



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DIANE ÂNGELA CUNHA CUSTÓDIO

**CORPOREIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA
SOB A PERSPECTIVA DOCENTE**

**GOIÂNIA
2020**

DIANE ÂNGELA CUNHA CUSTÓDIO

**CORPOREIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA
SOB A PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira

GOIÂNIA

2020

C987c Custódio, Diane Ângela Cunha
Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola
sob a perspectiva docente : Diane Ângela Cunha Custódio.--
2020.

139 f.; il.;

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO
SENSU em Educação, Goiânia, 2020

Inclui referências, f. 115-125

1. Educação sexual. 2. Identidade de gênero. 3. Sexo
- Diferenças (Educação). 4. Orientação sexual. 5.
Ensino médio - Goiânia (GO). I.Siqueira, Teresa Cristina
Barbo. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 2020. III.
Titulo.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:613.88(043)



**PUC
GOIÁS**



**CORPOREIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA SOB A
PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27/08/2020

BANCA EXAMINADORA

*Teresa Cristina Barbo
Siqueira*

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Presidente)

Denise Silva Araújo

Prof.ª Dr.ª Denise Silva Araújo / FE – UFG

Joana Peixoto

Prof.ª Dr.ª Joana Peixoto / PUC – Goiás

Prof.ª Dr.ª Geisa Nunes de Souza Mozzer / FE – UFG (Suplente)

Prof.ª Dr.ª Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC – Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

À Lázara da Cunha (minha amada Mãe), Ana Antônia da Cunha (querida e saudosa Vó Ana, *in memoriam*), Iranilda da Cunha Lima (querida e saudosa Tia Nida, *in memoriam*), Aparecida Cunha dos Santos (querida e saudosa Tia Cida, *in memoriam*), mulheres que tanto trabalharam e lutaram para que eu, desde pequena, pudesse estudar e me tornar uma mulher íntegra, humana e justa.

Também, à Prof.^a Dr.^a Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, uma pessoa incrível, inteligente, corajosa, forte, franca, justa e admirável. Uma mulher capaz de, em meio à correria da sua vida profissional-acadêmica e pessoal, ainda ser tão rigorosa/generosa a nos ensinar, dedicando o seu tempo, seja pessoalmente ou por e-mail/telefone, sempre totalmente disponível para “prosear” e dividir seu precioso conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela direção, cuidado e proteção constante.

À minha amada mãe, Lázara da Cunha, pelo amor, orações, amparo, cuidado, incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao meu irmão Márcio França Cunha e meu sobrinho Lucas Henrique França Cunha, pela paciência e apoio.

À minha filha de coração, Laís Graciany Fernandes Vieira, pelo carinho, cuidado, amor, presença constante, incentivo e apoio.

À minha amiga-irmã, Edleusa dos Anjos Caetano, pelo apoio, carinho, amizade, orações e presença constante em minha vida.

Às amigas leais, e de fé inabalável, Ruth Viana Silva, Ana Lúcia Viana, Solange Marques, Maria Luiza Cançado, Meire Luce, Ana Lúcia Sabath, Stella Cirqueira, Lyliam Ângela, Fernanda Aparecida, Wanuse Lopes, Maria Edimaci, Maria José Dias e Edioneide Rodrigues. Vocês muito me inspiram.

Aos amigos de longa data, Rogério Ranulfo, Pedro Paulo Oliveira Junior, Chico Santos, Giovanni Luiz Nunes e Júlio C. França Franco pelas constantes palavras de incentivo.

À minha querida orientadora prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira, que me conduziu com competência, paciência e amizade, contribuindo muito para a minha evolução intelectual. A caminhada da escrita foi uma tarefa árdua, mas suas explanações e incentivos tornaram possível a construção deste trabalho. Obrigada pelo companheirismo, pois, juntas, superamos os desafios.

À prof.^a Mestre Denise Cristina Bueno que, desde 2008 me encanta e inspira pela generosidade e excelência no ensinar.

Ao prof. Dr. Ildeu Coêlho, um ser humano extremamente generoso e rigoroso, que me acolheu há 13 anos e me ensinou a fazer um bom pré-projeto.

Ao *Kadjót* – Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação, que me convidou para participar de suas pesquisas e me acolheu calorosamente. Ele me proporcionou experiências que representaram um salto qualitativo na minha vida acadêmica e despertaram o meu sonho de fazer o Mestrado.

Às minhas amadas “*sombras*”, entenda-se: *as melhores pesquisadoras*, que me acompanharam de forma incansável durante um semestre em duas escolas e dois municípios, Goiânia e Senador Canedo, no ano de 2017, professoras Dr.^a Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar e Dr.^a Arianny Grasielly Baião Malaquias. Profissionais da educação, de competência

ímpar e que muito me inspiram! Adda, com inteligência/ação/razão, e Arianny, com inteligência/sutileza/emoção. Nossas trocas de aprendizado constante foram determinantes. O “fervor” de uma e a “serenidade” da outra me conduziram ao mestrado de Educação na PUC Goiás.

À prof.^a Dr.^a Joana Peixoto, que é uma *luz* no caminho... Sabedoria extrema em elegância e simplicidade.

À Banca Examinadora da qualificação e de defesa por aceitarem participar de momentos tão importantes e que ofereceram grandes contribuições para enriquecer e aperfeiçoar este estudo. Professoras Dr.^a Joana Peixoto e Dr.^a Denise Silva Araújo, obrigada pelas colaborações!

Aos alunos, professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da educação que atuam nas escolas onde trabalhei. Pessoas tão importantes na construção da professora que tenho me tornado. Em especial aos ex-alunos/as, hoje amigos/as, Renatha Roque, Adriane Estefani, Matheus Cutrim, Carolyny Ribeiro, Thyago Ferreira, Nayara Jeniffer, Laís Teles e Taís Nathane.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação que não somente nos indicaram o caminho da fonte, mas, sobretudo, ensinaram-nos a beber dela.

Aos colegas e às colegas constituídos no mestrado, que tornaram a caminhada mais doce e menos solitária.

Às duas escolas que permitiram a pesquisa, assim construindo, juntos, o conhecimento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), por proporcionar estudo e pesquisa por meio do programa de bolsas de estudo.

Ao grupo de pesquisa em Educação Sexual, coordenado pela prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira.

Ao grupo de estudos Educação em Marx: reflexões acerca do trabalho II, coordenado pelas professoras Dr.^a Iria Brzezinski e Dr.^a Denise Silva Araújo.

Obrigada!

