30) nos alerta que

[...] é importante salientar que parto do princípio de que todos somos educadores sexuais: os pais, os professores, os demais profissionais e a comunidade em geral, estejamos ou não conscientes disso, uma vez que, no contato com crianças, adolescentes e jovens, acabamos por passar informalmente várias mensagens implícitas ou explícitas, sobre a sexualidade, contribuindo para que os educandos construam suas ideias, seus valores e seus sentimentos em relação a ela.

Ao ter essa temática em evidência, mesmo diante de muitas indagações, pais/mães, professores/as e comunidade escolar preferem optar pelo silêncio, pela “inexistência”. Precisamos entender que a educação sexual deve acontecer dentro e fora do ambiente escolar; deve acontecer de modo formal e informal.

À frente disso, os/as educadores/as deveriam se beneficiar de tais oportunidades, estando preparados/as para usufruírem dessas oportunidades, ao fazer com que esses momentos, sejam momentos de interação, aprendizado e construção de conhecimentos científicos, correlacionem informações e saberes, permeando sonhos, desejos e sentimentos, sem que esses sejam julgados como prontos e acabados, sem juízo de valores.

## EDUCAÇÃO SEXUAL OU “DESEDUCAÇÃO SEXUAL”?

Em relação a esses conhecimentos que referenciam o ensino da educação sexual com crianças na idade escolar e no ambiente escolar, Bernardi (1985) chama a atenção para a “deseducação sexual”, pois o que

se pode notar é o inverso da educação sexual, com atitudes intimidadoras e assustadoras, uma vez que mais se deseduca do que se educa.

Nesse contexto, Maio (2011, p. 41) enfatiza que

[...] segundo a hipótese repressiva, com a qual se costuma pensar e em que se baseiam muitas posturas frente à questão da sexualidade, a partir do século XVIII, um crescente Puritanismo<sup>15</sup> passa a vigorar. Esse pensamento reduz o sexo a utilitário e fecundo, permitindo, portanto, como única manifestação possível, a sexualidade do casal monogâmico, legítimo e procriador. Sobre as sexualidades periféricas e estéreis teria sido imposto um silêncio geral, uma intensa repressão.

É notório que, embora estejamos no século XXI, ainda temos posicionamentos como se estivéssemos vivendo no século XVIII. As atitudes de repressão permeiam a educação sexual, mesmo de forma velada (e, por vezes, explícita). Por causa disso, ficam sem respostas e à mercê de informações desencontradas e que, certamente, deixam-nas mais vulneráveis para a violência sexual.

## O MEDO DE FALAR DA SEXUALIDADE COM CRIANÇAS

Muitas vezes, o adulto demonstra medo de refletir sobre a sexualidade infantil, prefere fingir que ela não existe, que não é algo concreto, pois, desse modo, não é necessário um possível embate entre sua existência e sua própria sexualidade.

Nas palavras de Bernardi (1985, p. 21-22),

[...] o adulto tem medo da sexualidade infantil e juvenil porque estas colocam em crise a sua sexualidade, que ele adora chamar de madura.

<sup>15</sup> “Puritano significa moralista, rígido, austero. É um adjetivo empregado para designar aquela pessoa rigorosa na aplicação dos princípios morais, nas ideias e nos costumes, especificamente quanto ao comportamento sexual” (BENJAMIM, 1996, p. 24).

Reconhecer de modo concreto, e não abstratamente como se costuma fazer, a sexualidade das crianças e dos jovens, reconhecer exigências e direitos, admitir que se trata de uma sexualidade autêntica [...] significa ter que rever não só a conduta geral frente aos menores, mas também o próprio comportamento sexual do adulto a começar pela postura frente ao prazer. Significa recolocar em discussão toda a fundamentação sexofóbica do nosso sistema, e por isso mesmo o próprio sistema.

Diante do exposto, faz-se necessário que nós, educadores/as, tenhamos bem definido que a criança é um ser histórico, que seus papéis são construídos historicamente ao longo do tempo, que ela é um ser social histórico, ativo e afetivo.

A respeito disso, Sarmiento (2005, p. 373) afirma que:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

É significativo refletir sobre a questão de que a infância também passa por uma construção histórica e social. Há, ainda, paradigmas que necessitam ser desconstruídos e reconstruídos sobre essa construção histórica. Para Vygotsky (1994), o indivíduo só se faz humano a partir

das relações e das interações sociais. Ele só se constrói historicamente em seu contexto social, o qual é delineado ao longo do tempo.

Para Bujes (2002, p. 24), essas construções dependem de

[...] um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais e étnicas [...]. São modelos no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do estado, da sociedade civil [...].

É exatamente nas relações, e por meio delas, que o ser humano se constitui biológica e socialmente. É a partir dessas relações que sua sexualidade é desenvolvida, pois faz parte de um processo histórico e dialético, em outras palavras, o seu desenvolvimento está diretamente ligado ao momento histórico, às crenças, à política e à cultura de um povo. Desse modo, o que algumas escolas fazem? A reduz puramente e erroneamente às questões biológicas.

Figueiró (2006, p. 42) contempla que

[...] a sexualidade não pode, pois, se restringir à sua dimensão biológica, nem a noção de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Quando o/a educador/a tiver em mente que a sexualidade não deve ser vista como algo puramente biológico, quando ele/a assimilar que a sexualidade perpassa por questões biológicas e adentra ao campo das relações sociais com todo seu contexto histórico e social, somente

assim conseguirá ministrar esse conteúdo/temática de forma mais proveitosa possível, ou seja, levando seus/as alunos/as a aprender e entender sobre seu próprio corpo e a sua própria sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indubitável notabilizar que, entre avanços e retrocessos, há de se afirmar que ainda falta muito aprendizado, muita determinação e muito querer, para que possamos ser pessoas melhores, melhores de convivência, melhores em respeitar a vida e as escolhas das outras pessoas.

Se a discriminação explícita ou velada se transformasse em querer bem, respeitando as escolhas/decisões pessoais de cada indivíduo, teríamos uma sociedade mais justa e igualitária, com mais “gente que gosta de gente”.

Há uma fórmula pronta para que isso aconteça? A resposta é: não, não há uma fórmula pronta. O que há são as relações sociais em que os sujeitos se remodelam a partir da sua história de vida, da sua cultura, dos seus entrelaçados de conhecimento científico e da sua vivência do dia a dia. Esse sim é um meio, dentre tantos outros, pelo qual podemos desconstruir e reconstruir uma sociedade menos descaroável e pessoas menos insensíveis para com o/a próximo/a.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Forcano. **Nova ética sexual**. Tradução de Nelson Canabarro. São Paulo: Musa, 1996.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Orientação sexual**. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EGYPTO, Antonio Carlos. **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina: Eduel, 2006. (Coleção dimensões da sexualidade).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá/PR: Unicorpe, 2011.

SACHI, Berivalda Jesus do Prado. Possibilidades didáticas para o ensino da educação sexual em sala e aula. *In*: MAIO, Eliane Rose. **Gênero e Sexualidade – Interfaces Educativas**. Curitiba: Appris, 2018, p. 23-35.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, José Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-117.

USSEL, Jos Van. **Repressão sexual**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: ASPECTOS LIGADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo de Oliveira<sup>16</sup>

Larissa Klosowski de Paula<sup>17</sup>

## INTRODUÇÃO

Discutir as questões voltadas aos aspectos de gênero tem sido uma constante na área científica (BUTLER, 2015; OLIVEIRA, 2013; FELIPE, 2009; LOURO, 2010), sobretudo a partir de 2014, no Brasil, quando da avaliação e promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), pois grupos conservadores acabaram por distorcer essa categoria tão necessária de compreensão para o desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2017).

Junto a isso, destacamos que pensar sobre as práticas que envolvem o debate acerca de gênero nas escolas é mais do que necessário. Em qualquer lugar em que convivam meninos e meninas, homens e mulheres, essa categoria precisa ser analisada, sobretudo com o intuito de diminuir as várias formas de violências: machismo, sexismo, misoginia. No ambiente escolar, enfatizamos que gênero – juntamente com sexualidades – deve ser permeado nas várias disciplinas que compõem o currículo estruturante, de maneira a caracterizar um tema transversal (BRASIL, 1997), de modo que tal diálogo perpassasse Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, entre outras disciplinas que compõem o currículo escolar. No entanto, é sobre essa última que vamos nos debruçar nesse manuscrito.

<sup>16</sup> Especialista em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais; Especialista em Gestão Escolar. Graduado em Educação Física. Professor municipal em Nova Esperança-PR. Email: mdo1808@hotmail.com.

<sup>17</sup> Doutoranda em História. Mestre em Ensino Formação Docente Interdisciplinar. Graduada em História. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, História e Educação (GEPEHED) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade do Campo (GESPEDIC). Professora na Faculdade UniBF. Email: Larissa\_klosowski@hotmail.com

Pensando nesse cenário, o presente capítulo tem como objetivo trazer uma análise teórica acerca das relações de gênero na escola, enfatizando algumas práticas nas aulas de Educação Física, disciplina em que as diferenças de gênero, aparentemente, ganham maior visibilidade, sobretudo por trabalhar, com bastante ênfase, as questões do corpo, das relações sociais e comportamento.

Para atingirmos nosso objetivo, partimos de uma pesquisa bibliográfica e uma documental. A especificidade dessa última é que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). E a pesquisa bibliográfica busca analisar e estudar “[...] desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão”, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003, p. 183).

Assim, dividimos o texto em duas seções. Em um primeiro momento vamos apresentar uma breve perspectiva sobre gênero, apresentando um pouco da sua história. Em um segundo momento, as elucidações versarão sobre essa categoria analítica voltada para as práticas realizadas nas aulas de Educação Física, com foco na Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

## **GÊNERO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE**

Essa seção busca fazer uma breve explanação sobre o que se compreende por gênero, sempre pautados/as no viés científico, a partir do conhecimento construído por pesquisadores/as renomados/as da área em questão. Assim, vamos considerar – para esse momento – o período de estudos da categoria pelos movimentos feministas, sobretudo a partir de 1960 nos Estados Unidos, perpassando os anos seguintes,

construindo uma dimensão sobre o termo. Costuma-se, para compreender os desdobramentos desse movimento, aloca-lo em três ondas.

De acordo com Soihet e Pedro (2007), a primeira dessas ondas tinha como demanda consolidar o discurso de identidade coletiva das mulheres, solidificar suas reivindicações por direitos políticos, econômicos e sociais. Nesta temporalidade, compreendida entre o final do século XIX e início do século XX, destacaram-se os movimentos ocorridos no Reino Unido e nos Estados Unidos. A segunda onda, de acordo com Pedro (2005), ocorrida após a segunda Guerra Mundial, congregou, além das reivindicações suscitadas no período anterior e ainda não consolidadas de maneira abrangente, demandas pelo direito ao corpo, ao prazer e a luta contra a estrutura do patriarcado. O movimento de mulheres, nesta temporalidade, cresceu, de modo que, principalmente no que se refere aos anos de 1960 e 1970, “[...] docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres.” (SOIHET, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 276-277).

No entanto, a ampliação dos estudos e a tentativa de se criar uma demanda de identidade coletiva levou à categoria “mulheres” tensões inerentes às diferenciações existentes entre elas. Marcando a terceira onda do movimento, “A fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classes, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista”. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 287), abrindo espaço para uma visão mais ampla acerca da categoria “mulheres” e suas construções. “(...) as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias [gênero, raça e classe] como cruciais para a escrita de uma nova história”. (SCOTT, 1990, p. 73), passando a utilizar-se da categoria de “gênero”.

Para esta categoria, levava-se em consideração questões que interligam as diferenças biológica dos sexos e seus reflexos nas relações sociais desiguais, nas distintas formas de acesso ao poder e, principalmente, na construção social dos sujeitos. Isso porque, de acordo Scott (1990), as formas de acesso à educação e o que se ensinava, seja formal ou informalmente, era diferente para homens e mulheres, o que refletia

diretamente na construção social dos/as mesmos/as, resultando em comportamentos sociais também diferentes, em visões distintas quanto as potencialidades desses sujeitos face ao aparato social, em formas diferentes de se comportar socialmente, entre outros aspectos.

A discussão dessas temáticas suscitou os estudos sobre gênero nos mais variados espaços. No Brasil, destaca Silva (2008), os estudos acerca do feminino na história e construção dessa historiografia teve seu alavanque a partir dos anos de 1980 sob a ótica da academia e dos movimentos sociais feministas (nascidos nos anos de 1960). Neste contexto, Matos (2013, p. 6) ressalta que obras de “Blanco (1982), Figueiredo (1985), Lopes (1985), Pena (1981) Ribeiro, (1988) e Silva (1989)” traziam, nos anos de 1980, a temática feminina de acordo com as relações de trabalho, principalmente o fabril.

Porém, conforme abriram-se as perspectivas de pesquisa levando-se em consideração as incursões da categoria de gênero produções como “Dias (1984), Engel (1989), Esteves (1989), Leite (1984), Rago (1985), Samara (1989) e Soihet (1989)” vieram à tona e galgaram de espaço junto aos círculos acadêmicos. (MATOS, 2013, p. 7). Neste mesmo contexto, a tradução e disseminação, nos anos de 1990, do artigo lançado em 1986, por Joan Scott, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, contribuiu a ampliar e diversificar as temáticas e abordagens sobre gênero. (MATOS, 2013).

A partir daí, outros estudos foram se desenvolvendo e contribuindo para ressignificar visões e reconstruções do passado da história feminina em seus mais diversos aspectos e analisando a ótica de documentos produzidos pela Igreja, pelo Estado e outras instituições, assim como pela literatura, jornais, processos judiciais entre outros, que traziam à tona traços da história das mulheres que haviam, até então, permanecido longe do foco de estudo dos/as historiadores/as. Escritos disseminados por Leite (1984), Figueiredo (1993), Costa (1996), Rago (2001), Rocha (2002), Furtado (2003), Faveri (2004), Soihet (2006), Simili (2008), Boschilia (2010), Ferreira (2010), entre outros, são mencionados por Matos (2013) para exemplificar da acrescência de estudos e publicações na área de história das mulheres e da diversificação dos paradigmas para

esse estudo, demonstrando importância e exequidade da temática, que culminaria, nas duas últimas décadas, no surgimento de Programas de Pós-Graduação que incentivam a efervecência dos estudos relacionados ao gênero. (MATOS, 2013)

## GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A efervecência dos estudos sobre mulheres e questões de gênero colaborou para irradiar essas temáticas para a área educacional, nacional e internacionalmente. Além disso, tendo em vigência os resultados apontados nos Mapas da Violência no Brasil<sup>18</sup> e no Relatório Sobre a Violência Homofóbica<sup>19</sup>, assim como as designações internacionais referentes à uma educação que contemplasse a diversidade de gênero, medidas foram pensadas para que se reverteresse esse quadro. De acordo com Reis e Eggert (2017), dentre estas estavam: a Convenção realizada em 1979, sobre a *Eliminação de Todas as Formas de Discriminação*; o artigo 8º da *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher contra as Mulheres*, ocorrida em 1994; a *Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres*, realizada em 1995; o Fórum Mundial de Educação, que adotou o *Compromisso de Dakar* referente à *Educação para Todos* no ano de 2000; e os objetivos 4 e 5 dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.

No que tange à educação são considerados pelos autores os *Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero*, de 2007; os documentos finais da CONEB (Conferência Nacional da Educação Básica) de 2008 e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE), de 2010 e 2014; e as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 2012. Essas deliberações foram levadas em consideração quando na elaboração do Plano Nacional da Educação de 2010.

<sup>18</sup> Resultantes apresentados por Julio Jacobo Waiselfisk nos anos de 2011, 2012, 2013.

<sup>19</sup> Em: BRASIL, SDDH; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012. Priscila Pinto, 2013.

No entanto, em 2013, as orientações que contemplavam a questão de gênero foram suprimidas do texto do PNE em virtude de um movimento reacionário que contou com a participação de alguns membros da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em acordo com membros reacionários da sociedade, tais como o argentino Jorge Scala<sup>20</sup>. A partir do ano de 2014, se acaloraram discussões referentes ao termo “ideologia de gênero” mesmo os documentos norteadores sequer mencionando tal terminologia. Como consequência, foram retirados de boa parte dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação a terminologia “gênero”, assim como também fora percebido certo recuo do governo federal, em vigência no ano de 2014, perante a mesma questão, haja vista a extinção do Comitê de Gênero.

Essas questões, de acordo com Seffner (2016), configuraram as relações entre gênero e sexualidade e suas articulações com a democracia. Isso porque, de acordo com o autor, as atuais designações mundiais preveem como forma manutenção democrática pautas de reivindicação das populações LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transsexuais) por todo o globo. Essas, por sua vez, se conflituam com espaços de poder internos de cada local, posto que o gênero e as configurações culturais em torno do mesmo são considerados onerosos ao passo em que se desprendem do tradicionalismo defendido por alguns privilegiados mediante a manutenção dessa configuração. Neste sentido, os campos de poder entram em conflito constantes, sendo necessária a resistência democrática, que prevê na manutenção dos direitos alcançados um pleno exercício dessa em detrimento do conservadorismo que caminha para o autoritarismo, que silencia as reivindicações dos movimentos.

Levando isso em consideração, a importância dos sistemas educacionais se afluxa. Neste sentido, Louro (1997) destaca algumas considerações acerca da chamada “pedagogia feminista” e sua importância para o enfrentamento das desigualdades de gênero através da educação. Para as defensoras desta causa, a hierarquia educacional deve ceder lugar à formas mais cooperativas de incursão no processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos os atores desse processo participem

---

<sup>20</sup> Professor argentino que se posiciona contra a “ideologia de gênero” em seus escritos.

ativamente, à guisa das propostas de Paulo Freire. Para tanto, transgredir as delimitações binárias de sexualidade se fazem necessárias também no ambiente escolar, para que se possa contemplar democraticamente todos os grupos inseridos na rede educacional.

Neste sentido, também a Educação Física escolar se torna espaço para que as questões de gênero sejam tensionadas e redefinidas à guisa das mais recentes configurações de ensino. Assim sendo, no próximo tópico abordar-se-á algumas considerações relacionadas à área.

## EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUTINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Feitos os apontamentos sobre os aspectos de gênero, agora vamos analisar como esse tema pode aparecer – explícito ou implícito – nas práticas comportamentais em aulas de Educação Física. Para tal, selecionamos textos acadêmicos de pesquisas consolidadas que já apresentaram uma gama bastante considerável de conhecimento, a fim de embasarmos nossa pesquisa.

Defendemos que os aspectos de gênero não podem causar exclusão de alunos e alunas, professores e professoras. Pelo contrário: é preciso problematizarmos a categoria, a fim de diminuirmos as violências e alcançarmos a equidade entre as pessoas, de modo que nenhuma delas passem a sofrer por conta da caracterização de gênero.

Destacamos, novamente, que o conceito de gênero deve ser pensado de maneira histórica e plural, sobretudo porque há várias maneiras de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Louro (1997, p. 23) assevera que

[...] o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os

diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Logo, é preciso que a instituição escolar acolha a diversidade em seu ambiente, de maneira a não causar exclusões, mas o reconhecimento das diferenças. É fato que cada criança tem a sua singularidade e não podem sofrer violências por conta disso. Isso deve ficar evidenciado em todas as aulas, incluindo a disciplina de Educação Física.

Pelo fato de a escola ser um local em que a criança passa um longo período de tempo diariamente (entre 04 e 08 horas) (BRASIL, 1996), esse ambiente deve ser considerado como um espaço de diferentes experiências e aprendizagens, incluindo aspectos ligados ao movimento, ao corpo, às relações pessoais etc.

Considerando os aspectos do corpo, valem os estudos de Goellner (2003, p. 28) quando explicita que “[...] pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade”; ainda nas palavras da autora, é um desafio porque rompe “[...] com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico”. Novamente é fundamental articularmos as marcas do corpo com a perspectiva histórica, cultural, política e social. E essa percepção corporal é bastante relevante à medida que a Educação Física a tem como um dos objetos de estudo.

Em se tratando da Educação Física em específico, Dornelles (2011, p. 27), ao analisar como essa disciplina reforça os estereótipos de gênero quando separa meninos e meninas durante suas atividades, aponta que “[...] a separação figura como mais uma peça engendrada culturalmente que ordena homens e mulheres de acordo com seus “distintos destinos”. A autora especifica que tal divisão durante as brincadeiras, os jogos e todas as práticas realizadas, acabam por naturalizar a segregação entre alunos e alunas, de maneira que “[...] essencializar as marcas corporais atribuindo-lhes a determinação de como viver e ser masculino e feminino é significar que os destinos de meninos e meninas não são culturais, sociais e históricos, e sim definições naturais” (DORNELLES, 2011, p. 27). Ao término de sua pesquisa, a estudiosa não propõe uma forma

correta em relação às atividades desenvolvidas, mas reforça a necessidade do questionamento em relação ao que tem sido posto em prática.

Questionar tais atitudes requer repensar o avanço das fronteiras pré-estabelecidas nas aulas de Educação Física escolar. Júnior (2002, s/p) destaca que existe no processo de escolarização dos/as alunos/as “[...] uma definição de sexo aceita, via regra geral, que mantém nítidas as fronteiras entre os sexos”; nesse sentido, o autor continua afirmando que “[...] Trilhar por outros caminhos, para além dessas fronteiras, acirra as tensões que levam meninos e meninas, homens e mulheres a serem expulsos/as desse “paraíso” colocando-os/as frente a um outro campo - do desejo desviante”.

Nesse sentido, é fundamental considerarmos que não deve existir uma única forma de vivência comportamental de meninos e meninas, é preciso que as diferentes experiências sejam possibilitadas aos/às alunos/as, de modo que possam experimentar atividades que lhe agradem mais ou menos, contribuindo nas suas escolhas futuras. Ceifar – na escola – a diversidade de possibilidades de vivência é um ato determinante em relação ao fracasso escolar, pois acaba por diminuir as sensações, emoções, conhecimentos que poderiam ser vivenciados. Júnior (2002, s/p) expõe:

Mesmo na escola mista, a manutenção das representações de homem e mulher continuam a existir nas aulas de Educação Física. A construção social do masculino e do feminino esteve sempre aliada a uma visão dicotômica – corpo/intelecto – exigindo, assim, nas aulas a separação de meninos e meninas tanto em termos de padrões esportivos quanto em normas e gestos a serem executados.

É preciso, assim, que o corpo docente passe a problematizar as práticas dicotômicas e propiciar atividades diversas para meninos e meninas, fazendo com que seus/suas alunos/as entrem em contato com o maior número de atividades que possam contribuir no desenvolvimento motor, mental, psíquico, sem os estereótipos de gênero.

O que vem acontecendo no campo educacional é que professores/as de Educação Física passam a usar o discurso biologicista para justificar

o sexismo em suas práticas, naturalizando que o corpo feminino é o mais fraco enquanto o masculino é o mais forte, isso acaba por reforçar as desigualdades já estabelecidas.

Altmann, Mariano e Uchoga (2012, p. 298) especificam que as relações estabelecidas com as crianças na instituição escolar são fruto de todo um contexto:

Foi possível perceber, também, que não só o docente exerce influência sobre as crianças, mas a escola, como um todo, estimulando agrupamentos, experiências e relacionamentos distintos entre crianças, através de palavras, atitudes e ideias que transmitem ou não a concepção de separação. Porém, se de fato as ações docentes, como têm demonstrado as pesquisas, influenciam meninos e meninas dentro dos espaços educativos, podemos dizer que a formação destes quanto às questões de gênero é importante para uma intervenção de forma não desigual na prática pedagógica.

Nesse sentido, é primordial que todos/as os/as profissionais escolares recebam formação adequada a fim de lidar com as questões de gênero, sobretudo com o intuito de não gerar a segregação entre meninos e meninas, mas contribuir em um desenvolvimento saudável, que possibilite inúmeras experiências, almejando o bom desempenho nas mais variadas atividades escolares.

Com as reflexões postas aqui, não queremos desmerecer o trabalho de docentes de Educação Física, muito pelo contrário, queremos contribuir em um processo que possibilite a análise das práticas que vem sendo realizadas nessa disciplina, gerando provocações e debate, com o intuito de que a escola – como um todo – possa rever alguns dos seus conceitos e suas atividades, de modo a proporcionar ainda mais pluralidade e reconhecimento das diferenças em seus ambientes, objetivando a melhoria e o avanço de suas práticas pedagógicas, sempre com o rigor científico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos apontamentos realizados até então, podemos ressaltar que quando se trata da temática de gênero, as incursões realizadas pelos referenciais acadêmicos são de suma importância para pensarmos as reconfigurações educacionais, sejam elas formais ou não formais. Isso porque a categoria de gênero, enquanto campo de estudos, nos demonstra que as configurações do mesmo estão relacionadas às construções sociais, pois “Não se nasce mulher, torna-se”<sup>21</sup>, e esse processo do “tornar-se” perpassa a educação escolar ao passo em que nesta etapa destinamos boa parte de nossas vivências e dela extraímos noções para que nossa identidade seja consolidada.

Neste sentido, é essencial que as práticas escolares sejam repensadas no intuito de combater as permanências de visões estereotipadas e antiquadas à realidade atual acerca da construção de gênero, de comportamentos sociais, de papéis assumidos por mulheres e homens, dentre outros aspectos. A educação, espaço privilegiado para se pensar e repensar a sociedade e suas dinâmicas, é o caminho, de acordo com Louro (2010), Reis e Eggert (2017), Oliveira (2013; 2017), entre outros, para se ressignificar as formas de construção das identidades de gênero de maneira democrática, alterando-se, assim, os preocupantes dados mencionados por Reis e Eggert (2017) nos relatórios sobre violência, em especial, de gênero, no Brasil.

Neste contexto, as contribuições advindas da Educação Física são importantes ao passo em que, de acordo com Goellner (2003), dinamizam as formas de se pensar o corpo; ressignificam, como apontado por Dornelles (2011) e Júnior (2002), as maneiras de se planejar e realizar as práticas escolares tendo em vista a não exclusão ou segregação por gênero; e ampliam as discussões sobre aspectos da formação de docentes, como destacado por Oliveira (2013 ; 2017), para o enfrentamento e quebra desses estereótipos.

---

<sup>21</sup> BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo, v. II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 02, p. 285-301, abr./jun., 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 8. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n. 37, p. 12-29, dez., 2011.
- FELIPE, Jane. Gênero, Sexualidade e Formação Docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 45- 56.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.
- JÚNIOR, Agripino Alves Luz. Gênero & Educação Física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/957/4330>>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, Gênero e Sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 41-52.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **História das Mulheres e das Relações de Gênero: Campo Historiográfico, Trajetórias e Perspectivas**. Mandrágora, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na Literatura Infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas Públicas e Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Planos Municipais de Educação do estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão**. 136f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2017

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o Debate: o uso da Categoria de Gênero na Pesquisa Histórica. In: **História** [online]. Vol.24, n.1, pp.77-98, 2005.

REIS, Toni; EGGERT, Edla **Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. *Educação e Sociedade*, 2017, vol.38, n.138, pp.9-26. ISSN 0101-7330.

SCOTT Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, jul/dez 1990, 16(2):5-22.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Anais da Reunião Científica anual da XI ANPED Sul**. Curitiba, UFPR, 2016.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil**. In: POLITEIA: Hist. e Soc., Vitória da Conquista, v.8, n.1, p. 223-231, 2008.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A Emergência da Pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

# ORGANIZAÇÃO “ESCOLA SEM PARTIDO” E AS AMEAÇAS CONTRA O NOME SOCIAL

Aline Oliveira Gomes da Silva<sup>22</sup>

Graziele de Jesus Pestana<sup>23</sup>

Aline Maria da Silva Almeida<sup>24</sup>

## INTRODUÇÃO

“Nome Social” é a forma pela qual pessoas transexuais, travestis ou de outro gênero preferem ser chamadas cotidianamente, ainda que em seus documentos oficiais conste o nome de registro. Neste capítulo abordamos a forma como o nome social foi constituído e regulamentado no Brasil. O objetivo principal foi analisar o Nome Social enquanto demarcador sociocultural da identidade na política educacional brasileira por meio de legislação específica sobre o tema e as ameaças que o Movimento Escola Sem Partido (MESP) representa a esta importante conquista do Movimento LGBTQI+.