*“[...] e aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]”*

(Gonzaguinha, 1982)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa Etária dos/as participantes da pesquisa.....	76
Gráfico 2 – Renda Familiar dos/as participantes da pesquisa.....	79
Gráfico 3 – Formação dos/as participantes da pesquisa.....	80
Gráfico 4 – Tempo de Profissão dos/as participantes da pesquisa.....	82
Gráfico 5 – Tempo de atual na escola dos/as participantes da pesquisa.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização socioeconômica dos/as participantes da pesquisa.....	75
Tabela 2- Estado Civil e Número de Filhos dos/as participantes da pesquisa.....	77
Tabela 3- Religião e Área de Criação dos/as participantes da pesquisa.....	77
Tabela 4- Renda Familiar dos/as participantes da pesquisa.....	78
Tabela 5- Formação profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa.....	79
Tabela 6- Áreas de Formação e Atuação dos/as participantes da pesquisa.....	81
Tabela 7- Tempo de profissão e de atuação dos/as professores/as participantes da pesquisa.....	82
Tabela 8- Trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola.....	86
Tabela 9- Informação e orientação recebida pelos/as professores/as participantes da pesquisa durante sua formação.....	89
Tabela 10- Temas comentados no meio familiar dos professores/as participantes da pesquisa.....	94
Tabela 11- Representações de gênero, sexualidade e diversidade na vida dos/as professores/as participantes da pesquisa.....	100
Tabela 12- Visão dos/as professores/as participantes da pesquisa sobre a vivência dos alunos da Comunidade LGBT no espaço escolar.....	102

LISTA DE SIGLAS

ABGLT –	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais Travestis e Transexuais
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CLAM/UERJ –	Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
CNCD –	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
DST –	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EPT –	Educação para Todos
GDE –	Gênero e Diversidade na Escola
LGBT –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTTTI –	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais
LGBTQIA –	Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, transexual e transgênero, Queer, Intersexual, Assexual ou Aliados e inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero
MEC –	Ministério da Educação
ODM –	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMPM –	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNEDH –	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP –	Projeto Político Pedagógico
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD –	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH –	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SPM –	Secretaria Especial de Política para as Mulheres

RESUMO

Esta investigação, filiada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, fundamenta-se em estudos teóricos sobre a sexualidade e objetiva responder ao seguinte problema: *Qual é a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade?* A partir da questão, definiu-se o objeto da pesquisa: analisar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade, que desafiam a uma proposta de formação inicial e continuada dos docentes sobre esta temática. Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade. Como objetivos específicos, identificar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade; compreender/interpretar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade. Para a realização da pesquisa e alcance dos objetivos propostos, que originou esta dissertação, buscou-se o auxílio de diversos recursos oferecidos pela pesquisa qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à revisão de literatura pela pesquisa bibliográfica, bem como a utilização de questionários, entrevistas e observação direta da realidade. Ressalta-se que o critério de escolha das escolas que serviram de base para a coleta de dados, foi por sorteio. Para identificar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade, aplicou-se um questionário com base em três categorias: identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Constatou-se, mediante análise das informações obtidas que, nas escolas pesquisadas, mesmo os professores não tendo formação específica para trabalhar estas questões no espaço escolar, há um esforço exemplar e uma prática autodidata dos professores pela busca do conhecimento neste campo, o que possibilita, desenvolver um bom trabalho com os alunos. Tal constatação se revela um desafio para que professores e gestores apresentem propostas de formação continuada para os docentes nesta área específica. A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro, pela revisão de literatura, aborda-se a sexualidade nas categorias identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. No segundo capítulo, aponta-se a necessidade de formação continuada docente para trabalhar estas temáticas em sala de aula. No terceiro, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados a partir dos questionários e entrevistas aplicadas, que contemplam a caracterização dos sujeitos, a visão dos professores quanto à identidade de gênero, corporeidade e diversidade. Ao final, uma síntese da análise dos resultados obtidos. Nesse sentido, pela abordagem fenomenológica, foi possível perceber o objeto, pela intencionalidade do pesquisador e captar a percepção dos envolvidos na investigação que partiu de problemas da vida cotidiana no processo educativo, ou seja, do fenômeno. A pesquisa reafirma a importância dos programas de Pós-Graduação em Educação na construção de referenciais teóricos que contribuam na luta pela formação continuada dos professores referentes à educação sexual na escola.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Corporeidade. Diversidade Sexual. Educação Sexual. Ensino Médio.

ABSTRACT

This investigation, affiliated to the Research Line State, Policies and Educational Institutions, of the Postgraduate Program in Education, of the Pontifícia Universidade Católica de Goiás, is based on theoretical studies on sexuality and aims to answer the following problem: *What is the view of high school teachers in Goiânia regarding sexuality?* Based on the question, the object of the research was defined: to analyze the view of high school teachers in Goiânia regarding sexuality, which challenge a proposal for initial and continued training of teachers on this theme. To this end, it was established as a general objective, to analyze the view of Goiânia high school teachers regarding sexuality. As specific objectives, identify the view of Goiânia's high school teachers regarding sexuality; understand / interpret the high school teachers' view of Goiânia regarding sexuality. In order to carry out the research and achieve the proposed objectives, which originated this dissertation, the help of several resources offered by qualitative research was sought. As for the methodological procedures, literature review was carried out through bibliographic research, as well as the use of questionnaires, interviews and direct observation of reality. It is noteworthy that the criterion for choosing the schools that served as the basis for data collection was by lot. To identify the high school teachers' view of Goiânia regarding sexuality, a questionnaire was applied based on three categories: gender identity, corporeality and sexual diversity. It was found, through analysis of the information obtained, that, in the schools surveyed, even though teachers do not have specific training to work on these issues in the school space, there is an exemplary effort and a self-taught practice by teachers in the search for knowledge in this field, which allows , develop a good job with students. Such finding proves to be a challenge for teachers and managers to present proposals for continuing education for teachers in this specific area. The dissertation is structured in three chapters. In the first, through the literature review, sexuality is addressed in the categories of gender identity, corporeality and sexual diversity. In the second chapter, the need for continuing teacher education to work on these topics in the classroom is highlighted. In the third, the results and the discussion of the data are presented from the questionnaires and applied interviews, which contemplate the characterization of the subjects, the view of the teachers regarding the gender identity, corporeality and diversity. At the end, a summary of the analysis of the results obtained. In this sense, through the phenomenological approach, it was possible to perceive the object, by the researcher's intentionality and to capture the perception of those involved in the investigation that started from problems of everyday life in the educational process, that is, the phenomenon. The research reaffirms the importance of graduate programs in education in the construction of theoretical frameworks that contribute to the struggle for the continuing education of teachers regarding sexual education at school.

Keywords: Gender Identity. Corporeality. Sexual Diversity. Sexual Education. High school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE DE GÊNERO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL	22
1.1 Identidade de gênero	23
1.2 Corporeidade: uma expressão da sexualidade.....	26
1.3 Diversidade Sexual – diversidade de gênero.....	33
CAPÍTULO 2 – AS TEMÁTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	45
2.1 Questões de gênero nas políticas públicas educacionais e formação docente	47
2.2 Educação para Identidade de Gênero e Sexualidade e o Programa Escola sem Partido....	61
2.3 Desafios e necessidades formativas sobre gênero e sexualidade para os professores da educação básica.....	64
CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DE GÊNERO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	74
3.2 Visão dos professores quanto à identidade de gênero.....	83
3.3 Visão dos professores quanto à corporeidade	89
3.4 Visão dos professores quanto à diversidade sexual	92
3.5 Síntese da análise	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

A discussão sobre sexualidade, nos aspectos corporeidade, identidade de gênero e diversidade sexual não tem sido uma tarefa fácil, seja fora ou dentro do espaço escolar. Assim, pouca ou praticamente nenhuma atenção tem sido dada a estas questões na escola, seja porque esse assunto constitui ainda um tabu, seja em decorrência do papel social que a educação vem exercendo, isto é, de mantenedora e legitimadora da ordem vigente.

Atraída pela área escolar e sentindo a necessidade de mais conhecimento e aprimoramento, ocorreu a busca pela especialização em Educação Física Escolar, em 2003, na UEG, o que possibilitou um novo olhar sobre a atuação como professora de Educação Física, uma área que lida constantemente com a questão da corporeidade.

À época, os resultados do estudo conduziram a pesquisadora a uma nova forma de lidar com esta temática em sala de aula. Mesmo sem ter o domínio de temáticas como as de gênero, sexualidade e diversidade sexual, a procura por ouvir os/as alunos/as e incentivar o respeito, inclusive diante das diferenças e diversidade sexual se tornou uma constante, pois o respeito é uma condição básica para qualquer relação humana. Ao escutar, acolher e respeitar o que cada aluno/a trazia para as aulas, foi possível inserir, em diversos conteúdos da Educação Física, as discussões sobre a violência contra a mulher e temas relativos à identidade de gênero e orientação sexual. Porém, a falta de preparo e mais informações sobre essas temáticas e de como abordá-las era algo que inquietava.

Diante da necessidade de obter conhecimento mais aprofundado desses assuntos, em 2016, esta pesquisadora convidou a Dr.^a Cristina Lopes Afonso, vereadora em Goiânia (que tem uma história de agressão por parte de um ex-companheiro) e a Dr.^a Laura Castro Teixeira, delegada lotada na Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (que após esconder por quase trinta anos sua identidade sexual, decidiu assumir sua transexualidade), para falarem sobre suas superações, no âmbito das Inteligências Múltiplas, com destaque para a Inteligência Intrapessoal¹. O evento foi bastante rico, com relatos que evidenciaram para os ouvintes a importância da diversidade humana e do respeito para com o próximo.

A partir das experiências relatadas, cresceu a motivação para obter maior conhecimento sobre os temas abordados. E a grande oportunidade surgiu no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/PUC Goiás), na

¹ Inteligência Intrapessoal “é a capacidade do indivíduo de identificar as próprias emoções e sentimentos, dominando-as favoravelmente” (Portal - Instituto Brasileiro de Coaching, 2018, p. 1).

Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Com a proposta da professora Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira, com larga experiência na temática, o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação com um desafio que se revelou já na elaboração do projeto, mas que, ao mesmo tempo, instigava e enchia esta pesquisadora de curiosidade pelos estudos e pesquisa na área.

Antes, porém, de tratar do problema e objeto de pesquisa, uma retomada sobre a vida acadêmica desta pesquisadora. De início, estudante do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, em 1998, na Escola Superior de Educação Física – Eseffego, que, em 1999, foi incorporada à Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ao concluir o curso em junho de 2002, a paixão pelo curso aumentou e despertou um especial carinho pelas aulas de Psicologia, que permitiam entender a subjetividade humana em suas diferentes perspectivas.

Assim, em 2004, por meio de concurso público, iniciou-se a vida docente oficial, como professora da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás, no componente curricular Educação Física, no então Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira (hoje colégio militar). Atualmente, a pesquisadora atua no Colégio Estadual Porfírio de Sousa Franca.

Desde o início das atividades como professora, a atuação foi no Ensino Médio. A partir daí, o contato com adolescentes despertou o interesse por compreender melhor essa fase da vida do ser humano, que é bastante desafiante em virtude das inquietações e questionamentos quanto ao próprio crescimento corporal. Observar o modo como agiam, como expressavam sua corporeidade, o rico universo de experiências que traziam, as dificuldades que alguns tinham em lidar com a sexualidade e de enfrentar as oposições, surgiu o desafio de que para atender às expectativas desses educandos, seria necessário aprofundar-se nos estudos sobre o assunto. Isso exigiu assumir um processo de formação docente continuada, haja vista as mudanças que o contexto histórico apresenta. E já começou a nascer o que se encaminhou para delinear o objeto desta pesquisa: *“que visão eu, professora, tinha ou tenho da sexualidade e como esse assunto era – ou não – trabalhado no espaço escolar?”*

Esse questionamento, de certa forma, conduziu ao problema de pesquisa desta dissertação: **Qual é a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade?**

Com essa questão, chegou-se ao objeto da pesquisa: analisar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade, que desafiam a uma proposta de formação inicial e continuada dos docentes sobre esta temática, haja vista a dificuldade de abordagem e do trabalho com as questões da sexualidade no que se refere à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual em escolas do ensino médio de Goiânia.

Para conseguir responder a este problema, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade. E, como objetivos específicos, identificar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade; compreender/interpretar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade.

Nesse ponto, o método e a metodologia para a coleta e análise dos dados tornou-se essencial. Para a realização da pesquisa e alcance dos objetivos propostos, que originou esta dissertação, buscou-se o auxílio de diversos recursos oferecidos pela pesquisa qualitativa.

Cervo, Bervian e Silva (2001) consideram que na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Isso revela que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não podem ser traduzidos em números. Dessa forma, a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa. Para os autores, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é um instrumento-chave.

Também se fez necessária a pesquisa bibliográfica, que consistiu na consulta de livros, dissertações, relatórios, revistas, artigos impressos e no formato eletrônico, entre outros. Todo o material foi submetido a uma leitura criteriosa, com o propósito de buscar informações pertinentes ao problema investigado. Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com tudo que foi realizado (escrito, dito ou filmado) sobre determinado assunto, propiciando a oportunidade de se estudar um tema sob novo enfoque ou abordagem de forma que se possa chegar a conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A fundamentação teórica foi construída mediante consulta de obras de autores que refletem sobre as identidades de gênero e sexualidade como construtos sociais (FOUCAULT, 2010; NEVES; SILVA, 2015; LOURO, 2014; SCOTT, 1995; OLIVEIRA, 2017; DIAS; OLIVEIRA, 2015, entre outros), que analisam como as questões de gênero e diversidade sexual são vistas e tratadas na escola (PACHECO; FILIPAK, 2017; FERREIRA; LUZ, 2009; SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014; MELO, 2016; FONSECA, 2016 etc.), que abordam como as questões de gênero e diversidade sexual são tratadas nas políticas públicas voltadas para a educação (RIZZATO, 2013; VIANNA; UNBEHAUM, 2016, etc.) e sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na prática docente (MENDES, 2016; NOVAK, 2013; AMARO, 2019; BASTOS; CRUZ; DANTAS, 2018; CRUZ, 2018, entre outros).

Para a coleta de dados, adotou-se a entrevista e a observação direta da realidade, a partir de questionários, diálogos com professores e professoras, pela pesquisa de campo. Quanto aos

instrumentos e metodologia utilizadas para identificar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade foi aplicado um questionário junto aos professores. Para compreender e interpretar a visão dos professores do ensino médio de Goiânia quanto à sexualidade foi adotada análise a partir ou com base nas categorias: identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual.