Segundo Bento (2014), através do “Nome Social” podemos refletir como as elites econômicas, políticas, raciais, de gênero e de sexo se apropriam da estrutura do estado para refrear e para impedir a ampliação da garantia de direitos plenos às populações mais excluídas. Embora países como Espanha, Argentina, Uruguai e Inglaterra possuam legislações voltadas à alteração do prenome nos documentos de pessoas transexuais há mais de uma década, no Brasil esta conquista é relativamente recente. Uma das primeiras conquistas relacionadas a esta demanda foi a criação do “Nome Social”, porém tal condição era

---

<sup>22</sup> Doutoranda em Educação, Mestra em Ciências Sociais (2018) e Mestra em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: aline131290@hotmail.com

<sup>23</sup> Graduada em Ciências Sociais pela UEL (2018). Graduanda em Direito também pela mesma instituição. Contato: graziele.pestana@UEL.br

<sup>24</sup> Mestranda em Sociologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Graduada em Ciências Sociais pela UEL (2018).

restrita às esferas sociais menores, como em Universidades, agências bancárias, repartições públicas, etc. O Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 versa sobre o nome social e reconhece a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e funcional (BRASIL, 2016). Mas é somente com o Provimento nº 73 de 28 de junho de 2018 que passou a ser permitida a alteração do prenome e do gênero no Registro Civil das Pessoas Naturais (RCPN) de pessoas transgênero. Posteriormente a Resolução nº 270 de 11/12/2018 tratou sobre o uso do nome social pelas pessoas trans, travestis ou de outro gênero no serviço judiciário, sejam membros, servidores, estagiários ou trabalhadores terceirizados dos tribunais brasileiros (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018). Estas conquistas são consideravelmente recentes se compararmos com o início do surgimento do Movimento LGBTQI+ no Brasil que data do final dos anos 1970. Bento (2014, p. 3) questiona:

[...] como podemos explicar a nossa singularidade? Seria um descaso do Legislativo? Certamente, o vácuo legal pode ser lido por uma óptica conjuntural, e ao analisar a composição das forças no Congresso Nacional seremos tentados a pensar que é devido exclusivamente à hegemonia conservadora que ora domina o Parlamento que surgiu o Nome Social.

A maneira como a composição dos nomes dos indivíduos transitou por modificações ao longo do tempo foi norteadas por questões culturais e, em razão de as pessoas terem de adaptar seus nomes de acordo com um dado grau de complexidade, à medida que a comunidade na qual se inserem sofrem transformações, acrescentam-se complementos ao nome para que tal caracterização assegure a identidade e a individualização dessas mesmas pessoas<sup>25</sup>. Neste contexto, Vampré (1935), um dos autores brasileiros pioneiros na discussão do nome civil, afirma que,

<sup>25</sup> Historicamente, o nome individual (praenomem<sup>10</sup>), era o que distinguia os membros no seio familiar, sendo este atribuído cerca de 8 a 9 dias após o nascimento, conforme o sexo da criança. Logo em seguida, era indicado o nome, que significava a gens (família). Tal fato deu origem ao sobrenome. Por último, poderia ser atribuído ainda, algum designativo, que poderia se reportar a alguma qualidade ou atribuição física ou moral. (BALLEN; BIZZETI, 2014).

com o passar do tempo, a complexidade nos processos de nomeação dos indivíduos foi aumentando e sendo moldada conforme se conhece na atualidade.

Atualmente, no Brasil, adota-se o uso do nome composto formado pelo prenome seguido dos sobrenomes da família materna e da família paterna. Tal denominação é conhecida como nome civil ou registral (VAMPRE, 1935). O nome civil é norteado por um princípio da imutabilidade, porém, em decorrência de uma série de mudanças na sociedade, alterações em leis específicas e na própria constituição em geral, flexibilizou-se o princípio da imutabilidade. A Constituição do Brasil de 1988, em seu artigo 1º, inciso III, assegura a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Assim, consequentemente, as situações cujo nome civil não permita a plena dignidade da pessoa humana, como quando o nome é vexatório, tal condição deve ser sanada com alteração desse nome civil; porém. No caso de pessoas transexuais ou travestis, a questão do nome é mais complexa, como será verificado a seguir. Antes é necessário explicar alguns conceitos fundamentais que envolvem a temática que estamos propondo.

Dabague (2015) pontua que gênero é a forma como uma pessoa se identifica no mundo, como ela se sente perante a sociedade e que esta forma pode ou não estar associada ao sexo com o qual nasceu. Pereira (2018) afirma que quem define o gênero é a própria sociedade e o tempo no qual a pessoa está inserida. Atualmente atribui-se aos órgãos genitais a qualidade de masculino ou feminino. Para o *Youtuber*, professor e *Drag Queen*, ao questionarmos o que é ser homem ou o que é ser mulher, desvendamos um aspecto mais profundo desta questão. Para diferentes épocas da história e regiões do mundo irá existir uma definição específica do que é ser homem e do que é ser mulher. Por exemplo durante o século XVII os homens se trajavam com maquiagens, perucas e meia calça, adereços que nos costumes da sociedade atual não são lidos como pertencentes ao sexo masculino. Pereira (2018) afirma ainda que gênero é um processo de socialização onde aprendemos desde os primeiros meses de vida o que são as “coisas” de meninas e as “coisas” de meninos, como meninas devem se portar diante de uma situação e como deve ser o posicionamento dos meninos. Ou seja, o que define o

que somos enquanto homens ou mulheres é um sistema, uma estrutura anterior à própria existência daquele indivíduo que acabou de nascer.

Também trazemos algumas definições sobre como entendemos travesti, transexual e transgênero: Travesti é a pessoa que não se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu e se veste e se comporta como pessoas de sexo oposto. É um homem que se veste como mulher, se comporta como mulher e se sente mulher ou o contrário, uma mulher que se veste, comporta e age como se fosse um homem. Transexual é a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída. Transgênero é a terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. (ABGLT, 2010, p. 17-18). Conforme Coutinho (2016) pontua:

Uma pessoa transexual se caracteriza por uma inconformidade em relação ao binarismo de gênero, que se traduz em um mal estar físico. Frequentemente as pessoas transexuais recorrem à cirurgia para construir um corpo conforme se sentem mais identificadas. Travestis também mexem em seus corpos, também se constroem, mas têm uma coexistência com seu organismo diferente. Muitas travestis não recorrem à cirurgia de redesignação genital, mas fazem implante de seios. (COUTINHO, 2016).

Apesar de, até pouco tempo, não haverem garantias legais para a mudança de nome e gênero nos documentos oficiais, contava-se com jurisprudência na área<sup>26</sup>. Diante disso, transexuais, após efeti-

---

<sup>26</sup> A jurisprudência consiste em um conjunto de decisões e de interpretações (de leis) por tribunais superiores, estabelecendo exceções para leis antigas, adaptando-as às situações atuais ou a situações inéditas. Existem casos onde pessoas transexuais vinham conseguindo alterar seu nome civil por meio de processos civis. A lista está disponível em Jusbrasil (2020).

varem a mudança de sexo, ingressavam com processo, cuja matéria era constituída de pedido de alteração em registro civil e, mediante procedimento individual, alteravam o nome civil. Também se faz mister destacar que tal jurisprudência não amparava as travestis, posto que, em tais processos, pedia-se a comprovação de que foi realizada a cirurgia de mudança de sexo. A alternativa encontrada em diversas instituições foi a utilização do Nome Social para transexuais e travestis e por meio dessa mudança, a pessoa assegurava o direito de utilizar um nome que lhe permita apresentar-se diante da sociedade de acordo com o gênero que se identifica. Tal direito facilita as relações sociais, além de propiciar o fortalecimento da identidade de gênero dessa pessoa.

Embora recentes no Brasil, o exercício legal para se assegurar o direito à troca de nome e ao uso do Nome Social, representa uma conquista histórica que o movimento LGBTQI+ obteve, assim como as resoluções que asseguram o direito ao uso do Nome Social no Sistema Único de Saúde (SUS) e, por meio de resoluções do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em escolas de todo o país, a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais — e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais — nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (BRASIL, 2015).

Diante disso, considerando-se que a dignidade da pessoa humana se constitui num dos fundamentos da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil (Art. 1º, inc. III, CF), a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, assegura o direito ao Nome Social e, deste modo, confere mais dignidade às pessoas trans, para serem tratadas com respeito nas instituições e nas redes de ensino; afinal, objetiva-se garantir principalmente que as pessoas trans sejam tratadas pelo nome, de acordo com sua identidade de gênero. Na Resolução em questão, os primeiros três artigos são dedicados a garantia do uso do Nome Social:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do Nome Social àquelas e àqueles cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado. Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo Nome Social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência. Art. 3º O campo “Nome Social” deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares. Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do Nome Social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o Nome Social e a identificação civil. Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao Nome Social (BRASIL, 2015, p. 1).

O uso do Nome Social tem se constituído uma possibilidade de legitimação de direitos para travestis e transexuais, sobretudo para o acesso e a permanência desses sujeitos em estabelecimentos de ensino. A necessidade da criação de uma resolução nacional para amparar o uso do Nome Social ligava-se diretamente ao fato de a sociedade brasileira em geral ainda preservar um perfil preconceituoso no que tange às questões de gênero e de sexualidade que fogem aos padrões normativos.

Dados acerca da violência motivada por discriminação de gênero e preconceito sexual denunciam índices alarmantes de assassinatos e agressões anualmente no Brasil<sup>27</sup>. Como resposta às lutas e reivindicações da comunidade LGBTQI+ no Brasil surge uma legislação mais

---

<sup>27</sup> Ver dados dos assassinados de 2016 em Grupo Gay da Bahia (2017).

contundente que assegura direitos às pessoas transexuais. Tais legislações são fundamentais, principalmente na atualidade, uma vez que grupos conservadores têm se articulado para negar ou retroceder nos direitos conquistados pela população LGBTQI+. Uma conquista importante destacada aqui foi a decisão do STF e posteriormente o Provimento n. 73, de 28 de junho de 2018 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que regulamenta a alteração de nome e sexo no Registro Civil:

Antes da decisão do STF e do provimento do CNJ, a pessoa transexual que desejasse alterar o registro civil precisava recorrer à Justiça e os entendimentos eram variados. “Alguns magistrados entendiam que só podia retificar nome e gênero se tivesse feito a cirurgia de redesignação no SUS, outros entendiam que, sem cirurgia, dava para alterar o prenome mas não o gênero”, explica a advogada Maria Eduarda Aguiar, presidente da ONG Grupo Pela Vida. Também não havia um padrão para a documentação que precisava ser apresentada para fazer o pedido. “Tinham juízes que exigiam laudos, fotografias, exigiam que a pessoa passasse por perícia judicial com psiquiatra, para atestar que ela era de fato trans”, completa. Toda a burocracia estendia o processo por 2 ou 3 anos, afirma a jurista. Agora, seguindo as regras estabelecidas pelo próprio CNJ, o pedido não precisar mais passar pela Justiça. Mas o procedimento administrativo no cartório não é tão simples. A lista de documentos exigidos é extensa e o gasto total pode superar os R\$ 300 no estado de São Paulo, por exemplo. (ANTUNES, 2019)

Deste modo, destaca-se a relevância em reforçar pesquisas ligadas ao debate educacional, ampliando-as, sobretudo no momento político em que a dignidade humana tem sido relativizada pelos movimentos reacionários, a exemplo da organização Escola Sem Partido.

## ORGANIZAÇÃO<sup>28</sup> “ESCOLA SEM PARTIDO”

Investigações recentes em todo continente europeu (PATER-NOTTE; KUHAR, 2018; KÓVATZ; POIM, 2015) e também na América Latina (SCALA, 2010) mostram que movimentos anti-gênero engajam suas campanhas ao redor de cinco conjuntos alvos: os direitos sexuais e reprodutivos, os direitos LGBTQI+, os direitos da infância (incluindo a educação sexual), os problemas de “gênero” (violência e estudos de gênero) e proteção contra discursos de ódio e discriminatórios. Portanto, faz parte da chamada *anti-gender agenda* desses grupos ao redor do mundo centrarem também suas preocupações em obstruir debates acerca do direito ao registro da identidade/diversidade de gênero em documentos educacionais oficiais.

A organização Escola sem Partido, sendo assim, não é uma criação brasileira, ao contrário, se inspirou em movimentos estrangeiros para importar suas ideias e copiar e ressignificar alguns de seus repertórios de ação coletiva (ALONSO, 2012). No site do ESP e em entrevistas de Miguel Nagib, líder do movimento, encontra-se menções aos movimentos: “No Indoctrination”,<sup>29</sup> “Students for academic freedom”, “No brainwashing”, “No brainwashing kids”, “No indoctrination by dogmas”, “Creation Studies Institute”, além do “Campus Watch”, que são uma realidade nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) e Canadá e também na Austrália. Um dos objetivos da organização Escola sem Partido é o ataque a todo debate que proponha quaisquer reflexões acerca de gênero e sexualidade. Estimulam, inclusive, vigilância e denunciismo infundado a professores, materiais didáticos e eventos que proponham tratar a temática de gênero, diversidade sexual ou temas correlatos.

---

<sup>28</sup> Há uma distinção entre Movimento Escola sem Partido e Projeto Escola sem Partido. A separação entre movimento e programa se deu nos sites da organização (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a) encontram-se os artigos, os “depoimentos das vítimas da doutrinação”, e o canal de denúncia. No endereço <https://www.programaescolasempartido.org/> encontram-se os anteprojotos de lei estadual e municipal, além de cartas compromisso para futuros candidatos ao legislativo ou deputados e senadores já eleitos que desejem aderir ao compromisso político do programa Escola sem Partido.

<sup>29</sup> Disponível em Internet Archive (2020).

Os membros dessa organização defendem que todo e qualquer assunto relacionado às temáticas anteriormente citadas devem ser tratadas pelas famílias em âmbito privado e, portanto, o alunado não pode ter acesso a tais temas. Muitas vezes, alardeiam que os professores estariam tentando transformar as crianças em homossexuais, ao proporem qualquer tipo de reflexão relacionada com gênero ou com sexualidade, como se pode constatar em mais de um trecho de material divulgado pela organização:

Como ninguém ignora, as salas de aula estão sendo usadas de modo intensivo para promover determinados valores, com a finalidade de moldar o juízo moral, os sentimentos e as atitudes dos estudantes em relação a certos temas. Que temas são esses? Depende da moda, das novelas, da ONU, da UNESCO e das minorias que controlam o MEC e as secretarias de educação. Pode ser orientação sexual, questões de gênero, “direitos reprodutivos” (p. ex., aborto), modelos familiares, ética, etc. Os educadores chamam isso de “educação de valores”. Não existe uma disciplina escolar intitulada “educação de valores”. Esse conteúdo é “espalhado” nas disciplinas obrigatórias do currículo -- Português, Matemática, Geografia, Biologia, História --, por meio de uma técnica chamada transversalidade. Assim, por exemplo, numa aula de Ciências, ao tratar do aparelho reprodutor, o professor aproveita para explicar aos alunos “como se transa”; ou, numa aula de Comunicação e Expressão, o professor manda que os alunos leiam um texto que, a pretexto de combater o “preconceito”, promove o comportamento homossexual (NAGIB, 2013).

Fica evidente que o ‘debate’ proposto pela Escola sem Partido baseia-se em valores morais e pessoas que integram a organização carecem de qualificação para dialogar acerca dos temas aos quais se opõem. Alegam que os conteúdos abordados em sala de aula, enquanto

temas transversais, variam conforme modismos presentes em novelas; que o Ministério da Educação (MEC) é controlado por poucas pessoas e propagam que professores pretendem transformar as crianças em homossexuais. Desconsideram, com essa forma de raciocínio, que a orientação sexual ou o gênero é constituído por fatores biopsicossociais e como ambos envolvem uma gama complexa de fatores. Ademais, essas afirmações simplistas induzem os leitores a acreditar que basta o acesso às discussões sobre orientação sexual, diversidade sexual e diversidade de gênero para que crianças assumam comportamento homossexual (sic).

Neste imbróglio de disputa das políticas públicas educacionais, destaca-se também a criação ou o redimensionamento de “bandeiras de luta”, de “slogans provocativos” ou de “gritos de guerra” que logram, geralmente pela via da educação moralizante, impressionar mais rapidamente o público-alvo, como ocorre com os slogans da “Ideologia de gênero”. Analisar tais itens desvenda perspectivas subjetivas que se pautam no julgamento moral e, por vezes, religiosos, tentando confundir a prática em referência com neutralidade e objetividade científicas. Como mostra Oliveira (2011, p. 21), na “perspectiva da ACF, as coalizões são geradas a partir de convicções, opiniões, ideias e objetivos dos atores envolvidos”, o que inclui analisar não só discursos escritos, mas também a propagação de imagens, de estratégias, de ações coordenadas e até como alguns conceitos e palavras são tratados em por cada coalizão.

Ao se buscar no site da organização Escola sem Partido, a palavra transexual aparece em oito publicações; a palavra travesti aparece em 21 publicações; a expressão Ideologia de gênero aparece em 49 publicações, e a palavra gay em 34 publicações e em todas essas publicações tais palavras aparecem em tom pejorativo ou associadas a doenças (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a). Dentre essas publicações, a Notificação Extrajudicial tem sido mais difundida publicamente, posto que os autores do site disponibilizam esse modelo para que os pais, mães ou responsáveis imprimam e levem para os professores nas escolas. Especificamente, o item 14 da notificação é o que mais contempla as questões de gênero:

14. Isto se aplica de modo especial ao campo da sexualidade humana, onde praticamente tudo é objeto de regulação estrita por parte

da moral. Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020a).

Pesquisa sobre as palavras transexual, travesti e gay, realizada em outubro de 2017, destaca uma publicação em site oficial do governo do estado do Rio de Janeiro: Estado tem a primeira transexual a exercer função de comando em escola. A notícia, em síntese, conta a história de Júlia Dutra, mulher trans, de 33 anos, docente no Colégio Estadual Max Fleuiss, da Pavuna, que se torna diretora adjunta do referido colégio. A matéria destaca a importância de uma professora transexual ocupar cargo de poder, diretora do colégio; afirmando que os alunos não demonstram preconceito contra a professora e vice-diretora Júlia Dutra, muito elogiada, na realidade, por seu desempenho profissional (MEDINA, 2014). Ao término da notícia, os administradores do site fizeram constar a seguinte nota:

Comentário do ESP: A secretaria de educação (ou a direção da escola) agiu com inteligência nesse caso. A presença da professora transexual em sala de aula devia estar gerando problemas sérios de indisciplina entre os alunos (todos adolescentes). O que fez a secretaria? Arranjou uma “promoção” para tirar o transexual da função de docente e colocá-lo numa

função administrativa. Ou seja: resolveu o problema de indisciplina e ainda foi notícia politicamente correta na página do governo do Estado. Jogada de mestre (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014).

A inserção da nota acima neste trabalho objetivou exemplificar como os administradores do site Escola sem Partido realizam, em todas as publicações que trazem menções a transexuais, travestis e gays, comentários que tratam de problemas de ocorrências em âmbito de transexuais. Situações vexatórias hipotéticas destacam o motivo pelo qual pessoas que não se enquadram nos preceitos heteronormativos, como no caso acima, a transexual Júlia Dutra, podem obter uma promoção ou chegar a um cargo de prestígio. Para os autores, a professora em questão apenas conseguiu o cargo de vice-diretora por que, hipoteticamente, a presença dela entre os alunos estava “gerando problemas sérios de indisciplina”. É como se apenas a presença de uma transexual em um ambiente fosse motivo para gerar indisciplina, incômodo ou mal-estar com o alunado. O site<sup>30</sup> considera que os alunos teriam preconceito contra a professora, porque toda a fundamentação que conseguem ordenar é pautada no próprio preconceito que o movimento Escola sem Partido representa no dia 20 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal passou a julgar a ADPF 457, uma série de quinze ações sobre o tema Escola sem Partido, a maior parte contra legislações municipais da agenda anti-gênero. Ao longo do julgamento (que ainda está em andamento) já foram derrubados por inconstitucionalidade as leis dos municípios de Novo Gama - GO, Foz do Iguaçu - PR, Ipatinga - MG e Cascavel - PR. Dessa forma, essas ações do STF demonstram o “começo do fim” do Programa Escola sem Partido ou pelo menos da extinção judicial dos projetos submetidos entre 2014-2019. Mas destaca-se que os projetos de lei portanto, fazem parte de uma gama de repertórios que envolvem outras práticas de ações coletivas do grupo, alinhados a atores

---

<sup>30</sup> O website do MESP representa apenas uma das ações da gama de repertórios. Com a popularização dos debates nas redes sociais através da proliferação de influencers de direita (MESSEMBERG, 2017) a organização ESP também passou a se empenhar na cruzada moral através das redes sociais como Instagram e Twitter. Alguns exemplos mais recentes podem ser conferidos em: Escola sem Partido Oficial (2020) e Escola sem Partido (2020b).

políticos estratégicos e suas disponibilidades, o que lhe foi útil enquanto performance uma vez que ganha o debate nacional que contribui para o sucesso da *anti-gender agenda* brasileira.

Motivados por incongruências dessa agenda professores e alunos têm se organizado para realizar um enfrentamento à organização Escola sem Partido. Em Londrina se destaca o grupo “Escola Cidadã – Movimento Educação Democrática”, que desde 2016 tem promovido debates em várias localidades da cidade de Londrina e região. Um dos principais eventos realizados pelo Coletivo até o momento foi o “I Seminário Educação para Equidade e Diversidade”. Este ocorreu na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como marco de luta, em outubro de 2017, com mesas de discussão que abordaram as questões de gênero diante das ameaças da organização Escola sem Partido (ESCOLA CIDADÃ, 2017). Uma dessas mesas contou com a participação da Procuradora do Ministério Federal dos Direitos dos Cidadãos Deborah Duprat que publicou a Nota Técnica nº 01/2016.

Por se tratarem de movimentos complexos, as ações pautadas no reacionarismo e nos preconceitos precisam ser lidas nas entrelinhas. Para contrapor o discurso e a ideologia defendida pela Escola sem Partido, outra iniciativa foi o site Educação Integral. Nele se reúnem diversos documentos, falas de especialistas e notícias que buscam contrapor as ideias defendidas como neutras pela organização Escola sem Partido.

Em abril de 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) posicionou-se contrariamente à retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” dos planos de educação e da base curricular nacional e sobre os projetos de lei da “Escola Sem Partido” no Brasil. Koumbou Boly Barry, relatora especial dos direitos humanos à educação; David Kaye, relator especial para Promoção e Proteção do Direito à Liberdade de Opinião e Expressão; e Ahmed Shaheed, relatora especial para liberdade de religião e de crença, enviaram uma carta questionando o Estado brasileiro sobre as consequências do movimento “Escola Sem Partido” no Brasil.

Nessa carta, a Comissão Internacional de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA) questiona a “Escola sem

Partido” e cita que o Ministério Público Federal (MPF) do Brasil também é contrário às leis da “Escola sem Partido”. Evidenciam ainda que a “discussão sobre gênero e diversidade sexual é fundamental para prevenir estereótipos de gênero e atitudes homofóbicas entre estudantes” (NATIONS UNIES DROITS DE L’HOMME, 2017, p. 4) e que:

[...] por não definir o que é doutrinação política e ideológica, [...] os projetos de Lei Escola sem Partido permitem que quaisquer práticas pedagógicas dos professores sejam consideradas como doutrinação, tornando a escola uma extensão do ambiente doméstico antes de uma instituição educacional que proveja novas perspectivas (NATIONS UNIES DROITS DE L’HOMME, 2017, p. 5).

Constata-se que existe preocupação por essa falta de caracterização nos Projetos de Lei “Escola sem Partido” sobre quais comportamentos podem ser caracterizados como doutrinação, uma vez que o partido em referência propõe que se enquadre qualquer atividade ou fala realizada pelo professor em sala de aula, entendidas como contrárias às convicções vigentes no ambiente doméstico do aluno, como doutrinação. Considerando-se que as salas de aula contam, na maioria dos casos, com mais de 40 estudantes, ou mais ainda, dificilmente um professor logrará a realização de um trabalho adequado sem que aborde um tema que a família de um determinado aluno, em algum momento, considere impertinente. Em uma sociedade tão plural evidencia-se com a mais corriqueira comprovação, discordância de opinião entre pessoas que vivem em um mesmo ambiente doméstico acerca de temas familiares cotidianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coalizão que integra a organização Escola Sem Partido tenta tratar questões de gênero e de sexualidade e, principalmente as que envolvem a identidade de gênero, como eventos patológicos. Diante desse posicionamento, tais coalizões representam grave ameaça aos

direitos da população trans em geral, e não apenas aos direitos relacionados com políticas nacionais de educação. A insistente patologização da população trans objetiva anular os direitos que compete a essas pessoas de viverem de acordo com sua identidade de gênero e também de assumirem a própria orientação sexual, sem temor de represálias ou de serem coagidas a tratamentos compulsórios. O discurso desta coalizão tenta sugerir à sociedade que pessoas LGBTQI+, em geral, são doentes em razão de acontecimentos que cercaram sua infância, acontecimentos que se colocam como “dificuldade em assimilar as diferenças entre os sexos” (sic) (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014).

Negar o uso do Nome Social às pessoas Trans é uma grande estratégia da organização Escola sem partido, posto que ao se negar um nome de acordo com o gênero está se negando a própria noção de gênero e, assim, faz prevalecer a noção de sexo biológico na definição de identidades. Diante disso, é cada vez mais necessário defender o uso do Nome Social e o direito à alteração do Nome Civil de acordo com a identidade de gênero para assegurar o direito à constituição da identidade das pessoas trans.

## REFERÊNCIAS

ABGLT. **Manual de comunicação LGBT**: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Curitiba: Ajir Artes, 2010.

ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012.

ANTUNES, Leda. Como trocar o nome social nos cartórios: o passo a passo para pessoas trans. **Huffpost**, 2019. Disponível em: [https://www.huffpostbrasil.com/entry/como-alterar-nome-social\\_br\\_5c508061e4b00906b-26da42e](https://www.huffpostbrasil.com/entry/como-alterar-nome-social_br_5c508061e4b00906b-26da42e). Acesso em: 25 jul. 2020.

BALLEN, Kellen Cristina Gomes; BIZZETTI, Lilian Fernanda. Nome civil em contraposição com Nome Social como (des)serviço a efetividade de direitos na sociedade globalizada. *In*: BIODIREITO, 1.; CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 23., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?-cod=73cd442a8eafbb12>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**: revista de sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.sdlh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução nº 270 de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o uso do nome social pelas pessoas trans, travestis e transexuais usuárias dos serviços judiciários, membros, servidores, estagiários e trabalhadores terceirizados dos tribunais brasileiros. Brasília: CNJ, 2018. Disponível em: [http://www.tst.jus.br/informativos-lp/-/asset\\_publisher/0ZPq/document/id/24757953](http://www.tst.jus.br/informativos-lp/-/asset_publisher/0ZPq/document/id/24757953). Acesso em: 9 jun. 2020.

COUTINHO, Laerte. Laerte Coutinho explica diferença entre transexual, travesti e crossdresser **Youtube**, 10 maio 2016. Disponível em: <https://youtu.be/BM0aMv5bsNk> Acesso em: 25 jul 2020.

DABAGUE, Danilo. É Drag ou é Trans? **Youtube**, 5 maio 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-rjhiwffVwI>. Acesso em: 25 jul 2020.

ESCOLA CIDADÃ. Núcleo Londrina – PR. **Apresentação**. Londrina, 1 ago. 2017. Facebook: escolacidadã. Disponível em: [www.facebook.com/notes/escola-cidad%C3%A3-movimento-educac%C3%A7%C3%A3o-democr%C3%A1tica/apresentac%C3%A7%C3%A3o/245521352623088/](https://www.facebook.com/notes/escola-cidad%C3%A3-movimento-educac%C3%A7%C3%A3o-democr%C3%A1tica/apresentac%C3%A7%C3%A3o/245521352623088/). Acesso em: 9 jun. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 24 jun. 2020a.

ESCOLA SEM PARTIDO. **RJ: Estado tem a primeira transexual a exercer função de comando em escola.** 2014. Disponível em: <http://escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/476-rj-estado-tem-a-primeira-transexual-a-exercer-funcao-de-comando-em-escola>. Acesso em: 9 jun. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sob o pretexto de combater o que chamam de “preconceito”, grupos de pesquisa – como esse da FURG – invadem as escolas para usar as crianças e adolescentes com cobaíais dos seus experimentos de engenharia social.** 15 maio 2020b. Twitter: @escolasempartid. Disponível em: <https://twitter.com/escolasempartid/status/1261327741359718406?s=20>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO OFICIAL. **A pergunta que não quer calar.** 2 ago. 2020. Instagram: escolasempartidooficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDZZpJeFd-o/?igshid=14p5jxfsg22j7>. Acesso em: 14 ago. 2020.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil.** Salvador, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

INTERNET ARCHIVE. **No Indoctrination.** Disponível em: [https://web.archive.org/web/2010\\*/noindoctrination.org](https://web.archive.org/web/2010*/noindoctrination.org). Acesso em: 7 ago. 2020.

JUSBRASIL. **Jurisprudência.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=mudan%C3%A7a+de+nome+e+g%C3%A7a+o+a+transexual>. Acesso em: 7 ago. 2020.

KOVÁTZ, Eszter; POIM, Maari. (Ed.). **Gender as symbolic glue: the position and role of conservative and far right parties in the anti-gender mobilization in Europe.** Budapest: FEPS, 2015.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista. **Re/des/constituindo in/diferenças: a expulsão compulsória de estudantes trans do sistema escolar.** *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, p. 159- 172, 2016.

MEDINA, Esther. **Estado tem a primeira transexual a exercer a função de comando em escola.** 2014. Disponível em: [http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo;jsessionid=1E3B76E9EC9051236CD A8C1C8F50A802.lportal2?p\\_p\\_id=exibeconteudo\\_INSTANCE\\_2wX-Q&p\\_p\\_lifecycle=0&refererPlid=11702&\\_exibeconteudo\\_INSTANCE\\_2wXQ\\_struts\\_action=%2Fext%2Fexibeconteudo%2Frs&\\_exibe](http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo;jsessionid=1E3B76E9EC9051236CD A8C1C8F50A802.lportal2?p_p_id=exibeconteudo_INSTANCE_2wX-Q&p_p_lifecycle=0&refererPlid=11702&_exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ_struts_action=%2Fext%2Fexibeconteudo%2Frs&_exibe)

conteudo\_INSTANCE\_2wXQ\_groupId=103138&\_e xibeconteudo\_INSTANCE\_2wXQ\_articleId=1977877. Acesso em: 9 jun. 2020.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 621-647, 2017.

NAGIB, Miguel. **Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?** 2013. Disponível em: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>. Acesso em: 5 jun. 2020.

NATIONS UNIES DROITS DE L'HOMME. **Mandates of the special rapporteur on the right to education:** the special rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression; and the special rapporteur on freedom of religion or belief. 2017. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/Legislation/OLBrazilEducation.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana P. **As mudanças na política de saneamento de Belo Horizonte no período de 1993 a 2004:** uma análise a partir do modelo de coalizão de defesa. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

PEREIRA, Guilherme Terreri Lima. Rita em 5 minutos: gênero e natureza. **Youtube**, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vK3koIjeWoc>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SCALA, Jorge. **La ideología del género:** o el género como herramienta de poder. Rosario: Ediciones Logos, 2010.

VAMPRÉ, Spencer. **Do nome civil.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935.

# QUANDO O NÃO VIRA SIM: LIMITES DO CONSENTIMENTO E SUAS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SEXUAL

Glaucia Marques Xavier<sup>31</sup>  
Tatiana Souza de Camargo<sup>32</sup>

## INTRODUÇÃO

O texto que trago para o capítulo deste livro, por meio de palavras, frases, histórias e pesquisas, busca dialogar sobre aquilo que não costuma ser dialogado. Aqui falo de inquietações, de desconforto, de temas deixados de lado e de assuntos muito presentes que, irresponsavelmente, são silenciados. Falar de violência sexual no cotidiano escolar movimenta algo muito forte dentro de mim. Uma inconformidade com a realidade e uma vontade de tensionar, desdobrar, quebrar a norma que nos cerca. Mobilizada por esse tema que me toca, não vejo outro jeito de começar este capítulo que não seja com um pedacinho de mim, o que me levou até esse lugar de fala e que está, intrinsecamente, relacionado com o tema sobre o qual aqui escrevo.

Ao entrar no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não pensava em seguir a carreira docente, muito menos em estudar sobre gênero e sexualidade em um contexto educacional. Tudo mudou logo nos primeiros anos de curso, em que comecei a ter contato, extracurricularmente, com as teorias feministas e a participar de debates/eventos/reuniões sobre feminismo na universidade. Aos poucos, passei a mover-me de uma causa pessoal para

---

<sup>31</sup> Mestranda no Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências (PPGEC) e Licenciada em Ciências Biológicas. E-mail: glauciamx@gmail.com

<sup>32</sup> Doutora em Educação, Mestre em Educação em Ciências, Bióloga, Professora adjunta da Faculdade de Educação e professora permanente do PPG Educação em Ciências da UFRGS. E-mail: tatiana.camargo@ufrgs.br

um percurso acadêmico de pesquisa nessa área, encontrando também minha paixão pela educação.

No processo de reviver e olhar com outros olhos as situações que nos perpassam, percebi que, durante a adolescência, havia passado por uma situação de estupro. Por não me enquadrar na imagem da “vítima perfeita” (uma mulher “decente”, obrigada à força a manter uma relação contra a própria vontade, que luta com seu agressor até o final) e por o agressor também não ser o “típico” estuprador (um homem desconhecido, mentalmente perturbado, em um beco que ataca uma mulher indefesa) que nossa sociedade atribui a essas situações (Renata Floriano de SOUSA, 2017), levei anos para reconhecer a violência que havia sofrido. Apesar de, no Brasil, 44% dos estupros serem praticados por alguém próximo da vítima (companheiros, ex-companheiros, pais, padrastos, parentes e conhecidos) (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019), parece que há uma dificuldade em trazer a abstração dos números para a concretude da vida das mulheres. Conversando, então, com outras mulheres que vivenciaram agressões similares, passei a questionar-me sobre como essas situações passam despercebidas e, enquanto professora, pensar que papel assume a escola para lidar com a violência sexual que os e as estudantes sofrem em contextos como esse. Questionei-me sobre como, no auge dos meus 17 anos, eu não entendia que não era obrigada a fazer sexo, se não quisesse, só porque tinha uma relação com alguém. Como é que a única aula de educação sexual que tive durante todo o percurso escolar foi no 8º ano e o tema “discutido” (na verdade uma exposição de genitálias infeccionadas) era o perigo de se contrair infecções durante o sexo?

Esse foi o primeiro ponto que me levou a pensar o gênero enquanto mobilizador de uma pesquisa acadêmica no meu percurso. O segundo surgiu já no final da graduação. Durante um dos estágios docentes, os questionamentos multiplicaram-se e tomaram mais força quando fui repreendida pela diretora da escola por causa da roupa que usei em um dia para dar aula (uma calça de tecido e uma blusa que deixava um dedo da barriga para fora) em um calor de 40 C° de Porto Alegre. Segundo ela, minha roupa iria distrair os meninos, chamar a atenção, mesmo motivo pelo qual as meninas na escola não podiam usar short.

Passei, então, a perguntar-me: que lições a escola está ensinando sobre sexualidade e sexo quando diz para as meninas não usarem tal roupa, mas não diz aos meninos para não olharem/tocarem/desrespeitarem as meninas? De que maneira se inserem as discussões acerca de gênero nesses contextos?

Começo escrevendo sobre os percursos acadêmicos e pessoais da minha vida, pois acredito que as pesquisas sobre gênero e sexualidade constituem-se enquanto pesquisas sobre nossas vidas. Elas são porque nós somos. Existem, pois resistimos. Esta pesquisa existiu e desenvolveu-se como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com tantos estreitamentos, próprios de uma pesquisa realizada em apenas quatro meses, e limitações decorrentes dos métodos aos quais se desenvolveu, este trabalho trouxe aprendizados muitos significativos e mostrou-me, posteriormente, um caminho acadêmico a ser trilhado.

A pesquisa foi feita em uma escola da vila IAPI, zona norte de Porto Alegre. A escolha por essa escola e não outra deu-se pelo fato de ela participar do Programa Saúde na Escola (PSE), em que há uma parceria de trabalhadoras/es do SUS (agentes comunitárias/os, enfermeiras/os, técnicas/os de enfermagem) para falar sobre questões de saúde com os e as estudantes. Uma das atividades que esse programa desenvolve na escola são palestras de educação sexual para o Ensino Fundamental (E.F.). Apesar de a ideia parecer contemplar todos os anos finais do E.F., as palestras eram direcionadas para o 9º ano apenas. Nada de novo, considerando que esse tema tende a ser tratado, quando tratado, no 8º e no 9º ano. No entanto, por acreditar que essas temáticas devem ser abordadas antes desse momento, escolhi trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse percurso, então, observei uma palestra de educação sexual feita pelas enfermeiras do PSE para o 9º ano. Acompanhei também duas turmas do 6º ano em suas aulas de Ciências e apliquei um questionário para os e as estudantes posteriormente. Por fim, entrevistamos a professora de Ciências.

Acho importante ressaltar que esse trabalho tomou como objeto de análise a norma: as relações estabelecidas entre homens cis e mulheres cis. Dito isso, reforço que estes/as não são os/as únicos/as a saírem prejudicadas/os com uma educação sexual que não debata a construção social da sexualidade e do gênero e as implicações que isso tem na vida dos/as sujeitos/as, mas foram o foco desta pesquisa.

## AS TENSÕES QUE CERCAM A DISCUSSÃO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Estamos vivendo um momento social e político crítico no Brasil. Vemos crescer um discurso conservador que afirma que a escola não é lugar para educação sexual, uma vez que nela estariam implicadas escolhas morais e religiosas que devem ser tratadas, primordialmente, pela família, exigindo da escola um silenciamento a respeito do tema (LOURO, 1997). Muitas vezes, esse posicionamento vem atrelado a um discurso que distorce o que seria trabalhar gênero e sexualidade na escola, associando à ideia de que abordá-los como construções sociais, visando diminuir as desigualdades, seria uma “Ideologia de Gênero”. Grupos conservadores de movimentos como “Escola sem Partido” e partidos políticos de extrema direita veem seus privilégios ameaçados e tentam, a qualquer custo, evitar que as discussões de gênero e sexualidade estabeleçam-se nas escolas. Ideias retrocedentes como “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e a reprodução de mentiras e desinformação, como o fornecimento do “kit gay” para a educação básica, toma conta dos discursos antiquados desses grupos e demonstra um retrocesso do Brasil para lidar com as questões referentes a gênero e sexualidade. Onde precisamos de informação e diálogo, clamam pelo silêncio e pelo fortalecimento da norma.

A ideia da “Ideologia de Gênero” vem ancorada a uma compreensão errada da prática de educação sexual. Educação sexual não é incitar crianças e adolescentes a fazerem sexo, muito menos transformá-los em gays/lésbicas/bissexuais/transexuais/etc. É ensinar os e as estudantes

a respeitar uns aos outros, é instruir a relações seguras e estimular relacionamentos saudáveis entre os e as jovens. Falar sobre gênero e sexualidade é, sim, ressignificar as compreensões do que é ser homem e mulher, mas também é desconstruir estereótipos de gênero e, o mais importante, evitar a violência. Segundo Fernando Seffner (2008), os homens são ensinados diariamente em nossa sociedade a serem violentos, competitivos e agressores. Para o autor, investir em uma educação que objetive uma equidade de gênero, então, contribui para que os homens aprendam outras formas de existir na nossa sociedade que não a dessa masculinidade hegemônica.

Assim, falar sobre gênero e sexualidade com os e as estudantes é mostrar que um outro lugar de existência para os homens e para as mulheres na nossa sociedade é possível. No entanto, em sua falta de preparo para lidar com essa temática, a escola ainda tende a abordá-la (quando aborda) de maneira muito cautelosa e receosa, buscando refúgio no “científico” e evitando contextualizar essas questões de maneira social e cultural (LOURO, 1997). Trabalhar gênero e sexualidade com os e as estudantes acaba tornando-se, então, um papel do/a professor/a de Ciências e/ou de Biologia (OLIVEIRA, 2012) e também de profissionais da área da saúde, que muitas vezes não estão preparados para problematizar e questionar as questões referentes às temáticas de gênero.

Essas tensões que circundam a prática de educação sexual surgiram algumas vezes em nossa pesquisa. A equipe pedagógica deixou bem claro que a escola não se apropria desse tema, deixando para outros/as profissionais a responsabilidade de tratar desse assunto (nesse caso, as agentes do posto de saúde). A professora de Ciências também pareceu eximir-se do seu papel de Educadora Sexual, demonstrando, diversas vezes, em suas falas, que o papel do/a professor/a para tratar dos assuntos referentes à sexualidade e ao sexo tem um limite, explicitando que esse local de fala é destinado às/aos agentes de saúde e às/aos responsáveis pelos/as jovens. A legitimidade para abordar esses temas vem, por um lado, ancorada a um atestado de formação acadêmica na área da Saúde e, por outro, ao vínculo familiar, estabelecendo que esse é um assunto a ser tratado, prioritariamente, no âmbito privado. A escola parece esquecer-se, não dar importância ou ignorar que quase 90% dos

casos de violência sexual contra adolescentes e crianças acontece no ambiente familiar (BALANÇO OUVIDORIA - MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018). Parece também que tratar de questões que envolvem violência, prazer, consentimento, não é uma prioridade, sequer um tópico, quando se fala sobre gênero e sexualidade. Cabe questionarmo-nos, a partir de tais limitações, que educação sexual é essa que vem sendo feita nas escolas? A quem ela está servindo?

## EDUCAÇÃO SEXUAL PARA QUE(M)?

A lembrança da única aula de educação sexual que tive na escola cercava-me de uma angústia paralisante à medida que eu percebia o quanto certas coisas permaneciam iguais na escola em que desenvolvi a pesquisa. Prevalece uma abordagem higienista, centrada no medo e no pavor de contrair alguma IST, no pânico de engravidar, associando as questões de gênero e sexualidade a um caráter unicamente reprodutivo. Um pouco disso revelou-se no meu trabalho, em algumas falas da professora durante a entrevista. Respondendo à pergunta referente a quais temas ela abordava quando falava do assunto gênero e sexualidade com o 8º ano, respondeu: “Eu começo com aparelho reprodutor masculino, aparelho reprodutor feminino, a diferenciação entre os dois aparelhos [...]”.

A fala da professora representa o que hoje é um problema na educação sexual dentro da sala de aula: os termos técnicos e afastados da vida dos/as estudantes. Onde se é esperado uma conversa a respeito dos corpos, gênero, sexo e sexualidade, há uma fala reducionista que volta toda a abrangência da temática para a reprodução (FELIPE, 2012). O termo “aparelho reprodutor”, apesar de ainda muito presente na linguagem escolar, já não é mais nem utilizado nos livros didáticos por ser ultrapassado, uma vez que carrega a noção de que os órgãos genitais só servem para reproduzir. Essa noção fez-se presente também na aula de educação sexual ministrada pelo PSE, em que uma das palestrantes referiu-se à menstruação como um “marco de passagem de menina para mulher”, expressando, ainda, que nesse momento já

poderiam reproduzir. É explícito, então, que além do caráter preventivo e biológico que a educação sexual nas escolas carrega, ela tem ainda, muitas vezes, contribuído para a difusão de concepções rigidamente estereotipadas em relação ao gênero (FELIPE, 2012), como a ideia de que toda mulher deve ser mãe.

Esse tipo de abordagem, muito presente quando se fala de gênero e sexualidade, demonstra uma visão limitada e biológica da sexualidade, uma vez que a sexualidade não está tão relacionada com a biologia, mas sim com a maneira que as pessoas vivem seus desejos e prazeres (LOURO, 2012). Ao invés de conceber o corpo como um objeto das aulas de Ciências, é preciso compreendê-lo como construção biológica (herdado geneticamente) e cultural (aprendidos dentro de uma determinada cultura), que é produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle, sendo um elemento importante nos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social (MEYER, 2012).

Trabalhar gênero e sexualidade na escola é muito mais do que falar de reprodução, de ISTs, de gravidez. A educação sexual deveria voltar-se para a informação e a problematização das questões referentes à sexualidade, discutindo sobre sexo, consentimento e vida sexual saudável antes que os e as jovens tornem-se sexualmente ativos a fim de reduzirmos os abusos e as violências sexuais (LANFORD, 2017; OLIVEIRA, 2012). Ao não tratar desses assuntos, a escola também está dando lições de sexualidade para os e as estudantes (LOURO, 2012). O silêncio demonstra que sobre isso não se deve falar. A tendência é, então, os e as jovens relacionarem-se sem conversarem sobre seus medos, dúvidas, questões em geral relacionadas ao sexo, por acreditarem que sobre essas coisas não se conversa. Essa falta de diálogo na educação sexual faz perpetuarem-se os valores de uma cultura do estupro (LANFORD, 2017), termo que evidencia uma série de comportamentos que naturalizam e legitimam a violência sexual contra as mulheres (ROST; VIEIRA, 2015). Considerando que o consentimento é o principal critério usado, na atualidade, para definir as violências e os crimes sexuais (LOWENKRON, 2015), é extremamente importante e necessário que se investigue o que os e as jovens entendem por consentimento e discuta-se isso nas aulas de educação sexual (BERES, 2007). Assim,

chegamos ao nosso último ponto de reflexão e ponte para o trabalho que desenvolvo atualmente.

## OS DIFERENTES DISCURSOS QUE ATRAVESSAM O CONCEITO DE CONSENTIMENTO

A definição, o entendimento, a prática de consentir é algo cercado por uma enorme dificuldade de compreensão e por limites difíceis de serem estabelecidos. Todos sabemos o conceito central de consentimento, aquela coisa de “se um não quer, dois não fazem”. No entanto, em uma sociedade que estabelece relações muito desiguais entre os e as sujeitas, o ato de consentir é muito mais complexo e difícil de ser determinado do que uma pessoa concordar ou não com fazer algo (GREGORI, 2014). Isso faz diversas situações de violências sexuais passarem despercebidas.

Com a atual popularização do feminismo, que vem ganhando visibilidade na mídia (músicas, séries, internet, etc.) e capilarizando-se para a cultura juvenil, cada vez mais, vemos os e as jovens apropriarem-se do discurso feminista e posicionarem-se a respeito da violência contra a mulher. Nesse cenário, em que temos acesso a informações que tangem o conceito de consentimento, podemos observar uma incoerência nos discursos dos e das jovens no que diz respeito a esse tema. Isso foi percebido nesta pesquisa e tomado como um ponto crucial de análise das situações de violência sexual.

Uma parte do questionário que passamos para os e as estudantes continha algumas assertivas com as quais eles deveriam manifestar concordância ou discordância e explicar o porquê dessa resposta. O primeiro ponto a ser analisado surge diante da assertiva: “Uma menina que anda com roupas curtas e decote não pode reclamar se os meninos e as meninas ficarem comentando sobre suas roupas ou se os meninos passarem a mão nela”. Dezoito dos e das vinte e oito estudantes que participaram da pesquisa discordaram. A justificativa, no geral, foi que as mulheres têm o direito de vestirem-se como

quiserem e comportarem-se da maneira que quiserem, já que são as únicas donas dos seus corpos e das suas vidas.

A resposta dos e das estudantes no geral converge para uma visão da “mulher empoderada” que se relaciona com a visibilidade que o feminismo vem ganhando na cultura juvenil. As ocupações estudantis, que ocorreram em 2015 e 2016, são um exemplo desse fenômeno, em que houve um forte protagonismo das meninas nos movimentos escolares e sociais e diversos valores e ações que reforçavam as desigualdades de gênero foram criticados e questionados, levando esse debate para dentro da escola (MANGUINHO, 2017; LUTE..., 2016). Seria esse um sinal de que os valores machistas estão perdendo força nas dinâmicas das relações juvenis e uma “onda feminista” vem tomando conta em seu lugar? Estaria a escola sendo um espaço-tempo que motiva a desconstrução desses valores e a construção de novos?

O segundo ponto faz referência à assertiva “Se você pergunta para uma pessoa se ela quer ficar com você e ela diz não, você insiste até ela dizer sim”, em que vinte e seis dos/das estudantes alegaram que não, pois não se deve obrigar uma pessoa a fazer algo que ela não quer, que não se deve pressioná-la e que “não é não”. Essa assertiva diz muito sobre a questão do consentimento sem falar diretamente sobre isso. Não obrigar e não pressionar alguém a fazer algo tem a ver com evitar formas de coerção, muito presentes nos casos de violência sexual que nos passam despercebidos. Essa falta de percepção está relacionada com os limites de consentir, considerando que existe uma dificuldade, tanto por parte dos homens, quanto das mulheres, de entender que o “ceder” ao sim não é, na verdade, desejar esse sim.

Aqui foi estabelecido, por parte dos e das estudantes, que uma relação só acontecerá se as duas pessoas quiserem. No entanto, no terceiro e mais interessante ponto de análise, surge, por parte dos e das estudantes, um discurso que não vai ao encontro desse pensamento. Em resposta para questão “Quando o assunto é ficar, namorar ou transar, você acha que mulheres dizem não quando querem dizer sim?”, dezesseis dos/as estudantes afirmaram que sim, mulheres dizem não quando querem dizer sim. As justificativas foram diversas, referentes às mulheres terem

medo de dizer sim, a sentirem-se inseguras, a acharem que não podem ser muito diretas para não serem taxadas como oferecidas e associaram esse comportamento ao que chamaram de “se fazer de difícil”.

Vemos, então, em um momento os e as jovens defendendo que *não é não*, delimitando o que seria consentir, e, logo depois, esse limite sendo embaçado em um discurso diferente. Essa é uma questão central para pensarmos as práticas juvenis e o que caracteriza algo como violência sexual. A ideia de que o não da mulher é, na verdade, um sim escondido faz muitas jovens acabarem passando por situações de abuso e estupro sem nem reconhecer que isso está acontecendo, enquanto homens estupram sem reconhecer que estão estuprando (MACHADO, 1998; SOUSA, 2017). Essa ideia mostra, ainda, um entendimento de consentimento que faz as violências passarem despercebidas. Isso porque esse processo de transformar o não em sim não é visto como algo violento por parte deles e delas, uma vez que acreditam que esse sim obtido é consentido.

Podemos entender essas violências que passam despercebidas como uma extensão da complexidade e dificuldade da compreensão do que é consentimento na nossa sociedade. Quando falamos em consentir estamos pensando em todas as nuances que abrangem esse conceito? Consideramos que não conseguir dizer não, seja por coerção, medo, ou qualquer outro motivo, sem também dizer sim, consiste em violência? Pensamos em como estar em uma relação não significa consentir com toda e qualquer prática sexual? Entendemos que iniciar um ato sexual não significa que ele, necessariamente, é consentido até o final?

Pensarmos nessas e em outras questões que envolvem o consentimento é essencial para entendermos como estão sendo construídos os conceitos e as percepções dos e das estudantes acerca desse tema. Que discursos que abrangem o consentimento circulam pela escola e de que maneira? O que está sendo ensinado sem precisar ser dito?

## PARA FINALIZAR

Há muito a se dizer sobre o que não se é falado. Mesmo quando a escola assume uma posição de fazer educação sexual (nesse caso através

do PSE), pauta-se em uma questão biológica, reduzida à reprodução, às questões de ISTs e à gravidez. Temas referentes a gênero e sexualidade não são abordados, questionados, problematizados. A abordagem normativa prevalece e é aí que mora o perigo. A norma de gênero está tomada por violência. No entanto, o tema da violência sexual no contexto escolar não é tido como pauta nas aulas de educação sexual, é negligenciado, deixado de lado. Onde precisamos de discussões e diálogo, encontramos silêncio e convivência. A escola, ao omitir-se de fazer uma educação sexual crítica e de qualidade, contribui com a perpetuação da violência e da desigualdade de gênero. Isso torna-se mais preocupante à medida que observamos essa violência atualizando-se e configurando-se de maneira tal que ainda não conseguimos percebê-la, principalmente no que diz respeito ao conceito de consentimento.

A contradição nos discursos dos e das estudantes evidencia um ponto crucial nesse contexto. Uma bandeira feminista é levantada, no momento em que defendem que as mulheres podem vestirem-se como elas quiserem e comportarem-se da maneira que quiserem, ao mesmo tempo em que legitimam situações de abuso ao argumentarem que as mulheres dizem não quando querem dizer sim. As noções de consentimento não são claras e, diante dessa realidade, faz-se necessário pensarmos quais são os discursos que delimitam as fronteiras do consentimento para esses/as jovens. Dessa maneira, poderíamos mapear e evitar essas novas formas de violência.

A partir das indagações que trago para este texto, exponho um pouco do meu trilhar nos estudos de gênero e introduzo o que venho desenvolvendo na minha atual pesquisa de mestrado. Busco investigar e analisar o significado do conceito de consentimento na cultura juvenil, articulando com o papel que a escola, em especial as aulas de Ciências (enquanto espaço de educação sexual), desempenha na construção desses conceitos.

Espero, com esta escrita, ter despertado em quem está lendo algumas reflexões acerca das inquietações as quais me propus a discutir. Em tempos de um conservadorismo forte e crescente no Brasil, precisamos mobilizarmo-nos e fortalecerno-nos enquanto professoras e

professores e defender a educação pela qual lutamos. Pensar a educação sexual nas escolas e suas articulações com a violência sexual é essencial neste momento e posicionarmo-nos também. Seja enquanto professor/a, mãe, pai, familiar, seja enquanto comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BALANÇO OUVIDORIA - MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *Disque direitos humanos relatório 2017*. Brasília, 2018.

BERES, Melaine A. “Spontaneous” Sexual Consent: An Analysis of Sexual Consent Literature. London: Feminism & Psychology, v.17, 2007. p. 93-108.

FELIPE, Jane. *Sexualidade nos livros infanto-juvenis*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

GREGORI, Maria Filomena. *Práticas eróticas e limites da sexualidade: contribuições de estudos recentes*. Campinas: Cadernos Pagu, n. 45, jan./jun. 2014, p.47-74.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Dossiê mulher 2019*. Flávia Vastano Manso e Vanessa Campagnac (Orgs.). Rio de Janeiro, 2019.

LANFORD, Anna. *Sex Education, Rape Culture and Sexual Assault: the Vicious Cycle*. Greenville: Furman Humanities Review, v.27, 2017. p.60-78.

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

\_\_\_\_\_. *Sexualidade: lições da escola*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-102.

LOWENKRON, Laura. *Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual*.

Campinas: Cadernos Pagu, n.45, jul./dez. 2015. p.225-258.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8O-CUMGHm2oA>>. Acesso em: 03 de mai. de 2019.

MACHADO, Lia. Zanotta. *Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade*. Campinas Cadernos Pagu, n.11, 1998.

MANGUINHO, Julyana Vilar de França. *Protagonismo feminino no contexto escolar: entre negociações, enfrentamentos e tensões*. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017.

MEYER, Dagmar; SOARES, R. F. *Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

OLIVEIRA, Doria Lúcia de. *Sexo e saúde na escola: isso não é coisa de médico?* In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 103-112.

ROST, Mariana; VIEIRA, Miriam Steffen. *Convenções de gênero e violência sexual: A cultura do estupro no ciberespaço*. Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura, v. 13, n. 2, p. 261-276, 2015.

SEFFNER, Fernando. *Gênero, sexualidade, violência e poder*. In: TVESCOLA/ Salto para o futuro (Orgs.). Educação para a Igualdade de Gênero. Rio de Janeiro. nov. 2008. p. 15-19.

SOUSA, Renata Floriano de. *Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres*. Florianópolis: Estudos Feministas, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017.

Parte desse texto foi publicado nos anais do evento “VI SIES - Gênero, Sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputa”.

# DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Marinês Viana de Souza<sup>33</sup>

Jefferson Araújo do Nascimento<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

*Selecionamos ESTAGIÁRIA DE PEDAGOGIA, a partir do 1º Período, para trabalhar e adquirir experiência com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. REQUISITOS: [...] Dinâmica; Comunicativa [...].*

Anúncio de Estágio de 2017

Estudar sobre masculinidade na Educação Infantil tem sido um desafio recorrente, sobretudo quando se considera esse assunto um tabu social, na medida em que parcela da sociedade defende que o trabalho com crianças pequenas deva ser realizado por profissionais do gênero feminino, posição alimentada pelos processos de construção cultural, que tem conferido apenas à mulher a função de cuidar, ensinar e acompanhar esse público em específico.

O presente capítulo é o desdobramento de uma pesquisa<sup>35</sup> realizada junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do

---

<sup>33</sup> Doutora em Educação – Currículo (PUC /SP), professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM. marinessouza@ufam.edu.br

<sup>34</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM. jota.nascimento.am@gmail.com

<sup>35</sup> A DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percepções de pedagogos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM.

Amazonas (UFAM), realizada de agosto de 2018 a julho de 2019. O interesse pelo tema surgiu por meio da observação de um anúncio de estágio não obrigatório no quadro de avisos da FAGED, cujo teor foi reproduzido como epígrafe neste capítulo. Logo nos chamou a atenção o seu conteúdo, pelo fato de que a vaga se destinava para “estagiária”, com os adjetivos esperados de também ser “dinâmica” e “comunicativa”, aspectos que **não deixaram dúvidas em relação ao público** esperado – do gênero feminino – a despeito do Curso de Pedagogia ser destinado para homens e mulheres.

Foi observado que alguém escreveu no cartaz mencionado o seguinte questionamento: “Por que não selecionar estagiários de Pedagogia?”. Tal indagação nos levou a fazer uma analogia com o estágio curricular obrigatório e outras perguntas surgiram: como tem sido as experiências pedagógicas de estudantes homens do Curso de Pedagogia no campo do estágio na área da Educação Infantil? Qual a percepção dos mesmos em relação à docência masculina na Educação Infantil, majoritariamente exercida por mulheres?

A pesquisa citada trouxe elementos importantes para promover debates nessa área, especialmente no que concerne aos processos de formação inicial dos/as estudantes do Curso de Pedagogia da FAGED no eixo da Educação Infantil, que se consolida no estágio curricular obrigatório. Nesse sentido, no primeiro semestre de 2020 ampliamos a amostragem da pesquisa para incluir outros egressos e também estudantes homens que já tinham realizado o estágio curricular obrigatório nessa área, cujas percepções se somaram a dos 12 (doze) sujeitos da primeira etapa da pesquisa, agora totalizando 20 (vinte).