Para o lócus da pesquisa, elegeu-se duas escolas de Goiânia, com o nível médio de ensino. O critério de escolha foi via sorteio e teve como finalidade comparar as estratégias adotadas pelos professores para trabalharem as questões de identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Além disso, buscou-se verificar se as escolas têm a mesma preocupação com essas questões e se há diferenças quanto a investimentos na capacitação de docentes para trabalhar com estas temáticas.

A entrevista foi realizada mediante a aplicação de questionários semiestruturados junto aos/as professores/as de ambas as escolas, composto por questões objetivas e subjetivas, por meio das quais se buscou identificar a visão dos/as educadores/as em relação à representação da sexualidade quanto à corporeidade, identidade de gênero e diversidade sexual. E, ainda, sobre quais dificuldades enfrentam no diálogo voltado para o educar na diversidade e que tipo de trabalho desenvolvem envolvendo a diversidade sexual no cotidiano escolar.

De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Esse tipo de entrevista apresenta algumas características como caráter descritivo, o significado que as pessoas atribuem a coisas ou fatos, o importante papel desempenhado pelo pesquisador na descrição e interpretação dos dados. Portanto, um tipo de pesquisa que consiste em instrumento que oferece abertura para os sujeitos descreverem suas experiências pessoais, em relação à sexualidade e diversidade sexual no espaço escolar.

Frente ao exposto, o método utilizado para a abordagem foi o fenomenológico. Etimologicamente, a fenomenologia é entendida como o estudo ou a ciência do fenômeno, ou seja, daquilo que se mostra por si mesmo; aborda o fenômeno em estudo de maneira direta interrogando-o, buscando descrevê-lo e buscando captar a sua essência (MARTINS, 1992). A Fenomenologia surgiu do interesse pela consciência reflexiva ou pelo sujeito do conhecimento, foi proposta por Husserl, e norteou este trabalho.

A fenomenologia na percepção de Husserl, conforme mencionado por Triviños (1987), fundamenta-se na noção de intencionalidade, sendo esta a consciência sempre voltada a um objeto, o que implica no princípio de que não existe objeto sem sujeito. Na concepção de Husserl, a fenomenologia consiste no estudo das essências, uma vez que busca compreender o

homem e o mundo a partir de sua facticidade. Trata-se da descrição da experiência como ela é. Husserl busca estabelecer um conhecimento intersubjetivo, quer dizer, verdadeiramente objetivo, cuja validade seja geral para todos. As essências são determinadas a partir de sua universalidade, implicando no estudo do que é universal, válido para todos os sujeitos (TRIVIÑOS, 1987).

No âmbito da fenomenologia estuda-se a realidade com o desejo de descrevê-la, de mostra-la assim como ela é, sem a pretensão de transformá-la substancialmente (TRIVIÑOS, 1987).

A redução fenomenológica (*epochê*) implica em o pesquisador colocar de lado todos os *pré-conceitos*, numa condição de suspensão dos seus julgamentos, para apreender as coisas em si, as coisas ou fenômenos como eles são. Já a redução eudética implica na análise descritiva das vivências da consciência, da sua relação com o mundo, com a finalidade de descobrir e apreender as essências dos fenômenos (URBANO, 1996).

Nesse sentido, pela abordagem fenomenológica, “na percepção do objeto, o pesquisador, pela intencionalidade, capta uma percepção própria do objeto pesquisado. A investigação parte de problemas da vida cotidiana, ou seja, do fenômeno” (SILVA, 2019, p. 10).

Com base no problema, no objeto da pesquisa e nos objetivos formulados, estruturou-se o trabalho em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a revisão de literatura, no que os autores falam a respeito de sexualidade, identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Aborda-se a sexualidade com base em três categorias: identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. No segundo capítulo, aponta-se a necessidade de formação de professores para abordar questões referentes a identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual nas aulas. Para tal, aborda-se como é a formação do professor com base em documentos e autores que auxiliem nessa compreensão. Por fim, ressalta-se quais as necessidades formativas para o professor ser preparado para abordar questões referentes a identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual nas aulas. No terceiro, apresentam-se os resultados e a discussão dos dados a partir dos questionários e entrevistas aplicadas. Parte-se da caracterização dos sujeitos e apresenta-se a visão dos professores quanto à identidade de gênero; visão dos professores quanto à corporeidade (questionário e entrevista; visão dos professores quanto à diversidade, e, ao final, uma síntese da análise dos resultados obtidos.

Os dados revelam que, para que ocorra uma efetiva inclusão da diversidade sexual no ambiente escolar, é preciso que haja uma política de formação continuada para os educadores sobre esta temática, pois, ajudará a perceber o quanto isso pode ser positivo, tanto no que se

refere ao aprendizado quanto ao bem-estar dos/as alunos/as e dos próprios docentes. Nesse sentido, o papel da academia, em cursos de pós-graduação, proporciona o desenvolvimento de estudos, debates e reflexões sobre a sexualidade no atual momento educacional e político do país, de modo que se possa compreender como as diversidades na sala de aula, inclusive a sexual, são ricas, podendo contribuir para a troca de experiências e para a superação do preconceito e para a inclusão (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014).

A visão sobre a sexualidade se revela na visão da identidade de gênero. O binarismo de gênero, concebendo o feminino e o masculino em posições opostas e excludentes, acaba legitimando e consolidando a dicotomia quanto ao ser mulher e ao ser homem. E, visto que a escola reflete o sexismo presente na sociedade e a heterossexualidade como única forma legítima de manifestação da sexualidade, isso influencia a percepção de professores (FONSECA, 2016) e dificulta seu trabalho, por mais que fique evidente para eles a necessidade de abordar tais questões.

No que se refere à diversidade sexual, estudantes e docentes têm suas condutas moldadas na escola pelo padrão heteronormativo² e são treinados para o cumprimento de regras e enquadramento nos padrões sociais considerados adequados e aceitáveis. A escola é, desse modo, uma instituição que além de transmitir e construir conhecimentos atua como instrumento de reprodução dos padrões sociais vigentes, consolidando e perpetuando valores, constituindo e legitimando relações de poder (SANTOS, 2017).

É no âmbito social que são construídas e reproduzidas as relações (desiguais) entre os sujeitos, de modo que as justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas e compreendidas não nas diferenças biológicas e sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação social (LOURO, 2014).

Nessa perspectiva, é fundamental que a escola possibilite espaços para a discussão, reflexão e problematização dos aspectos relacionados à diferença e exclusão dos grupos de gênero objetivando amenizar e/ou superar essa realidade em seu próprio espaço. Para isso, é necessário que a reflexão dessa temática envolva não apenas as questões de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, mas, também os aspectos da discriminação sexual, preconceito e violência.

Em vista disso, destaca-se a importância desta pesquisa, pois, para a desconstrução de

² Heteronormativo ou heteronormatividade refere-se à concepção de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos são normais, corretos, aceitáveis. Designa-se, nessa concepção, a heterossexualidade como padrão de normalidade (DICIONÁRIO INFORMAL, 2020).

conceitos que hierarquizam os relacionamentos e marginalizam os grupos socialmente discriminados, entende-se que os estudos sobre a sexualidade, que apresenta uma visão e vivência da corporeidade na perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual são de grande relevância seja no âmbito das diversas ciências, seja no campo educacional. Destacando este último, essa relevância decorre do fato de que “o meio acadêmico, através desses estudos, vem viabilizar a discussão no espaço escolar, como um local multicultural, desfazendo o formato de educação que historicamente tem neutralizado a diferença” (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 260).