Priorizamos neste capítulo abordar as duas questões levantadas acima, que embora também estivessem presentes no escopo geral da primeira fase da pesquisa, no conjunto de outros apontamentos, em seu desdobramento objetivamos dar um *zoom* nesses aspectos de modo mais específico (e agora também com amostragem ampliada), para problematizar as questões relativas à experiência curricular no campo do estágio em Educação Infantil, atrelada às perspectivas dos sujeitos sobre a docência nesta etapa. Trata-se de pontos importantes, especialmente

por influir no campo profissional daqueles que optaram em cursar Pedagogia, cujos debates devem estar presentes nos processos formativos iniciais na universidade, considerando que há mais silenciamento do que debates no trato dessa questão.

Nesse sentido, o objetivo do presente texto é discutir sobre os desafios da docência masculina na Educação Infantil, e para tal, utilizamos – para a construção de um conhecimento qualitativo – de pesquisa bibliográfica e de campo. Essa última foi realizada por meio da aplicação de um questionário, que foi respondido por 05 (cinco) estudantes homens e 15 (quinze) egressos do curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. A partir dessas considerações iniciais, passaremos a abordar nas duas seções seguintes sobre a docência masculina na Educação Infantil e sobre as percepções dos estudantes e egressos do Curso sobre a mesma, à luz de suas experiências no campo do estágio curricular em Educação Infantil.

## **DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: algumas aproximações**

Preliminarmente destacamos que a categoria gênero é basilar nesse estudo e nas discussões postas a partir dos seus resultados. Portanto, com apoio em Oliveira, Peixoto e Maio (2018, p. 31), o conceito de gênero é empregado para explicitar as características sociais, históricas, políticas e culturais atribuídas a homens e mulheres, de modo que “[...] é basilar destacar que esse termo se refere às relações, ao produto dessas relações, aos atravessamentos que surgem a partir de suas construções”; os/as autores ainda afirmam que “[...] masculino e feminino são pontos de partida para uma discussão que vão muito além, perpassando pelo ‘produto’ gerado por meio das relações humanas”.

Da centralidade da categoria gênero, emergiu a necessária articulação com os estudos na área da divisão sexual do trabalho, para situar que a realidade analisada é um constructo social, produto de interações assimétricas e relações de poder, que tem legitimado papéis sociais na esfera do mundo do trabalho. Consideramos aqui os estudos de Hirata

e Kergoat (2007, p. 597), para as quais as formulações conceituais que lançaram as bases teóricas do conceito de divisão sexual do trabalho têm sua gênese nos trabalhos produzidos na década de 1970, na França, impulsionados pelo movimento feminista, cujas lutas levaram à tomada de consciência de que na esfera doméstica “[...] uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno”.

A gênese dessa conceituação, portanto, se assenta na luta pelo reconhecimento das atividades domésticas como trabalho, e pelo necessário tratamento isonômico em sua execução, que se quer realizado tanto por mulheres quanto por homens de modo igualitário. Nesse campo, infelizmente, poucas mudanças foram observadas nas décadas seguintes, e ainda hoje o trabalho doméstico é considerado “função de mulher”, cujo papel é incentivado desde a infância, quando se destina, por exemplo, brinquedos que reproduzem objetos do trabalho doméstico apenas para meninas. Nessa configuração de trabalho, que vincula mulheres à esfera doméstica (ou reprodutiva) e homens à produtiva, Hirata e Kergoat (2007, p. 599) destacam a seguinte conceituação:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Hirata e Kergoat (2007) também destacam a necessidade de avançar nesse plano conceitual, para tratar essa questão a partir de dois princípios: o da separação e o hierárquico. No que se refere ao princípio da separação, as autoras pontuam que há, no plano da representação social, trabalhos “considerados” de homens e outros de mulheres. Em

relação ao princípio hierárquico, destacam as perspectivas que consideram o trabalho desempenhado por homens como de maior valor do que os exercidos por mulheres. Nessa esteira, também visam “justificar” os maiores salários para homens, e remunerações menores para mulheres no plano profissional.

Em específico na área educacional, dentre as várias pesquisas que demonstram esse aspecto, Monteiro e Altmann (2014, p. 722) explicitam que “[...] quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área”. Essas autoras problematizam as questões culturais que reforçam e retroalimentam os mecanismos de manutenção dos estereótipos em torno dos papéis sociais, que tendem a naturalizar e personificar na mulher a exclusividade das ações de cuidado.

Em uma perspectiva histórica, Ferreira (2008, p. 78), analisa que as mulheres só vieram obter espaço de atuação na educação no Brasil a partir de meados do século XVIII, já que antes essa profissão era dominada por homens, e “[...] O magistério era, de fato, uma profissão de homem e para homem. Enquanto os homens eram senhores absolutos na educação, as mulheres não tiveram oportunidade para estudar”. A partir do século XVIII, de forma gradual e contínua, os homens deixam de exercer a hegemonia na função de educadores, atraídos por outras profissões, o que possibilitou que as mulheres tomassem à frente nesta profissão. Esse fenômeno foi observado em vários países ocidentais, e para Ferreira (2008, p. 85) se deu “[...] num ritmo que começou lentamente, mas tomou impulso e se acelerou transformando os homens em minoria na docência”.

Consequentemente, ao longo do século XX a docência foi sendo quase que absolutamente constituída por mulheres, por meio do processo de feminização do magistério, conforme expõe Soares (2015, p. 242):

A legitimidade do feminino no padrão heteronormativo, falocêntrico e compulsório é conferida a partir de referência que dependem exclusivamente da relação da mulher com o outro e dos papéis atribuídos socialmente nesta relação: esposa e mãe. Dessa maneira,

as profissões adequadas para seu universo de características naturalizadas, estariam ligadas às qualidades do cuidado emocional e físico, como por exemplo, enfermeira, professora primária, cozinheira e bordadeira. Desse modo a diferenciação binária (homem-mulher) e as atribuições essencializadas das características atribuídas aos seres humanos (masculino-feminino) ligam-se diretamente às atuações e disputas de poder.

Por outro lado, os avanços observados nas normativas vigentes apontam para uma equidade de gênero. Na LDBEN nº. 9.394/1996, a formação de docentes para atuar na Educação Básica **deverá ser realizada em nível superior, “[...] em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”** (BRASIL, 1996, art. 62). O aparato legal não faz nenhuma distinção entre docentes do gênero masculino ou feminino, no entanto, socialmente é perceptível que o número de homens atuando na Educação Infantil é bastante inferior em relação às mulheres. Embora do ponto de vista das normativas vigentes **não se justifique que haja essa** assimetria de gênero, tal aspecto se mantém em função do legado historicamente construído em relação aos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, que impactam na divisão sexual do trabalho. Convém mencionar que, do ponto de vista da carreira, a predominância feminina no magistério com crianças pequenas, não significa o reconhecimento e a valorização profissional e financeira, visto que os salários pagos às docentes da Educação Infantil são os mais baixos da carreira do magistério.

No Brasil, se torna bem explícita a realidade numérica da feminização da docência ao nos depararmos com os dados oficiais sobre o magistério brasileiro. A sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020), traz os dados da Educação Infantil em relação ao número de docentes com atuação em creches e pré-escolas, considerando nesse universo as configurações unificadas de turmas que atendem, conjuntamente, crianças dessas duas modalidades. Observa-

mos que em 2019 atuaram em creches no Brasil 312.615 docentes, e desse total, 304.704 foram mulheres (97,5%) e 7.911 homens (2,5%). Em relação à pré-escola foram observados 327.699 docentes, sendo 310.170 mulheres (94,6%) e 17.529 homens (5,4%). Os dados de 2019 da cidade de Manaus/AM seguiram as mesmas tendências nacionais, e para se ter uma visão comparativa com os anos anteriores, projetamos na **Tabela 1** os dados do Censo da Educação Básica dos últimos cinco anos, para observarmos a atuação de docentes na cidade de Manaus/AM na Educação Infantil, pelo recorte de gênero.

**Tabela 1:** Percentual de docentes pelo recorte de gênero em Manaus – 2015 a 2019.

| Educação Infantil | 2015  |      | 2016 |    | 2017  |      | 2018  |      | 2019  |      |
|-------------------|-------|------|------|----|-------|------|-------|------|-------|------|
|                   | F     | M    | F    | M  | F     | M    | F     | M    | F     | M    |
| Creche            | 97,4% | 2,6% | 97%  | 3% | 98%   | 2%   | 97,5% | 2,5% | 96,5% | 3,5% |
| Pré-Escola        | 98%   | 2%   | 98%  | 2% | 98,5% | 1,5% | 98,4% | 1,6% | 97,6% | 2,4% |

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP (2015; 2016; 2017; 2018; 2019)

**F** - feminino

**M** – masculino

Esses números evidenciam que em Manaus/AM a feminização do trabalho docente na Educação Infantil se mantém com poucas oscilações que demonstrem um crescimento significativo, sendo observadas tanto variações ascendentes como descendentes em seu curso. Os dados de 2019, tanto em creches como em pré-escolas, se comparados com o de outros anos, foram melhores, e certamente foram observados com otimismo, mas com ponderações. Isso se diz visto que a configuração de turmas unificadas de Educação Infantil, atrelado ao aumento do número de matrículas nesta etapa e a realização de concursos públicos, que não impõem barreiras de gênero para concorrer aos postos de trabalho no setor público, explica, em parte, esse pequeno crescimento, o que não significa mudança de mentalidade no plano cultural, mas sinaliza um crescimento percentual. Silva (2015) destaca como positivo o fato da existência do recorte de gênero nos dados do Censo, o que torna pos-

sível observar a evolução desse percentual, aspecto que consideramos importante por evitar a invisibilidade de gênero nos dados oficiais e por contribuir para a problematização da questão a partir dos mesmos.

Fator que contribuiria, também, para favorecer as discussões, seria a abordagem das questões de gênero na docência nos documentos curriculares, onde há silenciamento no trato da questão. Silva (2015) defende que esses documentos precisam problematizar o trabalho docente masculino na Educação Infantil, destacando que a questão de gênero não pode ser um complicador na carreira. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil deveriam articular seus textos a fim de evidenciar que o que está em jogo para a carreira docente é a formação de qualidade e não as questões de gênero. Ainda nesse processo, destacamos que as próprias Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia não trazem o recorte de gênero, e por ser um documento norteador da construção dos Projetos Pedagógicos Curriculares – PPC dos Cursos de Pedagogia, a abordagem que direcionasse para a problematização dos processos sociais e históricos que levaram a feminização da carreira docente, notadamente por ser a docência, assumida nesse documento, a base da formação de pedagogos/as, fomentaria discussões sobre essas questões ainda no processo de formação inicial dos/as estudantes.

A partir desse pequeno panorama, passaremos para a última parte desse capítulo para apresentar as percepções de vinte estudantes e egressos do Curso de Pedagogia da FACED, tendo como foco de análise as suas experiências na realização do estágio curricular na Educação Infantil e de suas percepções sobre a docência masculina na Educação Infantil.

## EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Porque se chamavam homens*

*Também se chamavam sonhos*

*E sonhos não envelhecem.*

(Clube da Esquina II)

Milton Nascimento / Lô Borges / Márcio Borges

Conforme problematizado na introdução deste capítulo, foi a partir de um anúncio de estágio não obrigatório, em que se especificava a preferência pelo gênero feminino, que tivemos o interesse em conhecer as experiências e percepções de estudantes e egressos homens do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, em relação à docência masculina na Educação Infantil. A realização de estágios durante os estudos na graduação é prática corriqueira, e ocorre tanto em seu formato não obrigatório, sendo atividade institucional facultativa, como obrigatório, enquanto componente curricular. Este último corresponde parte do processo de formação inicial e promove a imersão no campo profissional, portanto, uma exigência presente nas normativas de diferentes cursos de graduação, com suas especificações próprias definidas em seus projetos curriculares.

O PPC do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM está estruturado em eixos formativos, que apresentam suas estruturas conceituais e metodológicas para garantir a formação nas áreas da docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e suas modalidades, e na gestão dos processos educacionais. Essa configuração não dispensa, contudo, a necessária articulação entre suas áreas. Nesse desenho curricular, o eixo da Educação Infantil reúne disciplinas voltadas para os estudos nessa área e articulam teorias e práticas ao longo do Curso, se consolidando de modo mais específico no estágio supervisionado na Educação Infantil. Tal aspecto foi pontuado no comentário de um egresso, ao expor sobre suas experiências no estágio: *“Não foi o primeiro contato com as crianças da educação infantil pois as disciplinas iniciais já haviam potencializado algumas vivências nessa etapa de ensino. Mas a experiência de estágio foi diferente, trouxe um outro olhar para minha formação”* (Egresso 05).

Portanto, visando conhecer mais sobre essas experiências, focamos em duas questões para situarmos a docência masculina, a partir da escuta de estudantes e egressos homens do Curso de Pedagogia, sobre suas experiências no campo do estágio curricular em Educação Infantil,

e suas percepções em relação às perspectivas profissionais para homens dentro desse campo.

Participaram da pesquisa 20 (vinte) sujeitos do gênero masculino, e em relação à faixa etária são 12 (doze) com idades entre 20 e 30 anos; 05 (cinco) com idades entre 31 e 40 anos e 03 (três) acima dos 41 anos de idade. Ainda com o intuito de anunciarmos características de identificação dos participantes, destacamos que 15 (quinze) ingressaram no Curso de Pedagogia entre 2011 a 2016; 02 (dois) ingressaram no curso entre 2006 e 2010; e 03 (três) entre 2002 e 2005. No que se refere à faixa geracional, trata-se de um público diversificado e com percursos acadêmicos no Curso em tempos cronológicos distintos.

No que refere às **experiências no estágio em Educação Infantil**, observamos que as percepções foram sentidas de modo diferente pelos sujeitos, podendo ser agrupadas como experiências positivas, como dificuldades e descobertas durante o processo.

Os relatos de experiências positivas foram bem presentes nas narrativas dos sujeitos e pontuam diferentes aspectos, dentre os quais a importância dos estudos no Curso e a orientação e acompanhamento dos estudantes nessa atividade por docentes da FAGED. Isso se ilustra pelas falas de um estudante e de um egresso, mas também foram observadas na de outros sujeitos, com o mesmo sentido aqui expresso. “[...] *A professora orientadora nos acompanhou em todo o processo, nos dando muito suporte teórico, além de nos agradecer com a sua vasta experiência*” (Egresso 10). “*Uma das etapas em que queria percorrer, e uma experiência altamente enriquecedora para o nosso currículo acadêmico, foi um desafio e tanto, mas tivemos todo o suporte possível de nossa orientadora em questão*” (Estudante 03). De forma similar, um egresso também destacou esses aspectos como relevantes, e além deles também mencionou as ações no *lôcus* do estágio, como os campos da observação analítica, da regência e dos projetos de intervenção pedagógica que são realizados:

*Através dos estudos na academia, e com docentes que compartilharam seus conhecimentos, encontramos na prática do estágio a facilidade de exercer nossas*

*práticas acadêmicas, em face, a realidade encontrada na realidade das nossas escolas públicas. Foi uma experiência única, onde, no nosso caso, foi possibilitado aplicar nosso conhecimento, atuando na observação, docência e intervenção, assim, possibilitando construir nossa própria experiência. (Egresso 08)*

Por se tratar de uma atividade que envolve a articulação de duas instituições na formação do estagiário (FACED e a instituição concedente), é importante pontuar a necessária parceria entre ambas para que haja êxito nessa ação. Um estudante deixou em evidência esse aspecto ao sinalizar que: “*A experiência foi muito gratificante, tive diversas oportunidades pra conhecer a escola. No qual desenvolvi atividades que foram apresentadas na sequência didática, além do suporte da professora do estágio e da professora da sala de aula*” (Estudante 02). Outros comentários foram feitos nessa direção, destacando o apoio dado pelas professoras das escolas de realização do estágio (todas eram mulheres).

Outros comentários sobre a positividade da experiência foram externados, e um desses considerou que o estágio proporcionou maior conhecimento da etapa da Educação Infantil: “[...] *foi primordial para conhecer mais a fundo esta etapa da educação, além de conhecer melhor a vida da criança pequena da rede pública*” (Egresso 14). De modo similar outro egresso mencionou a experiência sendo:

*Maravilhosa e essencial. Maravilhosa no sentido de fazer com que possamos sentir o gostinho daquilo que almejamos, é o início da realização de um sonho. É essencial porque faz com que tenhamos contato com as crianças, o que possibilita a observação na prática de tudo aquilo que estudamos durante o curso (Egresso 06).*

Sem desconsiderar os aspectos positivos da experiência, junto a essas percepções se somaram outras narrativas que deixaram emergir as observações críticas sobre as práticas pedagógicas presenciadas nas unidades de Educação Infantil onde estagiaram, e sobre as **dificuldades encontradas** pelos sujeitos. Observamos que houve uma distinção no campo dessas experiências, destacando que a relação dos estagiários com

as crianças foi de um modo (geralmente gratificante) e com as pessoas adultas das escolas, de outro modo (nem sempre gratificante), como observado na fala de um estudante que considerou a experiência como *“voltar a ser criança e pensar como criança novamente, saber mediar comportamentos das próprias crianças”*, e o mesmo também completou dizendo que *“o principal desafio foi lidar com os olhares indiferentes por ser homem”* (Estudante 05). Nessa mesma direção se observa o relato de outro estudante: *“Em geral o preconceito reina, nos olham com olhar de desprezo, com cara de ‘o que você está fazendo aqui?’”. Pela experiência que tive, é essa minha impressão* (Estudante 01). A percepção sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, e também em relação ao tratamento dado às crianças, foram pontos destacados nas falas, e só evidencia que a escolha por docente do gênero feminino para a Educação Infantil não é garantia de trabalho de qualidade. Em outras palavras, tanto homens quanto mulheres podem ser bons ou maus profissionais, e que essa questão não é definida pelo gênero. Sobre esse aspecto destacamos o comentário de dois sujeitos: *“A experiência foi impactante, querendo ou não é um choque de realidade. Evidenciamos muitas práticas errôneas pelos docentes”* (Egresso 03). Do mesmo modo destacamos o seguinte comentário:

*Com as crianças foi incrível, pois conseguíamos ter uma relação de troca de experiências, porém a professora da turma em que fiquei ao meu ver não cumpria o dever de uma professora de ed. Infantil, como trabalhar de forma lúdica, de saber que o foco é o aluno e não o professor e principalmente a grosseria que tratava os alunos, me fez ter essa conclusão sobre a professora (Egresso 01).*

Os sujeitos também evidenciaram suas dificuldades, desafios e até desconfortos, mas também sinalizaram as saídas encontradas para lidar com essas questões durante o estágio. Para um estudante a experiência foi, em parte, incômoda, e *“[...] houve momentos um pouco constrangedores, mas nada que me incomodasse muito ou que me fizesse querer desistir da área. No geral, consegui fazer meu papel de aluno, observar e aprender com isso* (Estudante 04). Aspectos mais negativos foram pontuados com certa veemência por um egresso, cujo relato externou: *“Foi traumatizante. Vi com meus olhos uma realidade muito diferente do mundo teórico, mas fui bem orientado e deu tudo certo”* (Egresso 12).

Embora com experiências sentidas de modo diferente, umas positivas, outras não, alguns relatos evidenciam que o estágio para alguns sujeitos representou ainda o momento para a construção de uma autopercepção, evidenciadas em falas sobre o reconhecimento de limitações pessoais, análise de perfil profissional e afirmação de não querer atuar nessa etapa. Esses aspectos podem ser observados nos relatos seguintes: *“Embora eu tivesse gostado muito, nessa fase eu percebi que não possuía perfil para atuar na educação infantil”* (Egresso 05); *“[...] percebi que minhas competências para atuar na educação infantil eram muito limitadas”* (Egresso 11) e *“A experiência foi bastante proveitosa, descobri nesse estágio que eu não queria seguir para área de educação infantil”* (Egresso 15).

A segunda questão destacada para a pesquisa se mostrou articulada com a primeira nas falas dos sujeitos, visto que a percepção sobre a docência masculina na Educação Infantil também emergiu nas narrativas relacionadas às experiências no estágio curricular. As respostas foram organizadas em três blocos: 1) reconhecimento de que os homens têm qualificação para exercer a docência na Educação Infantil; 2) gênero não define a competência profissional; 3) reconhecimento de que há preconceito e discriminação em relação a presença de homens na Educação Infantil como docentes.

Alguns sujeitos estão contabilizados em mais de um bloco de respostas, em função de externarem conteúdos em suas falas que se articulam em dois ou mais itens. Dito isso, em relação aos itens 1 e 2 se verifica que o reconhecimento de que os homens têm qualificação para a docência na Educação Infantil foi pontuado de modo explícito nas respostas de 10 (dez) sujeitos, mas de modo implícito também se observa no conteúdo das respostas dos demais, mesmo que nem todos se vejam atuando nessa etapa. A profissionalização docente está relacionada aos aspectos pedagógicos e políticos que envolvem a formação, e nessa direção 06 (seis) sujeitos destacaram que não é o gênero que define o profissionalismo, mas a qualificação e o compromisso do sujeito. Isso se observa nos relatos seguintes, que definem bem esses aspectos: *“A capacidade do ser humano jamais poderá ser medida pelo sexo. Homens também são extremamente capazes de atuar na educação infantil”* (Egresso 06), e também que: *“[...] a educação infantil necessita de profissionais*

*capacitados e compromissados que possam contribuir para o pleno desenvolvimento da criança”* (Egresso 08).

Além dos egressos, relatos nessa mesma direção também foram observados nas falas dos estudantes, aqui representados na narrativa de um deles:

*[...] Acho que homens não têm menos capacidade de ensinar, como já ouvi em certos boatos durante meu estágio remunerado. Nós também temos a capacidade de transmitir conhecimento, não acho que o sexo muda algo nesse sentido, mas sim o quanto de conhecimentos temos para colocar isso em prática de uma forma agradável e funcional* (Estudante 04).

De forma complementar ao reconhecimento da profissionalidade masculina para atuação na Educação Infantil, observou-se que 17 (dezessete) sujeitos comentaram sobre o preconceito e a discriminação em relação a esta atuação. Destacamos, do conjunto dos relatos, as falas de três sujeitos para exemplificar o que também está nos discursos dos demais. Um estudante comentou que a docência de homens nessa etapa “é vista com  *muito preconceito e receio por parte dos membros da escola e dos familiares. Durante meus estágios – não especificamente na Educação Infantil – surgiram vários comentários e até mesmo apelos para que homens se afastem da escola onde há crianças*” (Egresso 14). Emerge da fala que o preconceito está presente na família e na escola, e que além de seu modo explícito, também ocorre de modo velado, como destaca esse estudante: “*Um assunto complexo, pois ainda é perceptível os dogmas presentes entre os responsáveis das crianças. Um preconceito velado onde só a mulher está habilitada para ser a figura que cuida*” (Estudante 05).

Relatos que associam o preconceito aos casos de pedofilia envolvendo profissionais do gênero masculino, também foram citados, como o mencionado por esse egresso ao comentar que: “[...] *ainda existe certo preconceito por conta do índice de casos de pedofilia e abusos sexuais por parte de alguns profissionais do sexo masculino que acabam colaborando para que o preconceito só aumente*” (Egresso 02). Por outro lado, esse outro egresso comentou:

*Penso que deveria pôr fim no preconceito com o professor na educação infantil, pois, percebi na prática*

*como os professores do sexo masculino são discriminados por seus colegas de profissão, exemplo disso é ouvir uma gestora dizer que na sua escola não têm professores homens [...]. E têm que por fim nessa relação de que professor na educação infantil pode ser um pedófilo, e que está na sala de aula para fazer o mal (Egresso 13).*

A partir do exposto, parece que os homens precisam – muito mais do que as mulheres – se reafirmarem na carreira docente, demonstrando um bom trabalho, a fim de obterem a aprovação da sociedade. Esse aspecto também ficou evidente na pesquisa de Pena (2016, p. 127) quando o estudioso ressalta que é notória “[...] a necessidade que os homens professores têm de se mostrar muito competentes nessa atividade, uma vez que, historicamente, a educação das crianças pequenas sempre foi exclusividade do gênero feminino”; o autor continua afirmando que esse fato é “[...] semelhante ao das mulheres que atuam nas grandes corporações e empresas, espaço predominantemente masculino”. Ramos (2011, p. 126) discute que apesar das muitas transformações experimentadas no mundo social, “[...] ainda prevalece no discurso corrente uma concepção sobre a docência muito próxima do pensamento e do discurso das primeiras décadas do século XX”, ainda nas palavras do autor, esse discurso ultrapassado “[...] associava o ensino primário às características consideradas femininas, como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza”. Portanto, é basilar que a sociedade atual problematize e rompa com essas manifestações obsoletas, visto ser fundamental para o desenvolvimento das crianças a relação com docentes homens e mulheres, e que a presença de ambos no trabalho na Educação Infantil é salutar para meninos e meninas. Ainda é possível sonhar com essa realidade, visto que os “*sonhos não envelhecem*” e as lutas são permanentes para torná-los real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo desse capítulo discutir sobre a docência de professores do gênero masculino na Educação Infantil, a partir do olhar de estudantes e egressos do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, sobre

suas experiências no estágio curricular nessa etapa e percepções em torno dessa questão. As experiências vivenciadas no campo do estágio curricular mostraram-se positivas para os sujeitos, mas não livre das tensões postas pelo “estranhamento” que causa ter homens atuando nessa etapa. Portanto, as respostas oferecidas pelos sujeitos, atrelada à literatura teórica, contribuem para pensarmos sobre a feminização da docência com crianças, sobre a presença de preconceitos e discriminação, explícitos ou velados, e sobre o necessário debate nos processos de formação inicial desses profissionais, em articulação com as redes de ensino.

As questões postas ajudam na compreensão dessa problemática e do reconhecendo de que é produto de uma construção histórica e cultural, logo não natural, o que significa que há espaço para transformação, com a superação dos preconceitos e de práticas de discriminação, como a observada no cartaz que impulsionou a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

FERREIRA, José Luiz. **Homens ensinando crianças**: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural. 2008. 155fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFPB, João Pessoa: UFPB, 2008.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

INEP. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2015 [online]. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set., 2014.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus/AM, v. 03, n. 02, p. 27-39, 2018.

PENA, Alexandra Coelho. História de vida de professores homens na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan./abr., 2016.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre professores homens na Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte-MG**. 2011. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Bruno Leonardo Bezerra. **A presença de homens docentes na Educação Infantil: lugares (des) ocupados**. 2015. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, A.C.C. Feminilidade/Feminino. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: UFGD, 2015. 678p.

# GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO ENQUANTO POSSIBILITADORA DO ESSENCIAL DIREITO À DEMOCRACIA!

Márcio de Oliveira<sup>36</sup>

Luciene Celina Cristina Mochi<sup>37</sup>

## INTRODUÇÃO

“Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2014, p. 111). Essa citação de Paulo Freire contribui para pensarmos que a ignorância pode existir acerca de diversos assuntos, pairando sobre as mais diferentes pessoas. Não estamos imunes ela. Trazendo essa máxima para esse manuscrito, é possível destacarmos que em relação às questões de gênero e sexualidades, isso também ocorre. Não sabemos tudo sobre o assunto, e precisamos admitir que é necessário pesquisar seu estudo, além de estarmos aptas/os a pesquisar cientificamente e conhecer o suficiente para a sua discussão, sempre a partir de um diálogo democrático, plural, científico.

A relação entre Educação e as discussões sobre gênero e sexualidades e o respeito à diversidade humana, tem gerado debates constantes dentro e fora das escolas. A construção de uma escola capaz de gerir e prezar pelas diferenças por meio da relação dialógica com base no respeito e no reconhecimento das múltiplas formas que se constituem as pessoas, está intrinsecamente ligada com o aprendizado e o efetivo exercício da

<sup>36</sup> Doutor e Mestre em Educação. Licenciado em Pedagogia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Pesquisador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM). E-mail: marcio.1808@hotmail.com

<sup>37</sup> Doutoranda em Educação. Mestra em Ciências Sociais. Especialista em Educação Especial. Graduada em Artes Cênicas e Pedagogia. Professora da rede Estadual de Educação do Estado do Paraná desde 2005. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE/UFJF, no Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens ARTEI/UEM. E-mail: lucienemochi@gmail.com

democracia. Na medida em que o reconhecimento das diferenças pessoais como a promoção do bem-estar de todas/os, o não preconceito de raça, sexo, orientação sexual, idade, ou quaisquer outras formas de discriminações, são debatidos no campo da Educação, mais próximas/os estaremos da democracia, que só será efetiva a partir do momento em que as tensões existentes no terreno escolar, passem a ter outro foco, como a qualidade de ensino, políticas públicas de acesso e permanência e não mais ‘as diferenças humanas’. Essa pluralidade cultural é explicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que afirma a diversidade como “[...] traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano” (BRASIL, 1997, p. 19).

Desta forma, a escola tem como função social, a mediação entre os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade de modo científico e cultural, e essa (re)produção ainda apresenta contradições significativas em sua trajetória histórica e na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas à sexualidade, ao gênero e ao constructo patriarcal da família padrão: pai, mãe e filhas/os. Sylvie Cadolle (2007) aponta que as políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de gerir uma escola que atenda a todas as pessoas, rompendo com pressupostos sobre parentescos endossados pelo viés heterossexual e que visibilize a “pluriparentalidade”. Assim como, o reconhecimento de outras maneiras de existir além da heterossexualidade genérica, apontando para o desenvolvimento de práticas educativas livres de preconceitos e, consequentemente, de atitudes violentas contra alunas e alunos em detrimento de suas vivências, características pessoais e seus modos de existir, e é disto que se trata a democracia. Não apenas uma palavra desgastada em seu uso, mas vivida de modo literal o conceito que esta palavra representa: a liberdade acompanhada do direito de ser e de viver de modo pleno, liberdade de se expressar e a busca incessante pela equidade.

Neste sentido, o texto contribuirá para compreendemos que a Educação de uma criança resulta em ganhos positivos tanto para ela mesma, como para suas/seus responsáveis e a sociedade em geral, pois os papéis sociais que são construídos a partir de antigas concepções dentro dos sistemas

de ideias e culturas que justificam a dominação e a discriminação entre os gêneros, denotam processos naturalizadores do que significa por exemplo, ser “mãe” e ser “pai” no ambiente educacional. Esse sistema heterossexista possui suas bases no aparelhamento capitalista e patriarcal que é reproduzido dentro das instituições sociais, contribuindo para a disseminação de estereótipos sexistas que se valem dos usos das relações de subalternidade de um gênero em detrimento ao outro.

Os comportamentos, hábitos, regras de relacionamentos e percursos intelectuais, como a escolha da profissão, a vivência da orientação sexual, a consciência de classe e raça, podem nos sugerir que os processos pelos quais mulheres e homens internalizam atitudes de valores e comportamentos, correspondem às expectativas de um determinado grupo que foi, historicamente e socialmente aprendido. A Educação formal auxilia a esses processos como, por exemplo, as divisões das atividades escolares em filas, jogos e brincadeiras diferentes para meninas e meninos. Ao limitar as possibilidades intelectuais e motoras, meninos correm no recreio e meninas pulam elástico por exemplo, esses preconceitos também colocaram o sexo biológico, de acordo com Michel Foucault (1988), como discurso oficial a partir de certo entendimento de normalidade e de desvio.

Sendo assim, esse capítulo, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, apresenta, em um primeiro momento, políticas públicas que envolvem aspectos de gênero e diversidade sexual, com foco na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); posterior a isso, o debate versará – brevemente – acerca da função da escola em relação aos aspectos das relações de gênero e sexualidades.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS: QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM DEBATE**

Em 2014, houve, no Brasil, uma discussão bastante abrangente em relação às questões de gênero quando da elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Por conta de grupos conservadores (em

especial grupo de religiosas/os), houve a retirada do termo “gênero” desse documento tão importante para a Educação.

Esse cenário faz pensar a abrangência do termo gênero em documentos nacionais oficiais. Neste sentido, será realizado um levantamento acerca de documentos nacionais oficiais que apresentam discussões sobre gênero, além disso, serão apresentados documentos de grande abrangência nacional que não apresentam tal discussão.

De início, apresentamos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que mostra um rol de artigos que ditam as normas de convivência social. Essa constituição apresenta, por exemplo, em seu texto:

**Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – **promover o bem de todos [e de todas], sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (BRASIL, 1988, art. 3, grifos do autor e da autora).

Neste sentido, a Constituição Federal defende que é um dos objetivos deste país promover o bem de todas as pessoas, de maneira a não praticar e permitir quaisquer tipos de preconceito, seja envolvendo cor, sexo, idade, origem e outras formas (aqui podemos inserir questões ligadas a gênero, estética, condicionamento físico, raça, geração, entre outras categorias).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados no fim da década de 1990, mais especificamente no ano de 1997. Esse documento tem como objetivo auxiliar a/o professora/professor na execução de seu trabalho, compartilhando “[...] seu esforço diário de

fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos [e cidadãs] plenamente reconhecidos [e reconhecidas] e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 05).

Assim, os PCN foram elaborados por uma equipe do Ministério da Educação (MEC), a fim, também, de apontar metas de qualidade para auxiliar alunas/os a vivenciar de forma participativa, reflexiva e autônoma na sociedade (BRASIL, 1997).

Uma característica apresentada pelos PCN é que esse documento organiza parâmetros “[...] abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997, p. 05). Neste sentido, esse documento é elaborado de forma a atender as especificidades relacionadas às várias localidades brasileiras.

Os PCN são apresentados em 10 (dez) volumes, a título de conhecimento, são eles:

Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais Volume 2 - Língua Portuguesa

Volume 3 - Matemática

Volume 4 - Ciências Naturais

Volume 5 - História e Geografia

Volume 6 - Arte

Volume 7 - Educação Física

Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde

**Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual** (BRASIL, 1997, p. 02, grifos do autor e da autora).

O foco deste texto é o volume 10 (dez), o último, intitulado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Este módulo apresenta uma discussão importante em relação à diversidade no Brasil:

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio [e índia], afrodescendente,

imigrante, é urbano [e urbana], sertanejo [e sertaneja], caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social (BRASIL, 1997, p. 15).

É interessante analisar que além da discriminação em relação à etnia, há, no Brasil, uma vasta prática de discriminação, exclusão e preconceitos em relação a outros fatores: econômico, sexualidade, gênero, raça, religião (ou o não seguimento dela) etc. E esses segmentos precisam ser estudados na escola, de forma a extinguir das práticas sociais todos esses tipos de violência em relação à diversidade.

Os PCN propõem, em relação às questões ligadas à sexualidade, um trabalho, realizado na escola, como um “[...] processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos [e das] profissionais da educação” (BRASIL, 1997, p. 121). Acrescentamos que essas/esses profissionais precisam estar bem preparadas/os para essa prática, de modo que não deixem ser levadas/as por ideias ou práticas conservadoras, sempre se atentando para uma prática escolar progressista.

Em relação às questões de gênero, os PCN trazem várias discussões importantes. Em um dado momento, é apresentado que “[...] questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais” (BRASIL, 1997, p. 25). No que se refere ao trabalho da/o professora/professor, o documento enfatiza que

Na condução desse trabalho, a postura do educador [e da educadora] é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor [ou a professora] deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente (BRASIL, 1997, p. 124).

É evidente que o trabalho nas escolas deve permear a equidade de gênero, de modo que as/os alunas/os entendam que homens e mulheres são iguais em relação aos direitos, deveres e, também, em relação ao respeito nas relações humanas.

Os PCN reconhecem que muitas mudanças têm acontecido em nossa sociedade, porém, ainda há discriminação em relação a gênero, e isso fica exposto no seguinte excerto: “[...] mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero” (BRASIL, 1997, p. 144). E é esse cenário que a escola pode ajudar a modificar, planejando práticas pedagógicas que discutam as relações de gênero. Essa discussão visa

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (BRASIL, 1997, p. 144).

Neste sentido, as discussões relacionadas a gênero, de acordo com os PCN, têm como objetivo quebrar padrões e estereótipos que estão ligados ao gênero como dualidade entre o masculino e o feminino, questionando e combatendo qualquer relação autoritária em relação ao tema.

## A EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO ÀS VARIADAS VIOLÊNCIAS

A partir da análise dos documentos, na seção anterior, fica visível que existem instrumentos oficiais que amparam as discussões e as práticas voltadas para a diminuição das violências relacionadas às relações de gênero e sexualidades. E a instituição escolar – e a Educação como um todo – é fundamental nesse processo, sobretudo pelo fato de ser um ambiente plural e que preza pelas discussões democráticas e que deve, de modo especial, acolher as diferenças não como polaridades,

mas como possibilidades de existências humanas, reconhecendo que não existe um modelo único de se comportar, de sentir e de viver as relações interpessoais. No livro *Afinal, do que é feita uma família? Maternidades lésbicas na escola*, Luciene Mochi (2019) assinala que, quando a escola passa a lidar com as diferenças de modo positivo contribui para a transformação da sociedade colaborando para o enfrentamento à opressão e discriminação. De acordo com autora, “[...] os cuidados pedagógicos precisam se pautar em uma educação que possa (re)pensar sua prática e a intencionalidade de sua formação” (MOCHI, 2019, p. 85).

Assim, consideramos como Educação democrática, os espaços escolares comprometidos com a transformação social de suas/eus alunas/os. As escolas, sejam elas públicas, privadas, confessionais ou não, são espaços plurais, onde as assimetrias de classe, raça, gênero e sexualidades (entre outras) estão presentes. É no ambiente escolar que essa complexidade plural das diferenças se faz presente. Dentro e fora das salas de aulas, as crianças participam do processo social da convivência diversa. O direito à democracia resulta em aprender a responsabilizar-se com essa complexidade na medida em que masculinidade e heterossexualidade compulsória sejam colocadas em confronto a partir de outras existências possíveis. Compreender esse processo é também perceber como as violências se conectam aos direitos das mulheres, das singularidades pessoais, do direito às diferentes expressões da sexualidade. Esse é o ponto fundamental da democracia que implica no acesso à Educação livre de quaisquer discriminações, possibilitando a criação de relações que permitam o exercício do cuidado, da criação de laços afetivos e do bem comum. É fundamental para a Educação democrática o rompimento com a lógica da ‘coisificação’, que coloca em risco a nossa capacidade de agir coletivamente.

Para que uma escola tenha discussões e práticas democráticas, sobretudo a partir do reconhecimento das individualidades, é fundamental que o corpo docente, profissionais, equipe de apoio, saibam lidar com as diferenças, obtendo formação constante a respeito das mais variadas características humanas. No entanto, não se pode selecionar que o foco dos estudos da Educação está única e exclusivamente na relação professora/professor-aluna/aluno, é fundamental discutir além,

principalmente a relação da Educação com a sociedade. Nesse sentido, Moacir Gadotti (2012, p. 76, grifos do original) pontua que

A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor-aluno, desviou a atenção para um problema importante, mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a *questão do poder*. Deter-se na relação professor-aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais.

Logo, é preciso que além de uma cobrança em relação à formação das/os profissionais da Educação sobre gênero e sexualidades, sejam cobradas políticas públicas efetivas a fim de combater as mais variadas formas de violência, de modo a diminuir o sofrimento causado pelo racismo, LGBTfobia, machismo, misoginia, intolerância religiosa etc.

Essa cobrança deve ser realizada de uma forma macro, com o intuito de aproximar as relações entre a Educação e a sociedade, ou seja, tanto a sociedade como as/os participantes diretas/diretos e indiretas/indiretos da Educação precisam coadunar a um mesmo objetivo: pressionar os governos em todas as esferas (municipal, estadual e federal) a fim de consolidar além dos documentos, as mais variadas práticas democráticas e efetivas de combate a toda e qualquer forma de violência. Sobre práticas democráticas na escola, reiteramos a função social de formação humana que a escola como espaço plural de conhecimento, comprometida com a formação e sociabilidade das crianças, é responsável. Desse modo, “ressaltamos o importante compromisso que precisam ter estes/estas profissionais da educação básica com o acolhimento e entendimento dos processos de socialização entre as famílias das/os alunas/os [...]” (MOCHI, 2019, p. 124). Esse espaço é utilizado pelas crianças por um longo período de suas vidas e se, houver o cerceamento a respeito da visibilidade sobre a diversidade sexual e igualdade de gênero, a escola estará ampliando “práticas assentadas no

preconceito, coibindo ou ajustando os comportamentos humanos [...]” (MOCHI, 2019, p. 124).

É preciso, portanto, estarmos alinhadas/os ao pensamento de que a instituição escolar atende/forma pessoas com as mais variadas características, e todas elas devem ser consideradas no momento da prática pedagógica, de modo que tais diferenças sejam reconhecidas no ambiente escolar e não sejam gatilhos para práticas contínuas de violência.

Márcio de Oliveira, Reginaldo Peixoto e Eliane Maio (2018, p. 38) apontam que a melhor forma de fazer com que todas/os se sintam bem, é “[...] respeitando as individualidades, educando as crianças e os/as adolescentes para que se tornem pessoas cada vez mais respeitadas, acolhedoras, críticas e não violentas”. E esse respeito deve perpassar assuntos relacionados às relações gênero, sexualidades, raça, diversidade religiosa, classe econômica etc., ou seja, a pessoa humana deve ser respeitada em sua totalidade, para além das diferenças, o direito à existência. É mais do que a busca por respeito. É a garantia do direito de existência para todas as pessoas, sem distinção e/ou discriminações.

Para a socióloga Suzane Mollo-Bouvier (2005), a criança como sujeito social é participante ativa de sua própria socialização ao mesmo tempo em que está diretamente inserida nas reproduções e transformações sociais. Embora estejam em famílias e grupos sociais particulares, as crianças “[...] vivem histórias singulares e conhecem as vantagens e as vicissitudes das diferenciações sociais” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 401). Exatamente por isso, as impressões duais de certo e errado impressas nos corredores escolares são tão expressivas para as/os alunas/os. É no jogo social por meio das brincadeiras no pátio ou das permissões e proibições em sala de aula, que os aprendizados dos comportamentos coletivos vão sendo desenhados e apreendidos pelas crianças.

Da mesma maneira, percepções sobre o que podem ou não meninas e meninos, estampam a dicotomia binária sobre comportamentos que refletirão no futuro, os modos do trabalho e as relações afetivas. As trajetórias pelas quais as crianças passam durante seu desenvolvimento registram o saber psicológico/emocional que vai definir e também garantir a socialização desse aprendizado, afirmando e, consequente-

mente, garantindo seu desenvolvimento. Dividir a experiência social infantil em etapas é o mesmo que recortar a infância, determinando o que vem ‘antes’ ou ‘depois’ na vida social das crianças. É importante compreender que o processo de socialização das crianças é tutelado pelas/os adultas/os e como tal, se faz importante ressaltar de qual lugar e quais percepções sociais as/os adultas/os responsáveis estão falando. Cada pessoa imprime suas aspirações de acordo com suas trajetórias, seus preconceitos, e seus próprios interditos. O que estamos querendo destacar é que, a partir das referências das/os adultas/os é que as crianças construirão suas identidades sociais. Dito isso, ressaltamos que a separação dos espaços escolares, das atividades durante o recreio entre meninas e meninos, das brincadeiras, dos festejos juninos e tantas outras dicotomias que a instituição escolar reproduz diariamente, efetivam-se os modos de socialização das crianças. De acordo com Mollo Bouvier (2005, p. 398), para o conjunto de padrões e crenças, as crianças são um desafio pois através delas os “[...] movimentos políticos, ideológicos e religiosos tentam exercer sua influência e preparar o futuro”.

Se o nosso desejo está direcionado para uma educação escolar emancipatória, crítica e capaz de contribuir qualitativamente com as crianças, não podemos silenciar temas que estão diretamente ligados com a produção e reprodução das violências. Uma política que interdita e censura o trabalho sobre as relações de gênero, as discussões sobre raça, classe e sexualidades no interior das escolas, para além da restrição do pensamento crítico é também negacionista pois nega o papel científico da educação enquanto transformação humana e consequentemente, democrática. Discutir os motivos que geram as variadas violências no ambiente escolar é colocar em prática o conceito de democracia, descortinando a realidade de que as desigualdades são estruturadas na ordem social e que na maioria das vezes, elas se manifestam por meio das violências.

Precisamos pensar as categorias de classe, raça, gênero e orientação sexual, como parte do conjunto das existências possíveis. Na esteira da complexa reprodução das hierarquias sociais, a escola como parte das múltiplas instâncias sociais, (des)legitima determinadas identidades, afirmando algumas existências e marginalizando outras. Romper com essa dinâmica que gera violências e reproduz desigualdades é função da

escola. Ao mesmo tempo, deve ser parte do contexto das instituições democráticas, ainda que de maneiras diferentes – produzir alternativas políticas por meio dos documentos oficiais que garantam o acesso ao conhecimento sobre as relações de gênero e orientação sexual, visibilizando as expressões humanas pelas/os adultas/os, mas também, pelas crianças (MOCHI, 2019). A Educação se configura em ferramenta imprescindível para enfrentarmos as violências, sobretudo as opressões relacionadas ao gênero e sexualidades. Sua efetividade é ampliada com o desafio de romper com as engrenagens da reprodução das desigualdades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como nas diferentes esferas da sociedade, a Educação contribui para as desigualdades, principalmente quando reforça padrões machistas, LGBTfóbicos, racistas e sexistas. É possível ver na escola um caminho possível para o desenvolvimento de discussões e reconstruções a respeito das relações de gênero e sexualidades, envolvendo nesse processo de Educação democrática as/os alunas/os, suas famílias e docentes em ação conjunta de emancipação humana. Para tanto, é substancial a formação constante das/os profissionais da Educação, e o compromisso de toda a equipe pedagógica e diretiva, acrescentando ao projeto político-pedagógico da escola, discussões sobre gênero e aspectos a ele interligados como raça, classe e orientação sexual.

Tão ou mais importante do que uma escola que prima pelo ensino de qualidade, é o conhecimento a respeito das diferentes formas de opressões que segregam e aprofundam as desigualdades sociais. Entretanto, além de constante formação, o diálogo e às reflexões sobre assuntos de ordem política e social devem ser referência no processo de formação das/os estudantes, indo além do que o programa educacional contempla e da lista de conteúdos obrigatórios, expandindo e abrindo espaço para outras interfaces que incluam discussões sobre gênero sexualidade.

Assim, almejamos uma escola em que a diversidade e a diferença possam modificar a ordem do dia, deixando de serem “problemas” para “possibilidades”, proporcionando amplo crescimento coletivo e,

consequentemente, melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem em que todas/os aprendem, efetivando assim, a verdadeira pedagogia da equidade

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº. 13.005/2014**. Brasília: Presidência da República, 2014.

CADOLLE, Sylvie. **La place du beau-père dans les familles recomposées: une paternité de substitution?** In: SELLENET, C. (Org.). *Les pères en débat*. Ramonville Saint-Agne. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2007. p. 29-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOCHI, Luciene Celina Cristina. **Afinal, do que é feita uma família?** Maternidades lésbicas na escola. – Rio de Janeiro, RJ: Metanóia, 2019.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, ago./2005. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. A Educação enquanto promotora de uma cultura de paz: o foco nas questões de gênero e sexualidade. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 03, n. 02, 2018, p. 27-39.

# REFLETIR O CURRÍCULO A FIM DE PROMOVER UMA CONSCIENTIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina Cordeiro Siqueira<sup>38</sup>

Felipe Rodrigo Caldas<sup>39</sup>

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está passando por transformações significativas, pilares fundamentais para a sua organização e manutenção estão sendo questionados, principalmente quando estão respaldados por uma ideia do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média. As inúmeras formas de identidades de gênero e de sexualidade reconhecidas na sociedade atual, obrigam a sociedade e os indivíduos a enxergar e compreender que ela não é homogênea, heteronormativa e monolítica, mas sim múltipla, diversa, diferente e complexa como ressalta louro (2013).

Um desses pilares de sustentação da nossa sociedade é a educação, dessa forma, essas transformações abordam e trazem à tona identidades marginalizadas e discriminadas que buscam seu espaço e respeito. Uma movimentação política e social vem questionando e denunciando uma falsa inclusão de todas as identidades de gênero e sexualidade no campo educacional, principalmente porque nos currículos há uma enorme diferença entre a teoria e a prática.

Esse texto tem por objetivo propor reflexões acerca da importância de uma análise crítica ao currículo. Num primeiro momento nos propomos a apresentar por meio de relatos e experiências vividas, por parte dos autores, este professor e esta professora da Educação Básica,

---

<sup>38</sup> Mestranda em Artes Visuais pela Universidade de Brasília – UNB, Graduada em Arte Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Bolsista Capes, caasika@gmail.com.

<sup>39</sup> Mestre em Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Graduado em Arte Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, frcaldas@live.com.

destacando certas atitudes e discursos que tem mantido a heteronormatividade como o padrão no espaço escolar. Em seguida, com base em autores e referências no assunto, definimos termos relacionados ao currículo, e por último gostaríamos de sugerir um posicionamento por parte de professores e professoras objetivando um enfrentamento mais eficaz em prol de uma educação efetivamente inclusiva.

## A HETERONORMATIVIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitos estudiosos/as e críticas/os do currículo e dos documentos oficiais da educação, como Rogério Diniz Junqueira (2007, 2009) Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2003) Guacira Lopes Louro (2003), demonstram que apesar do discurso igualitário presente nesses documentos, muitas vezes, o enfrentamento encontra-se de forma superficial e sem ações afirmativas eficazes e que realmente causem uma transformação efetiva e profunda na educação e por consequência no modo como a sociedade se posiciona em relação aos gêneros e as sexualidades.

Inúmeros são os relatos de professores/as, inclusive do autor e da autora desse texto, sobre como a educação busca transparecer uma escola que preza pela inclusão da diversidade, entretanto, ao vivenciar o cotidiano da escola, podemos afirmar que essa integração do diferente está longe de acontecer, principalmente quando nos deparamos com assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade (JUNQUEIRA, 2010).

Muitos de nós, em incontáveis vezes nos deparamos com frases: “olhe essa menina, parece um piá”, “Precisamos conversar sobre o viadinho lá do 9º ano, esse menino é estranho, ele até joga bola com os outros meninos, mas está na cara que é viado”, “esse piá só anda com menina, então você já sabe”, “essa menina não tem boa conduta, olhe o jeito que se veste”, “ele é professor de arte, por isso já sabe como ele é”.

Essas frases proferidas por professores/as, por alunos/as, funcionárias/os da escola, sinalizam problemas acerca do gênero e da sexualidade que vêm sendo combatido desde o primeiro movimento social que discursa

pela igualdade de gênero. E demonstrando como a escola também é um lugar de opressão e manutenção sobre os gêneros e sexualidades.

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulnerados de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Após décadas de lutas dos movimentos feministas, e dos movimentos das chamadas “minorias sexuais”, importante ressaltar que compreendemos essa denominação “minorias” não está ligada a um sentido de inferioridade, ou de qualquer forma a um sentido de desprezível, mas sim relacionado a inúmeras pessoas que não possuem voz dentro dos sistemas sociais, ou seja, seres humanos silenciados por uma opressão velada. (LOURO, 2004). Os movimentos feministas e das “minorias sexuais” conquistaram o reconhecimento das diversas formas de gênero e sexualidade existentes, porém sabemos que a luta está longe do fim, podemos observar isso quando voltamos nossos olhares para as instituições escolares que ainda persistem em serem monolíticas.

Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade: afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 44)

Autores como Beauvoir (1970), Friedman (1971) argumentam sobre como o gênero é uma construção social e cultural, os corpos femininos e masculinos são compelidos a estarem dentro de um padrão

normalizado e imposto pela sociedade homogênea e heterossexual que constrói e preserva essa concepção de como cada gênero deve ser para ser aceito e considerado “natural”, “normal”. Os autores *Queer* como Butler (2010), Silva (2011) e Louro (2003, 2004) corroboram com essa concepção mas destacam que a sexualidade, e não somente o gênero, também é construída pela sociedade.

A teoria *Queer* ainda problematiza que quando direcionamos ou afirmamos o gênero no qual a pessoa pertence isso já geraria uma construção do mesmo e de sua identidade “o fato de que a definição da identidade sexual não fique contida pelos processos discursivos que buscam fixá-la” (SILVA, 2011, p.107). Podemos dizer que a teoria *queer* propõe uma desgenerificação “é necessário compreender uma mudança epistemologia que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (LOURO, 2004, p.45). Essa atitude epistemológica não se restringiria apenas ao conhecimento e as identidades de gêneros e identidades sexuais, mas se estendendo para o conhecimento e a identidade de modo global (SILVA, 2011).

Apesar de já termos adquirido um grande conhecimento sobre os problemas de gênero, e as pesquisas sobre a temática estarem crescendo a cada ano, assim como propostas e ações efetivas para combater essa problemática. Por isso se torna quase insustentável que a escola ainda seja fundamentada em uma noção ultrapassada, discriminatória, autoritária, binária e singular sobre a forma como os gêneros devem se comportar e ser, dessa maneira seus currículos e práticas educacionais retrocedem ao século XIX como aponta Dias (2011), muitos educadoras/es ainda criam, aplicam, reforçam esses documentos fundamentados em teorias, discursos e pensamentos obsoletos sobre os gêneros e as sexualidades.

## DESMASCARANDO O CURRÍCULO

Um dos pilares que possibilita que essa discriminação entre os gêneros aconteça dentro da escola, é o próprio currículo. As teorias críticas e pós-críticas denunciam um currículo ultrapassado, heteronormativo e hegemônico, que não corresponde mais a sociedade na qual ele está inserido, uma sociedade onde a diversidade está cada vez mais

em evidência, onde grupos minorizados lutam por igualdade e respeito, onde as diferenças são celebradas.

Primeiramente para entender como esse currículo se tornou, e ainda é, uma ferramenta de manutenção de identidades, comportamentos, ideais políticos e filosóficos, precisamos tentar defini-lo, para autores/as como Freitas (2019) e Barreto (2018) é uma missão quase impossível, pois ele é um documento histórico, estando a mercê dos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais de uma sociedade, tais movimentos são efêmeros, sendo assim o currículo está sempre em mutação, sendo atribuído diversos sentidos para o seu significado, tanto para a escola, quanto para a sociedade. Porém percebemos que nessa análise feita pelas/os autoras/os acima, demonstra que o currículo é formado por uma relação de poder, por isso concordamos quando Silva (2011) defini o currículo, como um:

[...] Lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150)

O currículo pode ter várias definições e abarcar inúmeras discussões, entretanto, sua função mais valiosa é o seu poder de moldar e preservar identidades. Oliveira (2012, 2014) discorre sobre essa virtude do currículo, onde ele é o responsável por desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos que foram historicamente adquiridos pela sociedade, apesar da sua potencialidade de socializar tais conhecimentos com as crianças e os jovens, infelizmente acaba transmitindo valores daquilo que só é desejável e permitido conforme a ideologia monolítica não abrindo espaços para a diversidade existente, portanto o currículo pode ser visto como “uma construção cultural, histórica e socialmente determinada” (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Desse modo entende-se que o currículo assim como as experiências educacionais advindas dele, acontecem em torno do conhecimento e também das relações sociais, implicando na construção das identidades de gênero e de sexualidade das/os alunas/os. Os/as autores/as Barreto (2018), Freitas

(2019), Oliveira (2012; 2014), Santana (2019) e Silva (2011) nos revelam que o currículo não é um processo natural da evolução histórica da humanidade, mas que ele é formado por interesses de forças políticas, sociais e econômicas de um determinado grupo que detêm o poder.

Subtil (2011) aponta que alguns grupos por meio de seus poderes econômicos, sociais e políticos tendem a impor e preservar suas percepções de moral, comportamento e filosofia, para isso se utilizam de diversos meios, inclusive a própria educação, tornando o currículo em certa medida, um reprodutor da dominação desses grupos. Fortalecendo esse entendimento MacLaren compreende que o currículo:

[...] representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (MACLAREN, 1998, p. 116)

O currículo então é utilizado por esses grupos dominantes, que criam, recriam, transformam e perduram os conteúdos e valores escolhidos para serem inseridos, reproduzidos e aprendidos na escola. Ou seja, grande parte das vezes o que é transmitido dentro da escola é reflexo da concepção desses grupos, e dos seus desejos acerca de um formato de sociedade. Dessa forma, exclui-se toda aquela que não se adequa a esse padrão, grande parte das vezes hétero, branco, cristão. As sexualidades, subjetividades, as etnias, as crenças, todo o conhecimento e cultura de outros grupos são deixadas a margem e não são referendadas na educação. (FREITAS, 2019; SIMON E TORRES, 2006).

Oliveira (2014) e Silva (2011) demonstram que o currículo é um documento de identidade que define e forma indivíduos, essa hegemonia pelo qual é construído apenas ressalta a impossibilidade das transforma-

ções sociais, porque não abre as inúmeras oportunidades de se trabalhar com diferentes concepções, na forma como o currículo está configurado nos dias atuais ele apenas acentua e normaliza as discriminações sociais ligadas aos gêneros e as sexualidades.