Por fim, ressalta-se que esta dissertação visa contribuir para a reflexão da importância da inclusão das temáticas relativas à sexualidade, no que concerne à corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola, em especial na fase de formação dos jovens do ensino médio, que se revela um desafio no processo de formação continuada dos docentes que atuam nesta etapa de ensino.

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE DE GÊNERO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL

*“Penso que o coração
Tem alimento na Ideia”.*

(Hilda Hilst, 2017)

Este capítulo traz algumas reflexões sobre gênero, corporeidade e diversidade sexual. Parte-se, primeiramente, do conceito de sexualidade, que se revela a base das categorias anteriormente citadas.

Sexualidade revela-se um conceito abrangente que, na sociedade contemporânea, comporta concepções tais como: identidade de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, homossexualidade, entre outros, e são categorias presentes na escola de nível médio. Assim, busca-se analisar o papel da escola quanto à diversidade sexual como realidade no contexto escolar. Nesse contexto, apresenta-se a presença ou ausência de políticas públicas para a educação sexual, questões relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual, que se configuram no currículo escolar e no projeto político-pedagógico.

Considera-se a importância da escola no processo de transformação social e como espaço propício para a construção de relações libertárias, também nas reflexões da identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Esse espaço pode favorecer a desconstrução de preconceitos e discriminações que vitimam os indivíduos cuja opção sexual difere do modelo hegemônico estabelecido.

Sobre a sexualidade, Zerbinati e Bruns (2017) afirmam que ela consiste em aspecto discursivo fundamental ao processo de construção da identidade e do desenvolvimento humano, pois, compreende possibilidades que não se limitam ao ato sexual ou potencialidade reprodutiva. É algo mais amplo, que envolve diversas experiências vinculares e afetivo-sexuais vivenciadas pelos indivíduos no decorrer de sua vida.

Nesse aspecto, Merleau-Ponty (1996) afirma que em Freud o sexual não está necessariamente vinculado ao genital. O autor destaca que no pensamento freudiano,

[...] a vida sexual não é um simples efeito de processos dos quais os órgãos genitais são o lugar, a libido não é um instinto, quer dizer, uma atividade naturalmente orientada a fins determinados, ela é o poder geral que o sujeito psicofísico tem de aderir a diferentes ambientes, de fixar-se por diferentes experiências, e adquirir estruturas de conduta. É a sexualidade que faz com que um homem tenha uma história. Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito dos outros homens (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 219).

Nessa análise fica evidente a percepção da sexualidade relacionada à própria vida e história do ser humano, às experiências por ele vivenciadas, ao que ele é, ao como ele se comporta e age diante do mundo e dos outros.

Ainda de acordo com Merleau-Ponty, “[...] a psicanálise representa um duplo movimento de pensamento: por um lado, ela insiste na infraestrutura sexual da vida; por outro, ela ‘incha’ a noção de sexualidade a ponto de integrar a ela toda existência” (1996, p. 219). Quanto à sexualidade, o autor destaca que essa “não é portanto um ciclo autônomo. Ela está ligada interiormente ao ser cognoscente e agente inteiro” (Ibid., p. 212), que se manifesta em uma estrutura típica em relação recíproca.

Sendo assim, sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, sem que essas identidades sejam dadas ou concluídas num determinado momento. Ao contrário, estão em constante processo de construção e, por isso, estão sujeitas às transformações, atravessadas e mantidas por uma variedade de linguagens que buscam expressar o que são, o que devem ser, o que podem ser (LOURO, 2014).

Nesse sentido, as identidades de gênero e sexualidade são percebidas como constructos sociais sem, contudo, significar que são semelhantes.

1.1 Identidade de gênero

Para definir gênero, Pichetti (2012), em seu estudo sobre sexualidade e relações de gênero na escola, apresenta esta categoria a partir de duas abordagens: a construcionista e a essencialista. No âmbito da primeira, considera-se tanto o gênero quanto a sexualidade como resultantes de construções e identificações sociais, permeadas por práticas discursivas; apresenta dimensões pessoais, sociais e políticas relativas a um determinado contexto. Nessa perspectiva, o sexo biológico (ou o corpo concreto) consiste apenas na definição das características corporais primárias e secundárias.

Diferenças biológicas entre homens e mulheres são vistas como uma condição e não uma limitação aos papéis sociais a serem desempenhados por ambos. Gênero, assim, é definido como

[...] uma categoria relacional, fruto de identificações subjetivas com determinado conjunto de papéis sociais, internalizados durante a vida, com significados de caráter histórico e social. Nessa perspectiva, a sexualidade pode ser compreendida como a expressão de sentimentos, desejos e prazeres, interpelados aos significados intersubjetivos que os sujeitos estabelecem a estes (PICCHETTI, 2012, p. 70).

Em relação à abordagem essencialista³, o sexo biológico é concebido como aspecto determinante do sujeito, infere nas características relativas ao comportamento feminino/masculino, e, como a sexualidade, são definidos pelo sexo anatômico – de forma imutável. Nessa perspectiva, o sujeito que não age do modo que se acredita ser biologicamente determinado é visto como desviante ao que seria natural (PICCHETTI, 2012).

O autor considera que a concepção essencialista pode servir à manutenção do conservadorismo e exclusão no que tange à sexualidade. Essas crenças nas características biológicas como determinantes de papéis sociais ainda persistem e são bastante utilizadas nas justificativas de expressões de sexismo.⁴ O termo gênero foi usado pela primeira vez por feministas como oposição a essas visões essencialistas acerca dos papéis de homens e mulheres, aventando a possibilidade de sua flexibilização (PICCHETTI, 2012).

Abordando a questão sobre gênero, Oliveira (2017) enfatiza que este conceito adquire cada vez mais espaço e relevância nos debates de profissionais de diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outras. Destaca que esse termo é utilizado como base para a reflexão e compreensão das relações de gênero, principalmente, naquelas que envolver o pensar sobre o feminino em relação à sociedade, mas também à própria diversidade sexual.

Neste sentido, para Scott (1995), gênero deve ser concebido e percebido a partir das diferenças sexuais e como essas estão hierarquizadas. Embora não negue as diferenças sociológicas entre os corpos, a autora enfatiza a forma como são histórica e socialmente construídos os significados culturais dessas diferenças, atribuindo-lhes sentidos e contextualizando-as no âmbito das relações hierárquicas. A concepção de gênero envolveria dois aspectos: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Conforme destaca Oliveira (2017), de um modo geral, gênero é concebido a partir de uma relação binária homem/mulher, macho/fêmea. Todavia, constitui uma realidade complexa cuja abrangência vai além da existência dos sexos masculino e feminino, pois compreende um conjunto de valores e sentidos de um contexto sócio-histórico que vai determinar os corpos e suas funções de formas diferentes. Desse modo, “gênero significa que homens e mulheres são

³Entende-se o essencialismo como tendência filosófica que considera como real a essência de um ser, ou seja, que contempla o ser em si mesmo.