É pelo currículo, compreendido como componente discursivo da política educacional, que os mais variados grupos sociais, principalmente os dominantes, mostram sua visão de mundo, seu projeto social. Enquanto local de significado, o currículo está ligado ao processo de formação de identidades sociais; ele cria e organiza identidades culturais, de gênero, identidades sexuais, raciais, dentre outras. Portanto, o currículo não pode ser pensado como um espaço de transmissão de conhecimentos, visto como mera transcrição do real, mas deve estar envolvido no que se tornam os indivíduos, no tipo de indivíduos que estamos produzindo e como somos produzidos. (OLIVEIRA, 2014, p. 44)

O currículo por vezes, acaba por evidenciar, afirmar e enraizar as situações de opressão e discriminação a que alguns grupos têm sido submetidos. Porém devemos lembrar que não é só o currículo oficial que perpetua esses paradigmas em relação a esses grupos, o outro currículo, conhecido como oculto, pode ser perverso igual ou até mesmo mais eficaz na manutenção da opressão, visto que também proporciona a construção e continuidade de comportamento das identidades de gênero (OLIVEIRA, 2012, 2014, LOURO, 2003).

## O CURRÍCULO OCULTO

O currículo oculto se refere às particularidades educacionais que não estão explícitas no currículo oficial, não podendo ser encontrado nos planejamentos e documentos educacionais. O currículo oculto compõe-se das práticas da escola, os rituais, as relações entre alunos/

nas e professores/ras, alunos/nas e alunos/nas, as regras da escola, o modo como é o ambiente escolar. (MORREIRA & CANDAU, 2007)

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo [...] aprende-se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2002, p. 78-79).

Dentro desse currículo oculto encontramos talvez o mais emblemático, e ao mesmo tempo problemático aspecto da educação, são os discursos proferidos de inúmeras formas, explícitos ou camuflados, pelos professores/as, alunos/as e outros sujeitos que permeiam o cotidiano da escola.

Sabe-se que cada discurso é um posicionamento ideológico, e é por meio desses discursos que os agentes da educação demonstram suas concepções de sociedade, política, moral, e também deliberam acerca das questões de gênero, da sexualidade, da subjetividade e das identidades. Esses discursos que permeiam o cotidiano da escola, que se fazem presente nas práticas educacionais, que estão dentro das salas de aulas contribuem “para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais.” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 28).

Essa afirmativa por parte dos/as autores/as Moreira & Candau são reafirmadas de forma empírica nas frases descritas no início do presente texto. Por mais que não se trate de um conteúdo a ser aprendido durante a aula, que não componha um planejamento ou modelo descritivo de ensino, são carregadas de discursos que afetam diretamente a postura dos indivíduos.

Entretanto pode o currículo oculto se mostrar favorável a discursos que são carregados de entusiasmo e busca do respeito pela diferença.

Isso pode ser observado em respeito a algumas práticas pedagógicas de professores/as que perceberam como o currículo oficial e oculto pode ser tão heteronormativo e hegemônico, por isso encontramos tanto relato de práticas alternativas utilizadas dentro e fora das salas de aulas, que desafiam e transgridam os currículos, levantando debates e conteúdos até então marginalizados, denunciando essas relações de poderes existem na sociedade e principalmente em torno dos gêneros. Essas práticas e discursos podem contribuir para uma autonomia e conhecimento dos estudantes que se identificam e pertencem a esses grupos excluídos, possibilitando uma concepção crítica em relação aos aspectos que influenciam e formam nossa sociedade, promovendo assim mudanças significativas na mesma. (MOREIRA & CANDU, 2007)

As teorias críticas e pós-críticas, têm problematizado, estudado e refletido sobre o currículo, e até mesmo o denunciando para que ele não seja mais uma ferramenta de discriminação e manutenção de hábitos que permitem que alguns paradigmas continuem vivos em nossa sociedade. Na concepção dessas teorias o currículo deve ter um discurso crítico e histórico, reconhecer as individualidades e as necessidades da sociedade contemporânea, onde diferentes gêneros possam conviver com as diferenças. Para Freitas (2019) o currículo ainda deve ser mais amplo e neutro, que consiga englobar todos os grupos sociais existentes, além de abordar conteúdos que permitam que os alunos e alunas tenham uma consciência crítica sobre o mundo, podendo assim se libertar.

Ainda encontramos várias instituições de ensino que insistem em ter uma posição “neutra”, ou seja, proporcionar um espaço neutro, em relação às discussões de sexualidade, identidade e gênero, como evidência Louro (2000) e Junqueira (2009). No entanto, teorias que tratam de assuntos como identidade, gênero e sexualidade não se fazem presente em grande parte dos livros didáticos, e raramente são mencionadas pelos professores/as, dessa forma compreendemos que não há neutralidade nessa discussão. Podemos afirmar que essa ilusão de neutralidade impossibilita a escola de propor ações afirmativas em busca de um currículo efetivamente inclusivo.

## MOMENTO CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO DO CURRÍCULO

É de suma importância pensar um currículo fundamentado nas teorias pós críticas, evidenciando o multiculturalismo e propondo ações que barrem os conhecimentos e saberes dominantes, ação facilmente aceita pelas teorias tradicionais.

As indagações propostas pelas teorias pós-críticas em relação ao motivo de escolha ou não escolha, por parte dos professores/as, de determinado conteúdo a ser abordado na escola, proporciona uma reflexão profunda do quanto o currículo está intrinsecamente relacionado ao poder.

A abordagem pós crítica em educação, enfatiza o gênero, a etnia, a diferença, a cultura e a linguagem, e passa a existir fundamentada no pós estruturalismo, e consequentemente amplia e modifica alguns conceitos antes definidos pelas teorias críticas

Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

É precisamente as questões de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2011, p. 16)

Diferente das teorias tradicionais de currículo que enfocam seus questionamentos em “como?”, que demonstra uma preocupação com questões de organização, as teorias pós-críticas direcionam suas indagações no “por quê?”, o que permite a reflexão acerca dos interesses que determinam as escolhas. “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” Esses questionamentos refletem de forma clara o quanto as “teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2007)

Ainda sobre as teorias Pós-Críticas, o autor descreve:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido, sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2004, 148-149).

A busca por um currículo, polissêmico, plural, democrático e crítico, passa pelo currículo multicultural, que valoriza a diferença e nega uma hierarquia entre culturas. Dessa forma, o multiculturalismo apresenta:

que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2007, p. 90).

Diante de todas estas reflexões, os educadores/as comprometidos/as com uma postura e discurso para reformulação de um currículo, que hoje prioriza e dá voz a um padrão heteronormativo, para outro que valorize a diferença e a diversidade, perpassam pelas discussões dos conceitos pós-críticos e multiculturalistas.

Morgado (2005) sobre a “incompatibilidade dos currículos nas instituições para responder aos desafios da contemporaneidade num momento em que os docentes deparam com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória” reafirma a necessidade de um currículo que valorize a diferença e promova um diálogo entre os saberes.

Vale ressaltar que essa postura vai além de uma simples inclusão de assuntos e informações acerca da sexualidade no espaço escolar, “mas questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem os papéis sociais e as identidades dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.” (CAVALCANTI, 2017, p.18). Os autores Junqueira (2009), Louro (2000; 2004; 2013), Dias (2011) e Silva (2011, 2014) descrevem a necessidade da escola em repensar práticas, pedagogias e posturas a fim de se abalar uma estrutura que produz e reproduz as desigualdades, injustiças.

Problematizar e buscar meios para subverter concepções preconceituosas e atitudes de discriminação, requer rearranjos, posturas firmes e práticas pedagógicas que abalem e desestruturem os mecanismos de “(re)produção das desigualdades e das relações de força”. (JUNQUEIRA, 2009)

Questionar as medidas que se voltam para a manutenção do preconceito e da intolerância, da homofobia e todo formato de preconceito, e propor ações que busquem incluir grupos culturais marginalizados e proporcionar a diversidade sexual, reconhecer a multiplicidade de gêneros são fundamentais para uma educação que priorize o diferente, e se volte para a escola enquanto espaço inclusivo e de direitos.

## **O QUE PODEMOS NÓS ENQUANTO PROFESSORAS/RES FAZER?**

Sabemos que os problemas de gênero e da sexualidade são assuntos de extrema complexidade e amplitude, não existindo soluções fáceis, instantâneas, rasas ou que respondam a todas as situações que se apresentam nas diversas salas de aula, desde a da periferia até a do centro, desde a do jardim de infância até a universidade, desde a pública até a privada, e ainda

os problemas são de natureza muito diversificada por exatamente se tratar de um assunto que é inerente a cada pessoa como indivíduo.

Tendo isso em vista, nós professores/as devemos nos esforçar para nos conscientizarmos: em primeiro lugar sobre os processos que criam o currículo oficial com suas características de tentar formatar uma sociedade monolítica onde apenas a heteronormatividade é aceitável, destacando ainda que o currículo oficial apesar de vir de autoridade ainda assim é falho, principalmente na sua aplicação e efeitos práticos; em segundo lugar lembrarmos que no currículo oculto também existe ideologia até mesmo em nossas pequenas ações dentro da escola, com força tanto para ferir, magoar e prejudicar quanto para auxiliar, entender e ajudar as pessoas; e em último lugar conscientizarmos de que é vital a crítica constante, fundamentada e que de voz aos mais diversos grupos políticos, sociais, religiosos, culturais, sexuais, étnicos e de gênero sobre o currículo oficial e o currículo oculto.

A simples conscientização tem o poder de modificar nosso posicionamento e ações diante do desafio das questões de gênero e sexualidade presentes nas salas de aula fazendo com que as expressões presenciadas e descritas no início desse texto muito corriqueiras em sala de aula deixem de existir. Como professoras/res não podemos ficar impassíveis, nem tomar atitudes discriminatórias, porque este assunto reflete diretamente na felicidade ou infelicidade de alunas/os sendo o mesmo importantíssimo para que essa pessoa consiga atingir uma vida eficaz e plena como indivíduo produtivo da sociedade sendo isso o principal objetivo da escola.

Enquanto professores/as devemos entender que não temos a solução perfeita e nem uma bula para seguir diante dos problemas de gênero e sexualidade dentro da escola, porém devemos sempre estar em busca de soluções, pesquisar, se aprofundar no assunto, entender a diversidade das pessoas, promover ações efetivas contra a discriminação e contra a simplificação desse assunto.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Carolina Marielli. Imagens, percursos e narrativas: relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional. Tese do doutorado

não- publicado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo: São Paulo. Brasil. 2018

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo: fatos e mitos. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Difusão Europeia, 1970.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. FERREIRA, Sandramor do Amaral. Pedagogia queer: uma nova proposta no meio educacional. In Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 12 – p. 21, set. de 2017

DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32087> > Acesso em: 14 de agosto 2020.

FREITAS, Emilia Patricia de. A formação do professor de artes visuais: um estudo sobre currículo, identidade e profissionalidade docente. Tese de doutorado não-publicado. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Brasil.2019 <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34271>> Acesso em:14 de Agosto 2020

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO. Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 25, n.2, 2000.

\_\_\_\_\_. Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; GOELLNER, S.V; FELIPE, J. (Org.). Copro, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação. 09 ed. Petropolis: Vozes, 2013, v. 1, p. 43-53.

MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. IN: Boletim 17. Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental. (versão definitiva). Brasília: Presidência da República / Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007 (Texto integrante de documento do Ministério da Educação). <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em:14 de Agosto 2020

OLIVEIRA, Simone Santos de. Educação e Cultura Visual: início de descobertas. In: Coletivo da Pós-Graduação em Arte COMA, Anais: III COMA, Brasília: PPG-Arte. 2012

OLIVEIRA, Simone Santos. Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do distrito federal: Uma análise comparada dos currículos de 200, 2009 e 2011 – Ensino Fundamental – Anos Finais. Dissertação de mestrado não-púbicado. Universidade de Brasília. Brasília. 2014 <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15901>> Acesso em 14 de agosto de 2020

SANTANA, Pio de Souza. A trajetória do currículo de ensino de artes na educação Básica Brasileira durante o século XX: Documentos e mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. Tese de doutorado não-publicado. Programa de Pós-graduação em Arte. UNESP. São Paulo: Brasil. 2019

SIMON, I, & TORRES, R.(2006). Reflexões sobre o Ensino da Arte na Contemporaneidade e suas relações com as teorias de currículo. In: VI congresso nacional de educação- PUCPR\_ PRAXIS, 2006, Curitiba. Anais VI EDUCERE.

SILVA, Tomaz Tadeu da., Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR* On-line, v. 41, p. 241-254. 2011

Nota: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

# REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E AS INTERFERÊNCIAS NO DESEMPENHO ESCOLAR INFANTIL

Suelen Soares Barcelo de Miranda<sup>40</sup>

Eliane Rose Maio<sup>41</sup>

## INTRODUÇÃO

A amostra focal desta discussão está direcionada à identificação de pontos sobre o público infantil, perpassando por aspectos históricos e sociais. Historicamente, a preocupação com o bem-estar da criança teve início com o surgimento de uma nova visão de infância. A este respeito, Foucault (1997) revela que no século XVIII se atribui uma nova posição social para a criança no contexto familiar, fomentando também concepções sobre o corpo e a saúde do/a infante, havendo mudanças que conduziram ao surgimento da infância e da organização familiar. Neste sentido, pondera-se que a concepção de infância é moderna, apesar do fato de que ao longo da história as crianças sempre existiram.

O sentimento de infância, conforme Muza (1994), modificou a ideia de representação de criança que se tinha até então, fomentando a valorização desse período da vida, lentamente. Havendo esse novo olhar para o mundo do/a infante e suas necessidades, Muza (1994) apresenta que a concepção de negligência e abuso infantil remontam ao século XIX, todavia, o conceito exato do que consistiriam os maus tratos, bem como sua definição, não foram estipulados de imediato,

---

<sup>40</sup> Graduada de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail: miranda.suelenn@gmail.com.

<sup>41</sup> Pós-Doutora e doutora em Educação Escolar pela UNESP e Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

embora já existisse a percepção de que este fenômeno fosse capaz de prejudicar o potencial de desenvolvimento da criança.

Apesar do conceito de infância ter se originado em meados do século XVIII, a conquista de direitos para crianças e adolescentes brasileiros/as expressos em lei, é deveras recente, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei Nº 8.069, (BRASIL, 1990) data de 13 de julho de 1990. A criação do ECA (BRASIL, 1990), refere-se à política voltada para a proteção integral de crianças e adolescentes, validando os direitos inerentes a este público. De acordo com Amorim (2012), o ECA (BRASIL, 1990), representa um marco de consolidação da integridade física e emocional de crianças e adolescentes, atribuindo-lhes prioridade absoluta.

Reitera-se a necessidade de compreender que a violência sexual não diz respeito a um fenômeno recente na sociedade, pois, se têm relatos destas violências contra crianças em diferentes partes do mundo, bem como em diferentes períodos da história (MIRANDA; OLIVEIRA; MAIO, 2013).

Visto que se trata de uma questão que assola a sociedade, por meio deste trabalho, almeja-se discutir a relação manifesta entre o trauma da violência sexual e o desempenho escolar. Ampara-se em uma pesquisa bibliográfica, de cunho documental, de modo que para compreender as questões propostas, apresentam-se contribuições de Wallon (2007) acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem.

Com base em autores e autoras abordados/as, pondera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem estão envoltos em complexos afetivos e cognitivos, destacando que as relações de sociabilidade atuam de maneira direta sobre os/as sujeitos/as, estabelecendo relação entre cognição e afetividade. Visto isso, destaca-se que a relação entre cognição e afetividade tende a receber interferências mediante a situações de violência, exibindo comprometimentos e requerendo uma educação humanizada, que atente ao ser humano em sua forma integral (WALLON, 2007; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Xavier Filha (2014) enfatiza que uma parcela significativa de crianças é posta em situação de vulnerabilidade, sendo objetificadas e

vitimadas por pessoas adultas, e até mesmo levadas a óbito. Essa situação é grave, evidenciando que a violência sexual contra crianças tende a gerar fatalidades e traumas, além de apontar aspectos de negligência, pois, os/as adultos/as devem, inclusive, por aparato legal, proteger as crianças e os/as adolescentes.

Mediante a estas tantas contradições e situações de violências a que as crianças são submetidas, questiona-se como a ocorrência da violência sexual contra crianças, atua prejudicando a formação educacional das mesmas. Como hipótese, compreende-se que as interferências causadas na vida dos/as infantes tendem a repercutir em seu desenvolvimento e aprendizagem e acredita-se que os traumas sofridos por vítimas de violências, interferem de maneira direta no desenvolvimento desta pessoa, bem como em suas relações de aprendizagem e de interação social.

## **COMPREENSÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL E REFLEXOS NA APRENDIZAGEM**

Em primeiro lugar, é preciso enfatizar que a violência como fenômeno se trata de enraizamentos culturais que permeiam a sociedade, logo, a violência sexual se insere em um contexto histórico e social em suas diversas facetas, atingindo diferentes esferas sociais e faixas etárias (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004 *apud* ROMERO, 2007). Com isso, aponta-se que a violência relacionada aos aspectos sexuais atravessa todas as classes sociais, independente do fator socioeconômico e cultural das vítimas e abusadores/as, perpassando por todas as camadas da sociedade. Entender que todas as formas de violência estão presentes na sociedade em um contexto social e histórico, não concede validação a estas práticas, mas, permite refletir para a erradicação destas, por meio de articulações políticas (AZEVEDO, 1997a; 1997b).

A fim de compreender as especificidades acerca da violência sexual, expõe-se que são permeadas multiplicidades de aspectos, podendo configurar-se em âmbito físico, sexual e psicológico (AZEVEDO, 1997b), envolvendo ou não relações sexuais, penetração e força física, tratando-se assim, de toda experiência sexual, independentemente da existência do

contato físico (LANDINI, 2011). Cabe situar que se tem a concentração de sedução do/a agressor/a sobre a vítima (VOLNOVICH, 2005). Em outras palavras, revela-se que se tratam de ações que violam a liberdade sexual, desrespeitando a pessoa e seu direito de escolha (PAULA, 1997; AMORIM, 2012).

Alega-se ainda, que a violência cometida contra crianças é caracterizada como violação dos direitos humanos, infringindo a integridade moral, física, sexual e psicológica das vítimas, se tratando de transgressão ética e social, denominada crime no ECA (BRASIL, 1990).

É possível entender a violência sexual como uma relação de transgressão, em que a criança é objetificada pelo/a abusador/a, resultando em experiências traumáticas para a vítima (ROMERO, 2007). Entende-se assim, que se estrutura uma relação de poder com forças desiguais, havendo domínio e exploração do/a mais forte sobre o/a mais fraco/a. Assimila-se então que esta relação de violência envolve uma relação de poder, com manifestações de autoridade, de sujeição e de força que exprimem modelos de soberania sobre corpos frágeis, exibindo relações de conquista e dominação (FOUCAULT, 1997).

Mediante a isto, complementa-se que estas relações entre adultos/as e crianças, para Saffioti (1989), são adultocêntricas, pautadas na dominação e exploração sobre os/as infantes. Este poder sobre a criança por vezes camuflado como responsabilidade, conduz a relação à submissão, ao medo e ao silêncio, viabilizando a manipulação do/a mais fraco/a em casos de violência.

Os casos de violência sexual contra crianças, podem causar traumas e dificuldades de desenvolvimento na vida das vítimas (LANDINI, 2011), consequências estas, indicadas por Azevedo (1997b) com a possibilidade de serem manifestas a curto ou a longo prazo. Dito isto, aponta-se que a violência sexual foi considerada problema grave de saúde pública pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (MALGARIM; BENETTI, 2011). Com base nas decisões da OMS, é possível reconhecer que inúmeros modos de violência, sejam contra mulheres, crianças ou idosos/as podem culminar em problemas físicos, psicológicos e sociais para

as vítimas, impondo uma carga negativa e prejudicial ao bem-estar da população (MALGARIM; BENETTI, 2011).

Referente aos tantos abalos causados nas vítimas, entende-se que ocorra a ruptura da infância, e a etapa da adolescência, das vítimas, podendo trazer consequências de origem orgânica, cognitiva e também psicológica (AZEVEDO, 1997b). Muza (1994) explana que a violência tanto de caráter físico, quanto psicológico ou sexual tende a acarretar consequências físicas e emocionais, às quais podem apresentar-se tardias ou imediatas. Neste sentido, complementa-se que o grau de severidade das violências cometidas contra crianças, pode apresentar variações de acordo com fatores, tais como: a idade da vítima, a ocorrência de ameaças e violências psicológicas e a duração das violações em uma linha temporal, como por exemplo dias, semanas, meses ou anos (AMORIM, 2012).

Salienta-se que os danos físicos são reconhecidos mais facilmente, ao contrário dos prejuízos psíquicos, os quais podem evidenciar prejuízos na autoestima e nas relações sociais e familiares com companheiros/as. Logo, a severidade das violências definirá negativamente os impactos nas vítimas, tanto em nível emocional, quanto nas relações interpessoais (MUZA, 1994).

Pensando em compreender a relação entre o meio social, o desenvolvimento e a aprendizagem apresentam-se discussões pautadas nos estudos de Wallon (2007). Compreende-se que são presentes relações de sociabilidade no processo de desenvolvimento, bem como na aprendizagem, envoltos por complexos afetivos e cognitivos. Considera-se aqui, um movimento dialético entre a afetividade, a cognição e os aspectos biológicos e socioculturais que influenciam e atuam colaborando para a construção do processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Essa compreensão do ser humano como ser integral, estabelece relações de diálogo de forma direta entre fatores biológicos e sociais.

Compreende-se que as questões educacionais estão permeadas por uma visão de completude das pessoas, centradas no modelo de desenvolvimento integral das mesmas, em que estão pautadas as relações de cognição e afetividade, bem como corpo e mente de maneira insepa-

rável (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). No desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, se estabelece uma ação recíproca, entre ser vivo e o meio em que está situado. Mediante a isso, apontam-se que as funções psicológicas se desenvolvem a partir da interação entre as dimensões orgânicas e afetivas, predominando na teoria walloniana o aspecto social (WALLON, 2007).

Para Wallon (2007), o desenvolvimento humano envolve a pessoa como ser completo, para tanto, entende-se que são implicados conflitos neste processo integral, envolvendo situações de luto, violências e sofrimentos vividos pelos/as sujeitos/as. Logo, entende-se que estas ocorrências influenciam nas vivências escolares das crianças (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Pontua-se que as noções de desenvolvimento e aprendizagem amparadas em Wallon (2007), consideram as interferências externas e internas, de modo que, traumas e violências sofridas podem interferir de maneira explícita na aprendizagem e no desenvolvimento escolar das vítimas. Mediante a isto, acredita-se que podem ocorrer retrocessos com relação ao domínio e à assimilação de conteúdos escolares, bem como na interação social com os/as colegas. Visto isso, é entendível que no processo de aprendizagem, é necessário que o/a aluno/a sinta-se confortável e seguro/a, convivendo em um ambiente motivador, que não lhe atribua nenhuma forma de violência, pois as motivações do/a discente recebem interferências das situações em que este/a é colocado/a, de modo que o interesse e a criatividade deste/a podem ser afetados mediante aos traumas sofridos.

Em continuidade, buscando amparar estes apontamentos, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2003), evidencia-se que entre os indicadores de violência expressos nas vítimas, denotam-se a queda de rendimento escolar, desinteresse, ausência de participação, diminuição da frequência e do nível de concentração. Com isso, é observável que é complicado para a vítima de violência sexual obter êxito no processo pedagógico.

## FORMAÇÃO DOCENTE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR FRENTE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA

Identificando que a escola como lócus do saber é responsável pela efetivação do processo ensino-aprendizagem, possuindo como incumbência o papel de incitar o pensamento crítico dos/as estudantes e promover a circulação das informações de diferentes áreas, a fim de uma educação integral e de qualidade, revela-se a urgência de empregar estratégias educativas que potencializem os objetivos educacionais da instituição de ensino (MUÑOZ, 2010; SOARES *et al.*, 2015; MARTIN, 2017). Para além disso, considera-se o espaço escolar como ambiente privilegiado na identificação e prevenção de situações de violência (AMORIM, 2012). Assim, reitera-se a necessidade de formação adequada por parte dos/as profissionais atuantes, para que estejam aptos/as a identificarem indicadores nas vítimas.

A experiência traumática de uma violência sexual, tende a culminar consequentemente em uma série de falhas estruturais no aparelho psíquico, oriundas de experiências de vivências ansiogênicas e do estabelecimento de um funcionamento psíquico desorganizado (HACHET, 2006; INTEBI, 2008; MESS, 2001). Sabendo que a criança vítima de violência sexual pode apresentar sinais e mudanças comportamentais associadas a dificuldades nas relações primárias ou vinculares como resposta ao trauma sofrido, é entendido que questões em torno do convívio social e do desempenho escolar são afetadas, necessitando no âmbito escolar de articulação metodológica que respeite a individualidade desta pessoa, pois, torna-se evidente a incidência de prejuízos no desempenho escolar devido à violência.

Visto isso, apresenta-se que, para Freire (1997), ensinar prediz a uma tarefa profissional e que em sua prática, envolve competências científicas. Cabe salientar também que Freire (1997) destaca que ensinar é uma profissão envolta por militâncias e especificidades, em um processo permeado pela luta em defesa dos direitos de cidadãos e cidadãs, de

modo que as implicações políticas englobadas no processo de formação, são expostas no âmbito da democracia.

Diante das inúmeras situações de violência, negligência e maus tratos a que milhares de crianças são submetidas cotidianamente, identifica-se a necessidade de uma escola sensível e humana, que esteja apta a identificar indicadores de violação dos direitos das mesmas. Para que isso ocorra de fato, destaca-se a formação, inicial e continuada, aos/às professores/as, fomentando discussões acerca de direitos humanos, gênero e sexualidades.

Cientes de que a educação formal exerce influências no processo ensino-aprendizagem e respectivamente no desenvolvimento psíquico, cognitivo, afetivo e social envolvendo a pessoa em totalidade, reitera-se com Furlani (2009) que o emprego das questões sexuais em espaço escolar, visa ofertar conhecimento, emancipação e respeito sendo caracterizado pela autora como viés de educação social. Em consonância, Malgarim e Benetti (2011) apresentam que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece a importância de estudos voltados para a prevenção do abuso sexual.

A atuação abrangente, afetiva e humanizada de agentes educacionais, tende a prever que situações dolorosas ou violentas sofridas pelos/as alunos/as, repercutem no desenvolvimento, interferindo no conjunto das funções (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Trata-se da urgência de que profissionais da educação compreendam o conceito de violência sexual como fenômeno que assola a sociedade, além de outros relativos, entendendo também o papel da instituição escolar para o enfrentamento dessa violência. Logo, assimila-se que a violência sexual contra crianças e adolescentes deve estar na pauta de discussão do processo educativo, elencados pela ótica de que essa forma de violação dos direitos humanos afeta grande número de pessoas, prejudicando de modo integral a formação das vítimas, enquanto pessoas.

Evidenciando prejuízos e interferências manifestas nas relações de cognição e afetividade frente a situações de violência, defende-se a necessidade de uma educação humanizada para as vítimas, às quais sofreram traumas. Isto posto, reafirma-se que o entendimento acerca

da infância, tende a contribuir em prol de uma reformulação cultural de assistência às crianças, bem como a educação deste público.

Ressalta-se que a existência de aparatos políticos que protejam e validem os direitos infanto-juvenis é primordial, visto que de acordo com o levantamento de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), este público é o que mais sofre com violência sexual. Com base em referências de 2011 do Sistema de Informações de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde (Sinan), 70% das vítimas de estupro no Brasil são crianças e adolescentes (IPEA, 2014). Dado esse cenário, evidencia-se como vital a atuação progressiva do Estado em prol do combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, pois, como observável por meio dos dados, os quesitos expostos revelam a necessidade de órgãos públicos, a exemplo da escola, contribuírem no combate às formas de violência.

Entre as maneiras possíveis de contribuir para o enfrentamento da violência sexual contra crianças, defende-se o emprego da educação pública, a qual tem sofrido inúmeros retrocessos nas pautas humanitárias, sobretudo na temática diversidade, em torno das questões de gênero e sexualidade, assim como, a ameaça iminente do corte de verbas e do sucateamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorda-se que o público focado ao longo desse trabalho prediz ao infantil, sendo mencionados/as em determinados momentos os/as adolescentes. Para articular os debates, foram abordados aspectos sociais e históricos, apresentando breves noções sobre o surgimento da infância e das concepções de violência enquanto fenômeno. Ao discutir sobre violência sexual contra crianças, foram discutidas ações que violam a liberdade, os direitos humanos e a integridade das vítimas, por meio de relações de poder hierárquicas e adultocêntricas, mantidas para além de unicamente o contato físico e a penetração genital. Dito isso, observou-se com base na literatura abordada, a existência de consequências e impactos na aprendizagem, defendendo ainda, que as situações traumáticas vividas na infância tendem a exibir reflexos na vida adulta.

Buscando responder ao longo do material, como atua a violência sexual contra crianças prejudicando a formação educacional das vítimas, postula-se que ela gera interferências e traumas na vida dos/as infantes, repercutindo no aparelho psíquico com desorganização e falhas estruturais, oriundas das vivências ansiogênicas. Neste panorama, acredita-se que a criança violentada sexualmente, sofre com o rompimento do período da infância, causando impactos no desenvolvimento psíquico e biológico, visto que os traumas interferem de maneira direta no desenvolvimento, nas relações de aprendizagem e de interação social.

Compreende-se ao longo deste diálogo que a violência se manifesta na sociedade como um fenômeno enraizado cultural e socialmente, apresentando diferentes facetas. Em decorrência, a violência sexual inserida no contexto histórico e social, apresenta diferentes âmbitos, os quais atingem diferentes esferas sociais e faixas etárias, desrespeitando os direitos humanos e interferindo de maneira traumática em diversos âmbitos da vida das vítimas.

Entende-se ainda que estas violências podem ocorrer independentemente do contato físico e da penetração, envolvendo sedução e manipulação. Logo, a violência sexual permeia assim, âmbitos físico, psicológico e sexual desrespeitando a vida humana, o direito de liberdade e de escolha das vítimas. A violência sexual prediz a uma questão de saúde pública e tende a situar crianças em posições de vulnerabilidade e objetificação, gerando diferentes traumas e fatalidades. Dentre os reflexos traumáticos oriundos das violências sofridas, aponta-se o desequilíbrio da aprendizagem, envolto por interferências internas e externas, repercutindo negativamente no desempenho escolar.

Ao discutir sobre violências que ferem a integridade das crianças, cabe salientar que parte deste público ainda têm seus direitos invalidados, visto que existem realidades de infâncias e crianças distintas. Mediante a isto, as discussões sobre as vulnerabilidades e as violências aplicadas a este público, solicitam novas posturas e comprometimentos, dentre as quais, emergem movimentos sociais, normativas e Políticas Públicas pensadas para a proteção integral de crianças e adolescentes. Considerando que a educação assim como a segurança das crianças e adolescentes está

prevista em Lei, pontua-se que o olhar integral de professores/as seja necessário para prevenção e identificação de violências.

Defende-se então, como medida pedagógica, a educação pública como via de combate à violência, afirmando ser primordial uma educação em totalidade, construindo saberes para a emancipação e a formação do/a sujeito/a. Com base em autores/as, identifica-se que isto seja possível a partir de uma educação amparada na igualdade, que viabilize discussões de diversidade, gênero, sexualidade e direitos humanos. Considera-se assim a escola como um ambiente de proteção, acolhimento e emancipação humana.

Em suma, ensina-se por uma instituição que viabilize às denúncias e que seja sensível à identificação dos sinais de violência, incluindo prejuízos no desempenho escolar. Para que isto seja possível, é primordial que se viabilize a formação de profissionais da educação que compreendam o conceito de violência sexual como fenômeno que assola a sociedade, logo, é requerido que se tenham aparatos políticos como a criação de Políticas Públicas educacionais, com investimentos e incentivos de pesquisas em educação que formem professores/as, com atuação abrangente, afetiva e humanizada.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Sandra Maria Francisco. Violência contra crianças e adolescentes e o papel da escola. In: XAVIER FILHA, Constantina. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 167-188.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras de conhecimento**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 25-48.

AZEVEDO, Maria Amélia. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras de conhecimento**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997b, p. 195-210.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Inclusão Educacional. **Uma escola de todos: a escola na rede de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC, 2003.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**. Curitiba, n. 36, 2010, p. 21-38.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

IPEA. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo dados da Saúde**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/140327\\_notatecnicadiest11.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2019.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALGARIM, Bibiana Godoi; BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. O abuso sexual: estudos de casos em cenas incestuosas. **Estud. Psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 4, dez. 2011, p. 511-519.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. Gênero e Sexualidade na educação: questão de direito. In: MAIO, Eliane Rose (Org.). **Educação, gênero e feminismos: resistências bordadas com fios de luta**. Curitiba: CRV, 2017, p. 201-214.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Abuso sexual infantil e escola: enfrentamento e intervenções pedagógicas. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 – desafios atuais dos feminismos**, Florianópolis, 2013.

MUÑOZ, Vernor. A pedra e o vento: O direito humano à educação sexual integral. In:

MUÑOZ, Vernor. **Educação sexual, direito humano**: A pedra e o vento. O direito humano à educação sexual integral. Montevideu: CLADEM, 2010. n. 1, p. 21-43.

MUZA, Gilson Maestrini. A criança abusada e negligenciada. **Jornal de Pediatria**. V. 70, n. 1, 1994, p. 56-60.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Abuso ritualístico e a legislação brasileira. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras de conhecimento. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 143-148.

ROMERO, Karen Richter Pereira dos Santos. **Crianças vítimas de abuso sexual**: aspectos psicológicos da dinâmica família. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989, p.13-21.

SOARES, Tatiane Machado da Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea; MEINCKE, Sonia Maria Konzgen; RIBEIRO, Juliane Portella; GOMES, Giovana Calcagno; SILVA, Priscila Arruda. Educação sexual para adolescentes: Aliança entre escola e enfermagem/saúde. **Revista Espaço para a Saúde**. Londrina/PR, v. 16, n. 3, p. 47-52, 2015.

VOLNOVICH, Jorge. **Abuso sexual na infância**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. E agora, Bernardo? Corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças. In: FERRARI, Anderson *et al.* **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras/MG: Universidade Federal de Lavras, 2014, p. 185-205.

Nota: texto elaborado com amparo em discussões apresentadas no VI SIES – Simpósio Internacional em Educação Sexual, no ano de 2019.

# A PRINCESA SABICHONA: ARTICULAÇÕES FEMINISTAS SOBRE EMANCIPAÇÃO, EMPODERAMENTO E IGUALDADE DE GÊNERO

Suelen Soares Barcelo de Miranda<sup>42</sup>

Lucimar da Luz Leite<sup>43</sup>

Eliane Rose Maio<sup>44</sup>

## DESÍGNIOS INTRODUTÓRIOS

Em meio à sociedade, observamos que variados fatores atravessam a convivência, as experimentações e as representações de ser e estar. Diante da conjuntura social e política brasileira atual, atentamos para a ocorrência de diversos preconceitos de gênero instaurados, como o machismo, a objetificação da mulher, o sexismo e o poder patriarcal que perpassam as diferentes realidades de socialização, por meio de discursos de ódio e falácias machistas. Testemunhamos a tentativa recorrente de reafirmar o poder da família patriarcal hegemônica e de algumas igrejas cristãs – expresso por meio de olhares do conservadorismo.

Mediante a isso, postulamos a necessidade de um debate social acerca dessas questões, no sentido de compreender o Feminismo e, por meio da Educação, viabilizar discussões de gênero, sexualidade e o empoderamento feminino que reafirmem a igualdade e desconstruam posturas machistas, patriarcais e misóginas. Trata-se de desconstruir a

---

<sup>42</sup> Graduada de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail: [miranda.suelenn@gmail.com](mailto:miranda.suelenn@gmail.com).

<sup>43</sup> Doutoranda em Educação pela UEM, Professora na UNESPAR/Campo Mourão. E-mail: [Lukaluz24@hotmail.com](mailto:Lukaluz24@hotmail.com)

<sup>44</sup> Pós-Doutora em Educação Escolar pela UNESP e Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail: [elianerosemaio@yahoo.com.br](mailto:elianerosemaio@yahoo.com.br).

concepção de soberania de um gênero integrante de um grupo hegemônico sobre uma parcela oprimida ao longo da construção social. Para tanto, buscando estratégias pedagógicas de discussão, propomos argumentações acerca da literatura *A Princesa Sabichona* (BABETTE COLE, 1998). Cabe contextualizar que a Princesa Sabichona é a personagem principal, que ao longo do livro rompe padrões constituídos cultural e socialmente.

A fim de descrever e fomentar discussões acerca dos pormenores que circundam a história, inicialmente, pontuamos os momentos principais deste ‘conto de fadas moderno’. Visto isso, o material informa a princípio o perfil da personagem principal, sendo bonita, rica, solteira, branca e livre. No livro, a família da protagonista corresponde a um grupo de pessoas da realeza, composto pela presença do rei (o pai), a rainha (mãe) e a Princesa (a filha).

Posteriormente, na narrativa, a protagonista é informada por sua mãe de que deverá se casar com um príncipe. Para que a jovem fosse apresentada a seus pretendentes, a família real organizou um evento oficial com jovens príncipes. Diante desta situação, a Princesa Sabichona se recusa prontamente a acatar essa exigência e, a fim de escapar deste problema, elabora uma série de testes para seus pretendentes. Vencer a competição torna-se uma condição para que ocorra o casamento.

Visto que a existência de um vencedor implicaria em perder sua solteirice, as provas foram formuladas conforme os *hobbies* de Sabichona, como andar a cavalo, andar de motocicleta, escalar, mergulhar e alimentar os animais de estimação (jacarés). Para a felicidade da Princesa, nenhum príncipe conseguiu ter êxito nas provas.

O clímax da obra insere um novo personagem, o príncipe Fanfarrão, que obteve sucesso ao longo de todos os obstáculos, mediante a estratégias elaboradas por ele. Visto que cumprira todos os desafios, o desfecho apresenta que o príncipe recebeu um beijo mágico da Princesa, selando o pedido de casamento, todavia, ele foi transformado em um sapo gigante, inviabilizando o casamento e tendo que fugir rapidamente.

Ao final da história, diferentemente dos contos convencionais, em que príncipes e princesas se casam para viverem felizes para sempre,

este em especial, não romantiza uma união entre os membros reais. O ‘final feliz’ desta narrativa se concentra nos desejos da protagonista, concedendo-lhe uma vida de solteirice, e feliz para sempre, pois viverá da maneira que lhe agrada.

Evidenciamos que, assim como todos os contos de fadas, a obra de Cole (1998), também apresenta aspectos mágicos e encantados, como anel mágico, animais fantásticos, beijo mágico e final feliz. Além de elementos como a existência de uma princesa e sua família, um falso herói e um narrador.

Com este contexto exposto, o objetivo deste capítulo está inclinado a analisar a preferência e representações da personagem Sabichona como solteira, propondo investigar como a literatura infantil pode contribuir para práxis pedagógicas que promovam a igualdade de gênero – aspecto este defendido ao longo destes escritos.

A partir das especificidades apresentadas ao longo do conto, marcado pela tentativa de romper com exigências sociais patriarcais, verificamos como o referido livro de literatura pode contribuir com atitudes emancipadoras de empoderamento feminino e igualdade de gênero. Para tanto, a análise envolverá o questionamento de padrões determinados socialmente, com respaldo nos Estudos de Gênero, bem como nos Estudos dos Feminismos. Como hipótese ponderamos que trabalhar questões relativas ao empoderamento feminino e Estudos de Gênero, atuamos para a promoção da igualdade de gênero e da garantia de direitos.

## **GÊNERO E FEMINISMO: BREVES COMPREENSÕES**

Ao adentrar o campo dos Estudos de Gênero, especificamente o Feminismo, temos a necessidade de repensar a organização estrutural da sociedade. Diante dessas preocupações, a concepção de Feminismo pode ser compreendida com Marcia Tiburi (2018) como uma postura ético-política. O Feminismo enquanto mecanismo político de luta contra opressões e injustiças mantidas hierarquicamente na sociedade atua

em favor da promoção de igualdade entre cidadãos/ãs, a fim de que todos, todas e todes tenham a garantia dos mesmos direitos (TIBURI, 2018). É notável que o movimento se concentra na igualdade de gênero, desfazendo hierarquias e concentrações de poder, para uma sociedade além do mérito (TIBURI, 2018).

Em nível histórico, o Feminismo, enquanto movimento social, em sua fase inicial, refere-se às lutas ocorridas no Ocidente, em meados do século XIX, originárias de grupos de mulheres (GUACIRA LOURO, 1997). Complementamos que será então, no século XX que a mulher brasileira passará a tomar as ruas para expor condições sociais, reivindicando através da luta feminista direitos políticos e civis (CLÁUDIA MAIA, 2011).

Do mesmo modo, Céli Pinto (2010) compreende o Feminismo como elemento histórico e permeado pela luta das mulheres, em defesa da igualdade de direitos. Para essa autora “ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que **lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas**” (PINTO, 2010, p. 15, grifos nossos). O trecho em destaque nos mostra que as conquistas que hoje mulheres usufruem, no passado tiveram um preço – este que envolveu vidas. Como consequência, uma história de sentimentos permeados por desencontros entre conquistas e perdas, como é o caso – a vida daquelas que não mediram esforços diante das lutas por condições melhores, o que incluem a liberdade e os direitos.

Cabe especificar que ao abordar pautas feministas, encontram-se diversos Feminismos, posto que, não os englobar prediz a exclusão de grupos historicamente marginalizados, manifestando opressões de raça, classe e gênero (DJAMILA RIBEIRO, 2017). Nesse sentido, entendemos que generalizar os Feminismos como uma única luta, tende a universalizar a categoria mulher e inviabilizar as várias possibilidades de ser mulher, concentrando o debate em um viés eurocêntrico, branco, cisgênero, heteronormativo e hegemônico. (RIBEIRO, 2017).

Ao se falar de Feminismos, identificamos que no passado a luta hegemônica visava a conquista de direitos para um grupo específico de mulheres brancas, perpetuando o apagamento de mulheres negras

(RIBEIRO, 2017). Mediante a isso, Lélia Gonzalez (1984) pontua que no Feminismo europeu hegemônico, estiveram inexistentes as mulheres indígenas e negras, não pautando no movimento as necessidades dessas mulheres em países colonizados.

Importa discernir que as mulheres ocupam lugares diferentes na sociedade (GRADA KILOMBA, 2012). Desse modo, cabe compreender que esses diferentes lugares apresentam diferentes lutas e necessidades, assim como, outras representações. Mediante a isso, apontamos a necessidade de um olhar interseccional, de raça, classe e gênero, que rompa com dizeres simplistas ou universalistas que tendem a gerar exclusão, posto que a ressignificação de identidades atua em prol da garantia de lugares de fala e de visibilidade para os grupos não hegemônicos (RIBEIRO, 2017).

Não invisibilizando as mulheres, mas permeando a todas no debate aqui proposto, apresenta-se entre os Feminismos, o Feminismo negro, o Feminismo lésbico e o transfeminismo. Logo, pontua-se as pluralidades da luta feminista, revelando formas de opressões mantidas na fase inicial do movimento, pois, de acordo com Ribeiro (2017), conforme as identidades foram adulteradas no interior das sociedades coloniais, marcaram-se os corpos não brancos, ao passo que, enquanto pessoas negras eram impossibilitadas de reivindicar sua existência política e intelectual, sujeitos/as brancos/as se viam no direito de falar por todos/as, como corpos universais. Ademais, atualmente as mulheres negras encontram-se ainda em lugares de mais vulnerabilidade que as mulheres brancas (RIBEIRO, 2017).

Diante dos expostos, apresentamos que o Feminismo negro luta contra as diferentes desigualdades, com enfrentamento ao patriarcado, ao capitalismo e as diferentes formas de opressão a fim de viabilizar as diversas formas de ser mulher (GONZALEZ, 1984).

Ao retratar questões sobre o Feminismo lésbico, também conhecido como lutas lésbico-feministas, nota-se que ainda permanece instaurado um tabu com relação à existência lésbica (ADRIENNE RICH, 2010). Historicamente, o Feminismo lésbico foi marginalizado e invisibilizado das pautas feministas das décadas de 1970, 1980 e 1990, pautas estas que

reafirmaram posturas heterossexuais. Logo, o Feminismo lésbico em sua essência, precisou revalorizar traços anteriormente marginalizados e reafirmar questões identitárias (CLARE HEMMINGS, 2009). As lutas lésbico-feministas incluem discursos políticos e identitários libertadores, que buscam desfazer o apagamento lésbico presente na sociedade, nas relações de gênero e no pensamento feminista, reafirmando experiências de identificação entre mulheres (RICH, 2010).

O transfeminismo, por sua vez, envolve posicionamentos políticos de consciência e resistência política das pessoas trans, pautado em fundamentos teóricos do Feminismo negro, frisando conceitos de interseccionalidade e não-hierarquias de opressões (JAQUELINE JESUS, 2015). Reiteramos que para compreender o transfeminismo, é válido assimilar que se trata de discussões em construção, pois, como expõe Jaqueline Gomes de Jesus (2015), o transfeminismo se apresenta como literatura de fronteira. Além disso, o movimento aborda reflexões por meio de uma luta identitária, sobre os privilégios e as relações de poder sobre gêneros e sobre as diferentes identidades sociais, de modo que, dentre as lutas, são consideradas políticas identitárias para a diversidade de expressões de gênero, desfazendo hierarquias (JESUS, 2015).

Em continuidade, sabendo que o transfeminismo refere-se à articulação de uma linha de pensamento e de prática feminista, a fim de rediscutir a subordinação do gênero como construção psicossocial e do sexo no viés biológico, se tem a evidência de críticas aos processos históricos que condicionaram as questões gênero e sexo, criticando ainda, a prática social que legitima a opressão de corpos que não se adequam à norma binária, de que o homem necessita ter pênis e a mulher vulva (JESUS, 2015).

A luta feminista envolve, o desejo de romper com as violências sofridas pelos corpos que performam o feminino, de modo que o Feminismo interseccional, engloba a luta contra opressões de raça, gênero, sexualidade e classe social, desconstruindo sofrimentos acumulados, como a docilização, dominação, marginalização e domesticação dos corpos (TIBURI, 2018).

Evidenciamos então, que as articulações teóricas e pedagógicas em torno da temática gênero, bem como as pautas feministas, atuam em prol da desconstrução das relações desiguais entre os/as sujeitos/as (LOURO, 1997). Sabendo disso, apontamos ainda, a urgência de se rever estratégias acerca do ensino, a fim de romper com paradigmas e estereótipos oriundos com a estrutura patriarcal, machista, sexista e capitalista que permeia a sociedade e o campo educacional.

Isto posto, visando a uma educação de modo integral, retratamos com Selma Martin (2017) que as desigualdades de gênero e as relações hierárquicas de poder atravessam o espaço escolar e repercutem em convivências que inferiorizam as classes que performam o feminino, predominando relações desiguais que desrespeitam essa minoria política. A inferiorização, submissão e dominação da mulher pelo homem, possui raízes históricas, às quais são atenuadas ao se falar da mulher negra ou trans (RIBEIRO, 2017; KILOMBA, 2012; JESUS, 2015).

## **PRINCESA SABICHONA E A QUEBRA DE PARADIGMAS SOCIAIS**

No Brasil, do ponto de vista histórico, as mulheres solteiras ou sozinhas, conforme evidenciamos com Maia (2011), se caracterizaram como objeto de investigação de historiadores/as. Dentre as inúmeras obras provenientes destas análises, dentre as quais as mulheres têm sido vistas de formas distintas, por vezes como participantes da sociedade adentrando diferentes espaços e posições sociais e, por outras, associadas à prostituição, sobretudo as mulheres integrantes de camadas mais pobres (MAIA, 2011). É nesse aspecto classificatório que surge, no Brasil colonial, o termo “solteirona”, como forma de categorizar as mulheres que não eram casadas. Esse termo também foi empregado em Portugal (RONALDO VAINFAS, 1997). Ao longo do tempo, essa classificação, que outrora era indicativa, passou a exibir nova perspectiva, assumindo no final do século XIX, dimensão de ridicularização e de desprezo da mulher solteira ou sozinha (MAIA, 2011).

Acreditamos que a atribuição de caráter pejorativo às mulheres solteironas no século XIX se deu como tentativa de instituir valores e padrões comportamentais e de representação social a elas. O casamento receberia a atribuição de condição para a completude e a felicidade plena das mulheres (JURANDIR COSTA, 1999). Logo, identificamos o intuito de induzir a sociedade a essa prática. Mediante a isto, consideramos que o casamento passou a ser instaurado em um contexto de existência religiosa, social e econômica (SIMONE DE BEAUVOIR, 2019).

Ao ler as páginas iniciais do livro, a visão do perfil da Princesa Sabichona nos revela uma jovem que gosta de estar rodeada por animais e preza por ser solteira. Para além disso, apesar de sua decisão pela solteirice, o livro apresenta que inúmeros pretendentes viviam a cortejá-la, a fim de firmar casamento. Em determinado momento (Figura 1), a personagem é descrita como ‘rica e bonita’ (COLE 1998), e, nesse cenário, é oportuno frisarmos que o matrimônio exibe importância em nível social, fornecendo ao homem a dignidade de adulto e de senhor (BEAUVOIR, 2019).

Ao destacar a existência dos bens materiais da Princesa, indagamos acerca do interesse dos príncipes em dominar suas riquezas, pois, em decorrência do casamento e sua valorização, a mulher se tornou propriedade do homem, fazendo com que seus bens se integrassem aos dele (BEAUVOIR, 2019). Ao ser tomada pelo marido, a mulher passa a integrar não somente a família do homem, mas também, torna-se parte de seu patrimônio, ficando presa a ele, que a partir de então, tem posse de toda a riqueza dela (BEAUVOIR, 2019).

Portanto, as considerações apresentadas por Beauvoir (2019), auxiliam-nos na interpretação da Figura 1. Nela, verificamos a relação entre o casamento, a condição social e a beleza, que são oriundos do processo de socialização e educação. As diferenças de gênero incutem olhares que perpassam o modo de condições para os gêneros. Exemplo disso, apresentamos a escolha da Princesa Sabichona de não se casar. Culturalmente, essa liberdade é questionada por não seguir o padrão estabelecido – ao olhar da sociedade é ‘estranho’ a mulher optar por ser solteira – ainda mais levando em conta sua beleza e condição social,

como é o caso da personagem, com estrutura física correspondente ao padrão social de beleza esperada: magra, loira, branca, cabelos longos e lisos. De fato, o conteúdo do livro aqui analisado, expressa as realidades pelas quais vivenciamos.

**Figura 1** – A Princesa Sabichona era bonita e rica.



**Fonte:** COLE, Babette. A Princesa Sabichona, São Paulo: Martins Fontes, 1998, não paginado.

É comum presenciarmos dizeres como: “fulana é tão linda, e ainda não se casou!”, e “por que será que ela não conseguiu se casar, se é tão bela?”. Tais exemplos constataam que os estereótipos são vivenciados e reforçados socialmente. Sendo a escola a representação da sociedade, ela convive, estimula e reforça tais padrões – o que deveria, como espaço de conhecimento sistematizado, problematizar tais vivências no sentido de torná-la seu espaço menos excludente, discriminatório e reprodutivo de desigualdade de gênero. Como aponta Montserrat Moreno (1999), a escola, por sua vez, exerce influência na formação humana. Assim sendo, esperamos que essa influência seja em defesa da igualdade de gênero e quebra de estereótipos postos socialmente como regra a ser seguida.

Em continuidade, evidenciamos que a Princesa Sabichona não manifestava interesse em se casar, havendo uma preocupação por parte da mãe em ‘garantir’ um marido para a filha. A ideia de conquistar um ‘príncipe encantado’ para a filha envolve a crença da conquista, reali-

zação e felicidade, além da expansão da fortuna, fatores que em uma concepção patriarcal se tornam mais difíceis de serem alcançados por uma mulher solteira ou sozinha (BEAUVOIR, 2019). Reiteramos ainda, que o fato da rainha Mãe decretar o casamento da filha, não significa que era ela quem de fato comandava o castelo, pois, a posição da mulher como chefe, não significa que as mulheres sejam postas como soberanas (BEAUVOIR, 2019).

Entendemos, então, que a decisão da rainha se relaciona à reprodução de valores que são passados de geração em geração. O anseio pelo casamento decretado à filha, vincula-se com a realização traduzida pela aprendizagem de papéis sociais que orientaram a vivência da rainha. Do mesmo modo, que a atividade de chefia exercida pelos homens é proveniente de diferenças históricas.

Ao ter contato com a obra de Cole (1998), é possível fomentar críticas acerca de questões sociais marcadamente patriarcais, especificamente a necessidade do casamento da protagonista, apesar de sua relutância, evidenciando que sua felicidade não está condicionada à presença de um marido, sendo identificável que o casamento é algo socialmente determinado e exigido na própria família.

A partir desses apontamentos, ao questionarmos na construção da história, quem de fato estaria buscando efetivar a prática do casamento em meio à sociedade, entendemos com Rachel Soihet (1997) que a elite branca utilizava da aplicação do casamento para unir seus interesses financeiros e sociais, ação recorrente entre as famílias. Esta categorização das relações conjugais em acordos socioeconômicos são, para Maia (2011), marcas de valores patriarcais. Nessas relações patriarcais, a escolha de um marido era realizada pelo pai da mulher pertencente à elite, tendo como elemento fundamental e incentivador o dote (MAIA, 2011).

Isto posto, evidenciamos a imposição do patriarcado e do machismo sobre a personagem, fatores que se perpetuaram sobre a sociedade e, sobretudo sobre as mulheres ao longo dos séculos. Para além, Maia (2011) revela que a igreja defendia a necessidade do casamento, ao passo que fora desta instituição, a ausência do mesmo não era vista como

um problema social de fato. Neste sentido, o casamento era considerado pela igreja como meio de preservar a castidade e a honra das mulheres, que se manteriam castas até o casamento (JEAN FLANDRIN, 1981).

Cabe compreender, conforme Maia (2011), que as mulheres foram associadas a uma postura passiva, sendo posicionadas como personagens a serem escolhidas ou permissíveis a negociação e arranjos. Mediante a isto, a postura da Princesa e seu desinteresse em um casamento, refletem atitudes ativas, que transgridem a norma social. Por essa razão, damos credibilidade à obra **A Princesa Sabichona** no espaço escolar. Por meio do trabalho com ela, podemos problematizar olhares que se limitam às diferenças de papéis por homens e mulheres que são instituídos e refletidos na própria escola (LOURO, 1997).

A fim de contextualizar a discussão, revelamos que a definição de machismo, na perspectiva de Maria de Fátima Cavasin (2017), prediz a um sistema de crenças no qual homens exercem superioridade devido à sua masculinidade. Complementamos que se trata de um sistema estrutural que privilegia uma classe hegemônica detentora de poder, mais especificamente o homem branco-hétero-cisgênero, subestimando grupos minoritários e exercendo seu poder sobre estes/as. Ao passo que o conceito de patriarcado pode ser entendido como uma ideia organizada em um sistema de crenças, enraizado na sociedade tanto na cultura quanto em questões institucionais, afirmando a superioridade masculina que demarca espaços e ações (TIBURI, 2018)

Os acontecimentos ao longo da história apresentam inversões que não correspondem aos contos de fadas tradicionais. Ao contrário dos contos convencionais, que ressaltam poder e o protagonismo na figura masculina, estimulando, assim, princípios machistas que caracterizam a sociedade patriarcal, este por sua vez, concentra todo o protagonismo na personagem da Princesa.

Conforme verificamos, as ordens referentes aos desafios foram proferidas pela Princesa Sabichona, em decorrência ao casamento imposto pela mãe da protagonista. A Princesa se recusa a acatar essa exigência e, assim, elabora uma série de testes para seus pretendentes, os quais, majoritariamente falham, com exceção do príncipe Fanfarrão. Este elabora

estratégias que lhe permitiram perpassar todos os obstáculos com êxito. Mesmo assim, a personagem opta por viver solteira – da maneira que lhe agrada. Isso revela o empoderamento feminino diante do rompimento de padrões sociais e culturais que são construídos historicamente.

No tangível ao beijo ‘mágico’, presente em alguns contos de fadas, nesta história a iniciativa do beijo advém da personagem feminina e surpreende novamente os/as leitores/as ao final. Após o beijo, a protagonista continua solteira, quebrando expectativas impostas pela sociedade e contribuindo para o empoderamento feminino ao mostrar que a mulher pode (e deve) tomar decisões, iniciativas e escolher pela solteirice, se isso lhe agrada. Para Tiburi (2018), ao pautar atitudes feministas por meio de diálogos políticos e didáticos, se proporciona à quebra da blindagem de poder, propondo uma construção conjunta e emancipatória. Nesse sentido, salientamos que o beijo mágico é compreendido de maneira abstrata, um ‘prêmio’, como conquista do príncipe nas provas. Essa concepção é debatida por Beauvoir (2019) como a urgência da mulher ser vista como uma suprema recompensa pelo homem, mediante sua virilidade, inteligência, força e masculinidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como material problematizador o conto da *Princesa Sabichona*, que aborda o casamento como algo de conquista: a mãe da protagonista exige que ela se case com um príncipe. A Princesa se recusa a acatar essa exigência e, assim, elabora uma série de testes para seus pretendentes, os quais, majoritariamente falham, com exceção do príncipe Fanfarrão. Este elabora estratégias que lhe permitiram perpassar todos os obstáculos com êxito. Como todos os contos de fadas, este também apresenta aspectos ‘encantados’, como anel mágico, animais fantásticos, beijo mágico e final feliz. Cabe destacar que o final feliz, em questão, busca atender às necessidades e desejos da protagonista, contrariando os contos de fada tradicionais. Logo, a personagem permanece solteira, vivendo da maneira que lhe

agrada: ‘feliz para sempre... e sozinha!’ (COLE, 1998). Diante disso, compreendemos que a análise de algumas atitudes da protagonista contribui para a reflexão acerca de possibilidades que promovam o empoderamento feminino, bem como construções de igualdades de gêneros no campo da educação. Visto isso, o estudo do livro e seu emprego pedagógico, permite pensar sobre as diversas possibilidades de trabalho, pois, são inúmeros os vieses de análises que buscam romper com os padrões tradicionais estabelecidos (que prezam pela desigualdade de gênero) – pelos quais lutamos.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 2019.