⁴Entende-se por sexismo “a discriminação ou tratamento indigno a um determinado gênero ou, ainda, a determinada identidade sexual e orientação sexual”. O heterossexismo e o homossexismo são formas de sexismo (Dicionário Informal, 2019, s. p.).

produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ, 2009, p. 43).

Por sua vez, Santos (2011) destaca o gênero como uma categoria inserida nas instituições sociais e que tem uma dimensão psicológica e cultural, historicamente construída, norteada pelos estereótipos e padrões sexuais de feminino e masculino, com base nas relações de poder presentes nessas instituições. Porém, menciona que gênero é mais que isso, pois consiste em uma forma de reproduzir a heterossexualidade:

A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá as diferenças entre os gêneros. Da mesma forma, a reiteração das diferenças de gênero garante o discurso de heteronormatividade. Reiterar é um reforço das práticas, é uma repetição de atos e normas, por meio dos quais o gênero existe. As diferenças de gênero vivem através das roupas que vestem os corpos, dos gestos relacionáveis a homens ou mulheres, dos comportamentos esperados, do discurso presente nas relações sociais (SANTOS, 2011, p. 294).

A autora menciona que é possível observar, nas diferentes sociedades, dispositivos de construção de um bio-poder.⁵ O corpo está vinculado a símbolos que são experienciados pelos gêneros de formas diferentes. Assim, as práticas sociais, ao afirmarem o gênero como constituição física do sujeito, acabam determinando o que este sujeito é. Mas a condição do homem e da mulher é construída socialmente, não estando relacionada ao estado corporal.

Nesse contexto, o conflito emerge quando a sexualidade – reprimida pela sociedade – revela-se em palavras e gestualidades; quando os grupos que fogem à norma se revelam; quando os indivíduos demandam a pluralidade sexual que não cabe no sistema binário, nem no estereótipo de “outro”, este normalmente designado como trans, bi, drag etc. (SANTOS, 2011).

Para a desconstrução de conceitos que hierarquizam os relacionamentos e marginalizam esses grupos, entende-se que os estudos sobre corporeidade na perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual são de grande relevância, seja no âmbito das diversas ciências, seja no campo educacional. Destaca-se que a relevância do espaço escolar decorre do fato de que “[...] O meio acadêmico, através desses estudos, vem viabilizar a discussão do espaço escolar, como um local multicultural, desfazendo o formato padrão da educação que

⁵ De acordo com Brigido (2016), o biopoder refere-se à tomada de poder sobre os corpos, constituindo objeto de análise central nas pesquisas de Foucault. A partir do surgimento do poder docilizador do corpo, surgem instituições que adotam esse sistema mecânico, adaptador e monopolizador. Envolve diversos processos que levam, progressivamente, à organização da vida social, utilizando-se de rituais de poder voltados para a docilização e domesticação do corpo. É o meio pelo qual o homem contemporâneo se molda ao âmbito social. Assim: “O biopoder surge não para eliminar as técnicas, as normas, a lei, mas, pelo contrário, para afirmá-las. A união da disciplinalização dos corpos com a regulamentação é a chave para uma sociedade organizada pelo biopoder (BRIGIDO, 2016, p. 10).

historicamente tem neutralizado a diferença” (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 260).

Segundo Melo, a identidade de gênero refere-se à percepção subjetiva de ser homem ou ser mulher, de acordo com atributos tidos como peculiares ao comportamento feminino ou masculino. Homens e mulheres desempenham papéis sociais que são convencionalmente estabelecidos a partir do gênero. Identidade de gênero é, pois, a forma como a pessoa age, o jeito de ser homem ou mulher, a maneira como ela se veste, anda, se comporta e como utiliza a linguagem (MELO, 2016).

Na concepção de Jesus *et al.* (2008, p. 35), a identidade de gênero refere-se à “maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher ou, em alguns casos, de uma mescla de ambos, sem que haja nisso uma conexão direta e obrigatória com o sexo biológico”. A partir dessa concepção, infere-se que identidade de gênero é a forma como a pessoa se enxerga e como ela quer que os outros a vejam.

De acordo com Fonseca (2016, p. 6), a noção de identidade está intimamente vinculada ao conceito de gênero, visto que a identidade configura-se como um ato performativo, isto é, “como uma categoria instável, inacabada, incoerente e nunca fixa, estável ou acabada. Resulta de uma produção social marcada pela repetição de atos linguísticos, pelas práticas discursivas”.

Na concepção de Graupe e Lins (2018), a identidade de gênero

[...] pode traduzir-se no modo como somos identificados como masculinos ou femininos em função do sexo de nascimento ou da nossa própria percepção de ser homem ou mulher [...] há pessoas cuja identidade de gênero, designada durante o nascimento, não apresenta consonância com o gênero subjetivo ou psicológico [...], compondo a diversidade de gênero e suas várias formas de expressão (GRAUPE; LINS, 2018, p. 144).

As formas de ser e estar no mundo que se tornaram hegemônicas referem-se a modos como foram pensados e produzidos os corpos, os gêneros e as sexualidades, reduzidos a dimensões fragmentadas, aprisionadas e binárias. Assim, a heterossexualidade tem sido historicamente generalizada e naturalizada, inscrita no corpo, tendo-se tornado a referência socialmente aceita, conforme destaca Louro (2014). Essa forma de sexualidade que é propalada no espaço escolar, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, com vista a conduzir meninos e meninas a esse comportamento socialmente aprovado, será discutida nos próximos itens corporeidade e diversidade sexual.

1.2 Corporeidade: uma expressão da sexualidade

Em suas considerações sobre educação escolar e corporeidade, Inforsato (2006) faz menção ao papel da escola no âmbito da sociedade moderna, destacando a educação como um

processo de difusão dos sistemas práticos e simbólicos valorizados pela sociedade, sistemas esses que devem ser assimilados nos corpos dos indivíduos. O autor ressalta que a socialização nas sociedades modernas⁶ acontece de acordo com padrões aceitáveis e desejáveis por essas sociedades. Desse modo, foi a sociedade que definiu a educação que queria ver disseminada, além de estabelecer as metas, as pautas e as formas por meio das quais seria desenvolvido o empreendimento educativo.

Nesse contexto, o sistema escolar, expressão da chamada educação formal, resulta da ordem instituída pela sociedade moderna. De um modo geral,

Sua finalidade era e ainda é a de preparar os indivíduos para os aspectos exteriores da vida republicana, os quais se expressam pela democracia representativa como forma de organização política, pelo mercado como forma de organização de produção, de distribuição e de troca de bens e serviços, e pelo Estado-Nação como o ente territorial, cultural e histórico, organizador e responsável pela coesão social da sociedade que nele vive (INFORSATO, 2006, p. 99).