CAVASIN, Maria de Fatima Soares. O gênero na função do/a agente educacional – uma escola sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta. In: MAIO, Eliane Rose (Org.). **Educação, gênero e feminismos: resistências bordadas com fios de luta**. Curitiba: CRV, 2017, p. 79-92.

COLE, Babette. **A Princesa Sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, não paginado.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4 ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1999.

FLANDRIN, Jean Louis. La vie sexuelle des célibataires. In: \_\_\_\_\_. Le sexe et l'Occident: Evolution des attitudes et des comportements. Paris: SEUIL, 1981, p. 247-322.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 17, n. 1, 2009, p. 215-241.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Interlocuções teóricas do pensamento transfeminista. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (Org.). **Transfeminismo: teorias e práticas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015, p. 17-32.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2012.

LOPES, Louro Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

MAIA, Cláudia de Jesus. **A invenção da solteirona**: Conjugalidade moderna e terror moral: Minas Gerais (1890-1948). Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2011.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. Gênero e sexualidade na educação: questão de direito. In: MAIO, Eliane Rose (Org.). **Educação, gênero e feminismos**: resistências bordadas com fios de luta. Curitiba: CRV, 2017, p. 201-214.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, v.18, n.36, jun. 2010, p. 15-23.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **BAGOAS**. Rio Grande do Norte, n. 05, 2010, p. 17-44.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: contexto, 1997, p. 362-400.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VAINFAS, Ronaldo. Trópicos do pecado: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. 1997.

Nota: texto elaborado com amparo em discussões apresentadas no VI SIES – Simpósio Internacional em Educação Sexual, no ano de 2019.

# ARMÁRIOS EMPOEIRADOS E CRISES DE RINITE DA POPULAÇÃO LGBT: RELATOS DE MAL ESTAR DISCENTE

Thiago Ferreira Abreu<sup>45</sup>

Tatiana Souza de Camargo<sup>46</sup>

Maykon Gonçalves Müller<sup>47</sup>

## INTRODUÇÃO

A inquietação para a realização deste estudo se relaciona com o espaço que ocupo nesta comunidade e, principalmente, com as dificuldades de permanência e êxito da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) no espaço acadêmico/escolar. Atualmente, as discussões sobre sexualidade e gênero partem de teorias psicológicas, sociológicas, pedagógicas e, também, biológicas essencialistas. Porém, no campo da biologia, grande parte das abordagens acabam explorando a vertente essencialista, que reduz a discussão a um padrão que reforça a heteronormatividade. Na linha defendida pela biologia, somam-se argumentos de ordem religiosa, que se prestam mais a julgar do que a analisar os comportamentos considerados desviantes para tais grupos.

A formação inicial dos professores/as pode ser considerada uma das principais problemáticas dentro desta vertente analítica de violação

---

<sup>45</sup> Mestrando em Educação em Ciências na UFRGS, Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional EJA/PROEJA, Biólogo e Membro do movimento LGBT Socialista. Email: thiago.abreu@ufrgs.br

<sup>46</sup> Doutora em Educação, mestre em Educação em Ciências, Bióloga, Profa adjunta do Dep. de Ensino e Currículo e Profa. do PPG em Educação em Ciências (PPGEC) da UFRGS. Email: tatiana.camargo@ufrgs.br

<sup>47</sup> Doutor em Ensino de Física, mestre Físico e Profº permanente do PPG em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do IF Sul Câmpus Pelotas Visconde da Graça. Email: maykon.ifsul@gmail.com

de direitos e discriminação da população LGBT no espaço acadêmico/escolar, visto que são raros os casos em que está previsto na formação inicial de professores o estudo e a compreensão de pautas que permeiam os temas de diversidade sexual e identidade de gênero.

É importante ponderar que debater temáticas articuladas à pauta LGBT, tornou-se bastante conflituoso no ambiente educacional. A escola/universidade deve ser um espaço de acolhimento, de multiplicidade de pensamentos, de etnias, de culturas, de identidades e expressões de gênero. Entretanto, mesmo com toda a diversidade presente nesses espaços, ainda se nota o silenciamento dessas vozes. Um fato bastante significativo presente na fala de pessoas LGBTs é que grande parte dessa população aponta **o período escolar como o pior de suas vidas**, com agressões verbais, físicas e psicológicas. Nesse sentido, buscamos trazer reflexões acerca do mal-estar de discentes LGBTs nos espaços educacionais, no ambiente familiar com vistas ao discurso de ódio propagado a essas pessoas nas mais diversas esferas.

## MARCOS LEGAIS DO DEBATE DAS DIVERSIDADES NA ESCOLA

Cabe ressaltar de maneira sucinta, que a partir dos anos 2000 as iniciativas governamentais de políticas de equidade para a população LGBT, tiveram um impulsionamento significativo, sobretudo entre os anos de 2002 e 2018, todavia, ainda carecem de efetividade nas ações escolares. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), se faz necessário pautar discussões sobre orientação sexual e de gênero no espaço educacional, visando

Compreender a necessidade de discutir orientação sexual na escola, uma vez que essa engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro, imersos em uma diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes em uma sociedade democrática e pluralista (BRASIL, 1997).

Santos (2018) nos traz um dado importante a partir de uma cartilha de temas transversais publicado pelo MEC em (1998).

o caderno de Temas Transversais intitulado “Orientação Sexual” dos (PCN) para o Ensino Fundamental, publicado pelo MEC em 1998, propôs que a inclusão da discussão de questões como Corpo, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS fossem incluídas na educação básica com o objetivo de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1998, p. 91).

Outro marco para as políticas de equidade e controle social foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006. O PNEDH assinalou que a educação em direitos humanos no Brasil tem por desígnio

[...] exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2007, p. 25).

Em 2010, o PNEDH se atualiza pela terceira vez, contribuindo e propondo novas alternativas de políticas governamentais para a educação em sintonia com as políticas de inclusão, cultura, diversidade e gênero. O recorte do documento do PNEDH (2010) norteia que:

Na educação básica, a ênfase do PNDH-3 é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. [...] Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direi-

tos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e 25 orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010, p. 185 e 186).

Embora as políticas governamentais tenham avançado documentalmente, as ações na prática ainda são suprimidas e as recorrentes violências a população LGBT não foram extasiadas. Existe um silenciamento por parte da gestão escolar e/ou universitária no que tange aos assuntos relacionados a orientação sexual e identidade de gênero.

Ainda nas discussões escolares, Santos (2015) ressalta que:

os estudos sobre sexualidade tendem a ser “marginalizados” dentro do espaço escolar, sendo encarados como “sacanagem”. Muitos seriam os motivos que explicariam o descaso da escola em relação ao tema, que vão desde: o fato destes estudos serem encarados como tabu; a dificuldade em abordá-lo devido à diversidade de opiniões; o medo e o silenciamento dos professores ao falar sobre sexo; o vazio sobre a temática na formação de professores. Infelizmente ainda encontramos tabus, preconceitos e relutâncias em discuti-lo (SANTOS, 2015, p. 71).

É imprescindível ressaltar que a LGBTfobia se torna institucionalizada quando o sistema escolar se isenta das discussões e naturaliza os casos de LGBTfobia em sala de aula (até mesmo cometidos pelos professores), transpassando pela minimalência de qualquer caso de violência no espaço escolar. Nas definições de Junqueira (2009) a escola enquanto espaço social é caracterizada da seguinte forma,

a escola pode ser: Um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz

com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Deste modo, fica nítido que a escola não é um espaço seguro para discentes cuja orientação sexual e/ou identidade de gênero destoam do padrão cisgênero-heteronormativo imposto (mesmo que de forma abstrata) pela sociedade. Entretanto, mesmo com a chegada de políticas públicas educacionais a partir dos anos 2000, a LGBTfobia continuou a dilatar significativamente. É hipocrisia acreditar que apenas ações institucionais conseguirão modificar à difícil realidade enfrentada pela população LGBT. É necessário compreender que a mudança consiste na transformação social de ações, gestos e atitudes.

## **MAL ESTAR DISCENTE LGBT: ESCOLA ESPAÇO DE TORTURA E SOFRIMENTO**

Como mencionado, geralmente a descrição do período escolar de uma pessoa LGBT, é resumida como um dos piores de suas vidas.

[..] comigo não foi diferente, principalmente vivendo em um ambiente totalmente hostil em uma escola agrotécnica durante toda a minha formação básica, contudo ainda me sinto privilegiado pelo simples fato de compreender que eu tinha duas opções durante o ensino médio, ou de fato eu enfrentava essa situação vivendo a LGBTfobia na pele, sendo agredido tanto verbalmente quanto fisicamente, ou de fato eu criaria coragem e enfrentava essa situação transformando em força para revidar e lutar pelo direito de poder existir. Eu particularmente optei pela segunda opção, primeiramente busquei me compreender internamente (a famosa fase de saída do armário) e depois assumi a linha de frente e ingressei no movimento estudantil, foi graças a essa ação que eu consegui compreender que o simples fato de eu resistir e permanecer naquele ambiente hostil na qual

eu estava inserido era um ato político [...].  
(Relato autoral, ABREU, THIAGO)

Nos estudos realizados por Carrara; Caetano (2002) e Facchini; Venturi (2007), encontramos nos relatos da maioria d@s estudantes LGBTs entrevistad@s, a afirmação de já terem sido vítima de algum tipo de agressão LGBTfóbica no espaço escolar, tais como: humilhações; impedimento de acesso a algum estabelecimento; problemas na escola; dentre outras situações.

Para Abreu (2018, p.19), essa perspectiva nos leva a pensar que grande parte da LGBTfobia parte do machismo e da relutância à igualdade. O machismo e a LGBTfobia estão presentes em qualquer lugar e, neste caso, a escola é vista como um espaço de preservação desses comportamentos. Logo, falar de sexualidade, diversidade e feminismo é uma afronta à classe opressora. O ambiente de formação acadêmico seja ele escolar ou universitário é um espaço desafiador para todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, já que também pode ser caracterizado como um espaço de disputa.

Para Xavier *et al* (2008), a produção e disseminação do conhecimento, movimentam aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais que cursam todo o processo de formação. No institucional, observa-se a produção de situações que ocasionam o sofrimento psíquico e que se manifestam mediante diferentes sintomas como: absenteísmo, depressão, dependência química, melancolias e isolamento. Esse cenário se amplifica a partir da observação do cotidiano dos estudantes em sala de aula, na convivência do espaço de aprendizagem e na trajetória acadêmica e sobre a própria instituição.

É importante salientar que no decorrer deste trabalho não foram encontrados estudos específicos na literatura tratando única e exclusivamente do mal-estar discente LGBT. Esse fato nos mostra que ainda é muito difícil realizar um debate sistemático no espaço acadêmico sobre as violações da população LGBT nos espaços de ensino.

## DISCURSO DE ÓDIO: FAMÍLIA E ESCOLA

Destacamos nessas reflexões, as práticas do discurso de ódio intimamente relacionadas com o mal-estar discente não só no espaço escolar,

mas também no familiar. O famoso termo “sair do armário” é bastante conhecido nas discussões sobre orientação sexual. Geralmente é na adolescência que isso acontece, é no período da puberdade que os desejos sexuais e afetivos se manifestam. Porém, para jovens LGBTQs, isso pode se tornar um momento bastante conflituoso, visto que nem todas as famílias estão preparadas para compreender a orientação sexual de seus pares.

Nascimento; Garcia (2018) nos fornecem uma colocação importante no que tange aos pais e mães de LGBTQs, na qual se leva em consideração o processo cultural e de vivência a que foram submetidos durante a sua trajetória de vida. Guacira Lopes Louro, uma das mais brilhantes pesquisadoras sobre a temática de gênero e orientação sexual, expõe que:

A coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades. A forma “normal” de viver os gêneros aponta para a constituição da forma “normal” de família, a qual, por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual e, consequentemente, sobre a heterossexualidade (LOURO, 2008, p.88).

Para a autora é nítido que nos desenvolvemos em um molde cultural de padrão heteronormativo, dentro da nossa organização familiar, ou seja, qualquer ato que destoa do sentido de sexualidade normativa causa estranheza e por vezes, (e/ou na maioria dos casos) abominação no ambiente familiar.

Seguindo nessa perspectiva, não podemos deixar de abordar as situações de violência da população LGBTQ dentro do próprio lar. Em diversos casos, a variável não é apenas a agressão psicológica, mas também física. Nesse sentido, a ciência possui um papel fundamental na investigação das causas e consequências das violações cometidas. Judith Butler (2000) nos norteia da seguinte forma,

Ao criar expectativas a partir da definição de um sexo biológico, impõe um aparato de medidas e estratégias de controle, constantes e repetidas, para a incorporação – para adentrar nos corpos – de determinados comportamentos e condutas, dese-

jos e valores específicos definidos na expectativa da existência de uma coerência linear entre sexo, gênero e sexualidade. (BUTLER, 2000, p.163).

Nessa percepção, fica nítida a expectativa e o desenho de futuro que os pais de pessoas LGBTs traçam para o futuro dos filhos. Quando este caminho é ‘desviado’, o principal sentimento é o de vergonha e frustração pelas expectativas não correspondidas.

Nas entrelinhas e externalizações das vivências familiares, encontra-se o discurso de ódio, quase sempre presente nestes espaços. Para quem ouve e vivência, a dor é intensa e devastadora.

quando ouvimos que somos o desgosto da família, quando somos acusados de causar vergonha e desgosto, quando ouvimos que seria melhor ser usuário de drogas do que LGBT, ou quando ouvimos que Deus jamais nos aceitará o único sentimento que permeia é a dor. É partir dessas palavras que um recorte da morte de pessoas LGBTs está atrelada ao suicídio. Muitas pessoas não conseguem suportar a pressão, suportar a vivência e por vezes tiram a própria vida. O mais doloroso é que parte destes discursos advém da própria família, do ambiente que em tese deveria ser o principal espaço acolhedor. A questão é mais problemática ainda, quando chegamos na escola e o ambiente é mais hostil ainda, com olhares de julgamento, agressões físicas, xingamentos e chacota. E é nessas condições que a escola naturaliza essas práticas, entende-se escola o conjunto de pessoas que fazem parte daquele espaço, e é por isso que carrego e mantenho a posição de que a LGBTfobia no espaço escolar é institucionalizada e não institucional, existem responsáveis visíveis para estes acontecimentos. Essas práticas não podem ser varridas para baixo do tapete imaginário do sistema escolar, é necessário nomear as pessoas e os corpos que acham normal ou que naturalizam as violências relatadas

pelos discentes LGBT's. [...]. (Relato autoral, ABREU, THIAGO)

Valadares; Almeida (2018, p. 58), que compreendem o discurso de ódio da seguinte forma:

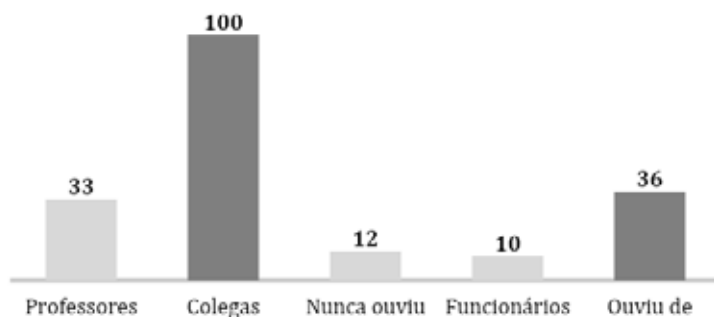
Caracteriza-se o discurso de ódio pelo conteúdo segregacionista que menospreza, marginaliza e humilha os indivíduos e grupos sociais não com verdades, mas com desvalorizações aparentes que buscam acentuar as desigualdades. Logo podemos observar a sinalagma com que o discurso de ódio envolve-se com a LGBTfobia, tanto no uso do mesmo instrumento, o ódio para promover o igual fim que é a exclusão social, quanto o estabelecimento da diversidade humana.

Todavia, muitos justificam esses discursos de ódio, pelo que denominam como 'liberdade de expressão'. Ao contrário desta, o discurso de ódio estimula uma brutalidade social, através da desvalorização do ser humano com as suas singularidades e da rejeição ao diferente.

## **DELINEAMENTOS DA PESQUISA E PRINCIPAIS RESULTADOS**

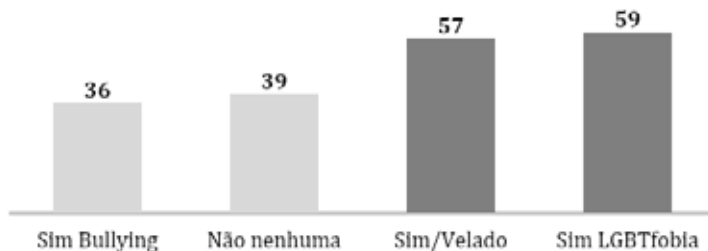
Nesta seção apresentamos os dados de um questionário (o qual faz parte de uma investigação mais ampla) realizada junto à estudantes do Ensino Médio e universitários. Ao total, 191 discentes participaram. Os dados a seguir são respostas ao questionamento sobre a existência ou não de discursos LGBTfóbicos nos espaços de aprendizagem. Estes estudantes também relataram a origem e a conjuntura desses ambientes.

Os gráficos 1 e 2 referendam a análise construída até o presente momento, no que tange a existência e a origem dos discursos LGBTfóbicos.

**Gráfico 1 – Discursos LGBTfóbicos no Espaço de Aprendizagem**

**Fonte:** Autor (2018)

No gráfico 1, fica evidente que a maioria dos discursos pejorativos e LGBTfóbicos partiram dos colegas e de todos os componentes do espaço escolar/acadêmico, incluindo colegas, professores e funcionários.

**Gráfico 2 – Atos de discriminação no Ambiente de Ensino**

**Fonte:** Autor (2018)

Quanto a discriminação direta/indireta no ambiente de ensino, 59 respondentes dos 191 respondem que já sofreram LGBTfobia direta. Calixto e França (2016) parecem concordar com o termo adotado neste trabalho, ao afirmarem que,

calar-se diante desses temas por mais que dívida opiniões é fazer com que o preconceito se consolide dentro da própria escola. Evitar discutir uma temática como a LGBTfobia na escola é institucionalizar o preconceito, independentemente da percepção ou da existência de casos dentro das instituições, omitir estas discussões é fortalecer a ignorância e preservar o preconceito além de perpetuar a invisibilidade.

É necessário que a escola/universidade se atualize, se transforme e renuncie a ignorância sobre o tema da diversidade sexual, assumindo a responsabilidade de formação para tod@s, como garantido na Constituição Federal de 1988. A LGBTfobia institucionalizada só terá fim quando ações para a diversidade na formação inicial de professores, forem tratadas com seriedade e com vistas ao desenvolvimento intelectual e humano. Somente assim, os hábitos serão transformados e abrirão portas para um espaço de formação humana pautada na empatia e respeito ao próximo.

Como mencionado anteriormente, para @s estudantes LGBTs, o percurso escolar foi ‘o pior de suas vidas’. No relato d@ respondente 1, essa afirmação fica evidente:

*O período escolar para um LGBTT nunca é fácil. Não tenho memória feliz da época do ensino infantil e fundamental. Era sempre uma batalha diária, tentar se disfarçar por algo que ainda não compreendia e cheio de tabu. Apanhei diversas vezes, até na frente de professores e nada eles faziam. Finalmente entrei na universidade e conquistei independência financeira e agora sou muito mais feliz.*

Para Reis (2015) apud Abramovay *et al* (2009),

o tipo de discriminação mais visto pelos alunos e alunas no cotidiano da escola é referente a ser ou parecer homossexual. Mais da metade (63,1%) dos jovens estudantes do Distrito Federal alega já ter visto pessoas tidas como homossexuais sofrerem preconceito. Os professores confirmam a presença de discriminação contra homossexuais. Mais da metade dos professores disse

já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas (56,5%) (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 193).

Outras vozes reforçam nossa análise. Abaixo, expomos algumas situações vivenciadas e narradas pelos participantes:

*Sempre rolava xingamentos homofóbicos entre eu e meus amigos, principalmente durante o ensino fundamental, no ensino médio era algo mais velado já que “aprendíamos a entrar no armário”, na faculdade os comentários eram mais velados em razão de ideologia religiosa, embora na época não fosse assumido certamente comentavam sobre minha sexualidade na minha ausência. [Respondente 139]*

*Desde cedo sofri por ter “jeito de gay”, por andar com meninas. Os meninos implicavam muito, uma vez cheguei a apanhar fora da escola. Tudo isso poderia ser evitado se eu denunciasse e chamasse pra conversa, mas quem disse que eu tinha coragem? E confiança pra quem contar? Várias crianças crescem com dúvidas e cheias de receios em relação às suas sexualidades, aí que o papel da instituição escolar deveria ser presente, informando quem tem dúvidas e conscientizando quem comente bullying. Já na UF não tive nenhum acontecimento lgbtfóbico, os veteranos e professores não demonstraram nenhum tipo de intolerância contra qualquer tipo de minoria. [Respondente 129]*

*Sou uma bixa preta, pobre, afeminada, cabelo crespo e magra. Não existe nada de errado com isso, porém a sociedade em que convivemos impõem e limitam certas coisas que são incrivelmente desiguais, preconceituosas, racistas, homofóbicas, machistas, dentre outras. Já sofri agressão verbal e física, na sociedade como todo, assim como presenciei estes tipos de agressões. Me sinto triste por saber, ver e vivenciar essas coisas. Triste por julgarem minha cor, meu cabelo, meu jeito de falar, de andar. Triste por sofrer assédio enquanto gay afeminado, de me colocarem em um padrão abaixo do que acham que é “certo”, esse machismo que se enquadra na diversidade. Fularem que posso ser gay mas não posso ser afeminado,*

*usar determinado tipo de roupa e cor; ter determinado tipo de comportamento, no caso feminino e ter minha unha comprida, como ou sem esmalte. Penso que todo mundo deveria se respeitar e se amar somente por serem pessoas, sem se importar com essas diferenças que são naturais da sociedade, sendo biológicas ou sociais. [...] Que possamos usufruir de nossa liberdade e ser quem somos e queremos ser, sem menosprezar ninguém, usando o principal ingrediente, que é básico e essencial para que estejamos sempre em boa convivência para/ com a sociedade, que é o respeito ao próximo. “Não tenho tempo de desfraldar outra bandeira que não seja da compreensão, do encontro e do entendimento entre as pessoas - Elis Regina.” [Respondente 63]*

Em todas as colaborações acima, casos de violência física são citados pelos participantes. Uma das manifestações que mais chama a atenção é a sensibilidade que @ respondente 63 possui, afirmando sua vontade de viver em uma sociedade onde possamos ser de fato quem somos, sem medo e com liberdade de manifestação afetiva e sexual.

Lionço; Diniz (2009) trazem que “a discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais”.

Os estudantes LGBTs estão pedindo socorro no espaço educacional, e o sistema está dando as costas à essa população. É muito grave quando refletimos que a falta de informação sobre a população LGBT nas escolas, agrava a morte dessas pessoas na rua. Os autores Lionço; Diniz (2009) ainda afirmam que

a função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania (...) A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade (LIONÇO; DINIZ, 2009c, p. 9-10).

Nesse sentido, compreender que a escola é/ou deveria ser um espaço de promoção da igualdade social se faz muito importante na atual conjuntura política que estamos vivendo, a escola é um espaço de transformação social e cumprir as suas atribuições não é uma escolha, mas sim um dever, enquanto órgão formador pertencente ao estado de direito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, abordamos as dificuldades de permanência e êxito dos estudantes LGBT's nos espaços de ensino. Além disso, trouxemos algumas reflexões teóricas sobre o mal-estar discente no espaço educacional e familiar. Uma das problemáticas mais evidentes é a deficiência na formação inicial dos professores, acerca dos temas que norteiam a diversidade.

A escola é um espaço de multiplicidades e, estar aberto a diversidade de pensamentos, identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero, deveria ser um pré-requisito aos professores no ingresso em suas funções como educadores. Realizar uma educação baseada nos direitos humanos torna-se imprescindível quando refletimos sobre as contribuições dos participantes da presente pesquisa. Cada sujeito participante desta pesquisa carrega consigo, marcas de violações físicas e psicológica. As minhas, felizmente, resolvi transformá-las em resistência e luta. Me orgulho por pautar este tema tão insignificante aos olhos do sistema educacional, mas tão crucial para a população LGBT.

Por fim, fica evidente que a LGBTfobia é institucionalizada a partir das naturalizações mencionadas pelos estudantes. Naturalizações essas advindas de professores e da gestão educacional. A educação possui um papel transformador, tendo os gestores dessas instituições a seguinte decisão: desenvolver um processo que integre tod@s (visto que isto é garantido pela Constituição Federal de 1988), ou permanecer com as mãos sujas com o sangue da população LGBT.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> Acesso em: 11/06/2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília: SDH, 2010.

ABRAMOVAY, M. (coord.); CUNHA, A.; CALAF, P. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009; 3)

ABREU, Thiago Ferreira. O sangue dos LGBT'S nos uniformes escolares: a LGBTfobia institucionalizada e a sua relação com o mal-estar discente. Pelotas, RS, 2018. 52 f. Pelotas-RS, 2018/2. Disponível em: <[http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos\\_sql\\_hom81/000040/00004017.pdf](http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/000040/00004017.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEF, 1997.

BRASIL: Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 151-172.

CALIXTO, Thiago Guilherme; DE OLIVEIRA FRANÇA, Marlene Helena. LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2016.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia; CAETANO, Márcio Políticas, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 8ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2003. Rio de Janeiro: CEPESC, 2003.

DO NASCIMENTO, Rogéria Fernandes; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Homo/transsexualidades e família: análise de um grupo voltado a pais e mães de LGBTs. Laplage em revista, v. 4, n. 3, p. 209-224, 2018.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins; VENTURI, Gustavo. Políticas, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 10ª Parada do Orgulho GLBT - São Paulo 2006. São Paulo: APOGLBT, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problema-

tização es sobre homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministerio da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009. p. 13-51. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 16 de junho 2019.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. In: Homofobia & educação: um desafio ao silêncio. 2009.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: desafios da contemporaneidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. Anais... Itajaí, 2008a. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_genero/Mesa\\_Tematica/04\\_43\\_10\\_Eixo20\\_mt\\_guacira.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_genero/Mesa_Tematica/04_43_10_Eixo20_mt_guacira.pdf). Acesso em: 23 junho 2019.

MOREIRA, M. C. Metodologias de pesquisa em ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 83, n. 3322.3222, 2011.

REIS, Toni. Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando. Editorial Appris, 2015.

SANTOS, Émerson Silva. (Des) respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, W.S. O discurso sobre sexualidade na formação em Ciências Biológicas. Alumni-Revista Discente da UNIABEU-ISSN 2318-3985, v. 3, n. 6, p. 71-81, 2015.

VALADARES, G; ALMEIDA, JOÃO PAULO RODRIGUES. Direito Constitucional: A LGBTfobia como resultado do discurso de ódio. Homo-TransFobia e Direitos Sexuais: Debates e embates contemporâneos. Autêntica Editora. p. 58-59.2018

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignês Belém Lima; DOS SANTOS, Michelle Steiner. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. Revista Subjetividades, v. 8, n. 2, p. 427-451, 2008.

## **SOBRE O ORGANIZADOR E ORGANIZADORA**



### **Márcio de Oliveira**

É Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEM. É Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/Câmpus Manaus). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM. Pesquisador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX/UEM). Linhas de Estudo e Pesquisa: Formação de Professores/as; Gênero; Sexualidade; Violência contra a Mulher; Violência Sexual contra crianças e adolescentes.

E-mail: [marcio.1808@hotmail.com](mailto:marcio.1808@hotmail.com)



### **Luciene Celina Cristina Mochi**

É Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM/2016). Especialista em Educação Especial atuando na área de Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento (2008). Graduada em Artes Cênicas licenciatura para o Teatro (PARFOR/UEM/2016) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN/2002). Possui experiência na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Ensino Superior. Foi professora na rede Municipal de Educação no Município de Sarandi/PR (1998 a 2017). É professora da rede Estadual

de Educação do Estado do Paraná desde 2005. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE/UFJF, no Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens ARTEI/UEM. Pesquisa no âmbito acadêmico e de militância nos seguintes temas: Relações de Gênero e Educação; Feminismos; Lesbianidades; Famílias e Maternidades Lésbicas.

E-mail: [lucienemochi@gmail.com](mailto:lucienemochi@gmail.com)

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)  /editorabagai  /editorabagai

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)