Além disso, coube ao sistema escolar a tarefa de estratificar a formação dada aos indivíduos, em conformidade com os moldes de um industrialismo de base científico-tecnológica, o que resultou na estruturação da organização escolar em níveis de ensino, desde o básico até o superior, norteados pelos princípios da sequencialidade e da hierarquização. Nesse sistema, as operações simbólicas tornaram-se mais importantes e valorizadas que aquelas envolvendo as expressões corporais, além do que a escrita sobrepujava a fala, sendo a própria oralidade orientada pelas características da escrita. As habilidades operativas que envolviam os membros do corpo eram realizadas em conformidade com os ritmos determinados e com a disciplina imposta pelo sistema de produção industrial. Em consequência disso, o corpo acabou limitado por filas, carteiras e ambientes compartimentados, devendo movimentar-se de acordo com comandos dados e em horários estabelecidos (INFORSATO, 2006).

Mas, segundo o autor, a sociedade moderna foi atingida por uma crise que acabou questionando seus modelos. Crise esta que se refletiu na escola em decorrência da própria evolução técnico-científica. Isso porque, embora a sociedade moderna tenha tornado uma sociedade de massas, com instituições poderosas e controladoras dos corpos atuando em seu interior, surgiram movimentos de caráter libertário, colocando-se em permanente crise,

⁶ A sociedade moderna é aquela articulada à organização “do estado moderno, da economia política; do capitalismo comercial e industrial e da produção da ciência moderna e da educação. Constituem-se saberes e práticas voltadas para a substituição: da emoção pela razão, da autoridade pela liberdade, do mito pela ciência”. Nessa sociedade, a educação é “um instrumento político e ideológico que atua na formação do sujeito para a liberdade, para a ação autônoma, o pensar racional, o agir emancipado para o trabalho e o progresso da humanidade” (ESMERALDO, 2011, p. 2 e 5).

causando abalos e tensões que se expressam de diversas formas e ameaçam a ordem e coesão social então impostas (INFORSATO, 2006).

Em meio a esse movimento, é atribuída à educação a função de assegurar a ordem social. E como os corpos resistem aos esquemas disciplinares impostos pela instituição escolar para difundir os saberes, busca-se novos pactos visando a conciliação entre os indivíduos em busca de libertação e os processos de controle mais consonantes com os propósitos da sociedade contemporânea (INFORSATO, 2006).

Desde muito cedo, a escola assume um lugar de destaque na vida do indivíduo e, nos últimos anos, seu papel tem sido ampliado, com um número considerável de escolas oferecendo atendimento desde o maternal. Desse modo, no interior dessa instituição, os sujeitos constituem sua identidade:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras) [...] (LOURO, 2014, p. 65).

Percebe-se, assim, que a escola tem como um de seus papéis o de transmitir padrões de comportamento socialmente aceitos e que devem ser incorporados pelos estudantes, além do que está voltada para a socialização dos sujeitos. Desse modo, o que se tem constatado é que

Assim como outras instituições sociais, a escola tem em sua essência o papel de legitimar a ordem social e regular comportamentos e relações, acabando por reproduzir as estruturas de pensamento socialmente dadas. Ela se configura como espaço público no qual estão inseridos diferentes aspectos da cultura, como valores, tipos de estrutura familiar, crenças, atitudes, identidades de gênero e distintas orientações sexuais. A diversidade está presente na escola e, por isso, esta se torna um ambiente cultural em que encontramos tensões, contradições e conflitos. Os diversos discursos que circulam na sociedade em que essa instituição está inserida travam jogos de poder na disputa por legitimidade dentro desse espaço (RIZZATO, 2013, p. 42-43).

Um aspecto que se constata nas considerações da autora é que a escola, embora tenha essencialmente o papel de legitimar e reproduzir a ordem social vigente, também pode servir para a luta por legitimidade dos diversos grupos que a frequentam.

O fato é que a questão da sexualidade e diversidade de gênero não pode ser vista dissociada das relações sociais e, por extensão, das relações escolares, visto que a identidade dos sujeitos vai sendo forjada no âmbito desses padrões. Desse modo, no espaço escolar, a sexualidade figura nas relações entre os sujeitos, marcada pelo controle e pela resistência (RIZZATO, 2013). Para a autora:

A sexualidade aparece nas relações entre alunos/as e professores/as cercada de

estratégias de controle e resistência. Do ponto de vista dos jogos de poder, podem ser visualizadas várias maneiras de controlar e de resistir por parte de alunos/as e professores/as. O/a professor/a não é sempre quem controla e o/a aluno/a não é sempre quem resiste. Isso mostra que nem o controle e nem a resistência são monolíticos, pois há um controle que incide sobre o campo individual, mas também há um controle que incide sobre o campo coletivo (RIZZATO, 2013, p. 46).

Em vista disso, ressalta-se que a forma como a sexualidade é tratada na escola atua no sentido da castração sexual⁷ dos sujeitos que estão nela presentes (alunos/as, professores/as e funcionários/as). E o instrumento primordial usado pela instituição escolar ao pensar a sexualidade é a repressão, visto que nesse ambiente se busca controlar expressão da sexualidade, castrar e dessexualizar o indivíduo. Tende-se, a todo momento, sufocar e negar a existência da sexualidade (RIZZATO, 2013).

É nesse contexto que currículos e práticas pedagógicas são elaborados e desenvolvidos de modo a viabilizar esse controle e repressão, transmitindo a ideia de que há apenas uma maneira legítima e socialmente aceita de masculinidade e feminilidade, baseada nos preceitos da heteronormatividade. Sobre isso, Louro afirma:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e 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, 2013, p. 45).

Neste contexto, vale mencionar a existência de um currículo oculto e um currículo formal no âmbito da educação sexual. O primeiro “é aquele transmitido implicitamente, mas não mencionado pela escola ...” Isto é, não consta nos planos educacionais. O currículo formal “é aquele que de fato é colocado em sala de aula, abordando temáticas sobre sexualidade, sendo tratadas de forma transversal” (SANTOS, 2020, s.p.).

Também destacando esse aspecto, Carrias (2013) menciona que a educação e as práticas curriculares podem ser percebidas como estratégias de regulação social, de produção e exclusão de identidades, a partir da mediação de arranjos culturais e relações de poder. Afirma o autor:

De muitas formas a escola sugere a maneira como devemos experimentar nossos corpos e quais sentimentos lhes são adequados. Tudo parece pronto. Há um corpo feminino que deve existir para um corpo masculino, e há uma identidade sexual ideal para mulheres e homens: a hegemônica heterossexualidade. Quando lá se fala de relação de gênero, a discussão não vai além dos “papéis de gênero” – a questão de identidade se reduz ao problema dos comportamentos individuais, ignorando-se sua dimensão sociocultural (CARRIAS, 2013, p. 8).

⁷ De acordo com o Dicionário Infopédia, em sentido figurado, castração é o “ato ou efeito de limitar o desenvolvimento da personalidade de alguém ou as suas ideias, vontades, etc.; repressão” (2019, p. 1).

Essa ação da escola fica evidente na forma como são ministradas as aulas de educação sexual, que, além da biologização do sexo, enfatiza os riscos de contágio por doenças sexualmente transmissíveis, numa tentativa de coibir as práticas sexuais tidas como anormais. E ainda não faz qualquer distinção entre identidades de gênero e identidades sexuais. Sobre isso, Carrias destaca:

Geralmente, as aulas de “orientação sexual” nada fazem além de tentar assustar adolescentes com a realidade das doenças sexualmente transmissíveis e apresentar métodos contraceptivos e de prevenção à AIDS. Não se faz uma única referência à identidade homossexual sem que se dê a ela um “tratamento especial”. Nenhuma distinção é feita entre identidades de gênero e identidades sexuais. Pelo contrário, na escola, como em outros espaços, espera-se que corpo, gênero e sexualidade formem um todo equilibrado (CARRIAS, 2013, p. 8).

O que a escola tem feito é atuar no sentido de construir a identidade de gênero dos sujeitos. As práticas curriculares nela desenvolvidas, assim como todas as outras práticas sociais, impõem aos corpos de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos e comportamentos, que, num dado momento e espaço social, são vistos como adequados à formação de meninos e meninas, conforme destaca Louro (1995).

Pode-se dizer que a escola está fundamentada em um modelo de educação que privilegia e naturaliza as hierarquias de gênero, pois o discurso presente nas brincadeiras e nas atividades de sala de aula estruturada ainda é perpassado por preconceitos. Desse modo, nos textos didáticos o ensino se produz e contribui para manter as desigualdades existentes na sociedade (ROSA, 2016).

A escola, por meio de suas práticas, pode produzir (e tem produzido) em seu espaço as distinções e as desigualdades de gênero que, por sua vez, são apreendidas e interiorizadas pelos alunos. É na instituição escolar⁸ que se iniciam o aprendizado e a produção do corpo escolarizado, distinguindo-se o menino da menina. Sendo assim, “a escola é uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação da identidade de gênero feminina e masculina através de discursos naturalizadores implícitos e explícitos nas atividades desenvolvidas em sala de aula” (ROSA, 2016, p. 53).

Fica evidente, diante disso, que os processos educativos estão vinculados à socialização, sendo imprescindível a compreensão da análise de gênero na escola, de forma a contribuir para que sejam adotados comportamentos e práticas não sexistas para a aceitação e respeito à diversidade e tolerância e empatia ao outro. A partir disso, a escola poderá contribuir para o questionamento da norma estabelecida (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

⁸ A instituição escolar compreende desde a creche até o ensino superior.

Uma estratégia, nesse sentido, seria a inclusão de temáticas relativas à corporeidade, sexualidade e diversidade sexual na escola. Mas isso não significa atribuir a ela o poder de modificar uma realidade social historicamente estabelecida e sim concebê-la como um espaço propício à problematização de tais questões, tornando-as visíveis, possíveis de reflexão e, simultaneamente, criar espaço para o questionamento das atitudes que legitimam padrões binários de acordo com uma lógica sexista e discriminadora. Além de estar presente nas práticas cotidianas da escola, essas temáticas devem constar também no Projeto Político Pedagógico, no currículo escolar e nos planos de curso como uma prática a ser seguida (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Sobre a possibilidade de a escola contribuir para modificar a realidade, vale ressaltar que esta instituição, por si, não transforma a sociedade. Ela transforma pessoas e as pessoas transformam a sociedade, como se pode apreender do pensamento freireano. De acordo com Freire (2005), um dos princípios do processo transformador é o diálogo, sendo este fundamental à libertação do sujeito de sua condição de oprimido. Nesse sentido, o ser humano é abordado pelo autor em sua totalidade ontológica, antropológica, ética, política, gnosiológica etc. Para ele, a libertação dos oprimidos dar-se-á por meio das práxis revolucionária. E afirma: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 20).

Contribui nesse processo o diálogo, devendo este ser crítico e libertador, conforme o autor esclarece: “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 20).

Neste contexto, Freire (2005) criticou a “educação bancária”, que, segundo ele, caracteriza-se pela ação opressiva que o educador exerce ao disciplinar os corpos/educandos, mediante a transmissão ou depósito de conteúdos desvinculados da realidade social, sem diálogo e reflexão, a partir de currículos fragmentados, tecnicistas, disciplinaristas, que não relevam as experiências vividas e os saberes anteriores dos alunos.

No âmbito da educação bancária, os homens são concebidos separados do mundo, isto é, como simplesmente estando no mundo e não com o mundo e com os outros, como espectadores e não como sujeitos recriadores do mundo. Sua consciência é vista como algo especializado, não algo inerente aos homens na condição de corpos conscientes (FREIRE, 2005).

Assim, é necessário uma educação libertadora, sobretudo, conscientizadora, na medida em que, além de propiciar o conhecimento da realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto

educador como educando aprofundam seus conhecimentos em torno do objeto para poder intervir sobre ele.

Uma educação, para ser de fato libertadora, deve considerar o ser humano em seu todo, com suas emoções, afetividade, corporeidade e expressão da sexualidade. Para Vieira (2015), a sexualidade permite ao sujeito conhecer o seu “Eu” próprio, uma vez que se expressa como consciência primeira do corpo-vivido. Entende-se por corpo-vivido as experiências que a criança vai adquirindo a partir do corpo e das sensações experimentadas, tomando-se consciência do corpo como algo distinto do ambiente. Ela não se submete aos ditames da cultura, da ideologia, da política e do que é socialmente aceito. É a sexualidade que dá sentido à vida, visto “que se constitui em percepção de uma sensualidade que impulsiona a viver prazerosamente, mobilizando todo o ser para a realização da mais latente das necessidades existenciais do homem” (VIEIRA, 2015, p. 5).

A sexualidade pode ser considerada como expressão da corporeidade de cada indivíduo:

A corporeidade e a sexualidade se pertencem mutuamente. Uma não está completa sem a outra. Aquela é possibilidade humana de ser e estar no mundo, a outra é a realização do ser que se diz sensível, é a experiência vivencial do Eu sensual, é a realidade corporal vivida no prazer, no afeto e na relação intersubjetiva consigo mesmo e com os outros (VIEIRA, 2015, p. 5).

De acordo com Siqueira (2017), assim como as formas de o homem se comportar, agir, pensar e educar, a corporeidade sofre influência da realidade sociocultural do seu tempo e espaço. Para a autora:

Os corpos traduzem, tanto individualmente como socialmente, formas de inserção em uma determinada sociedade, e uma dessas formas é a educação, que deve ser desvelada evidenciando modos e possibilidades de estar no mundo, mundo este capitalista (SIQUEIRA, 2017, p. 19-20).

Concebida como algo inerente à existência humana, ressalta-se que a sexualidade é dialeticamente construída em conformidade com o momento histórico-sócio-cultural de cada sociedade. Ela se desvela no mundo vivido de cada sujeito ao longo de sua vivência, até mesmo no meio educacional, visto que as instituições educacionais, em todos os níveis, constituem ambientes também permeados pela sexualidade (ZERBINATI; BRUNS, 2017).

Em Neves e Silva (2015), a sexualidade humana assume contornos frente às inscrições históricas e sociais. Encontra-se inserida em um processo dinâmico comprometido com cada sociedade e cada cultura preponderante da época que atribuem a ela sentidos e significados. Desse modo, os conhecimentos sobre ela são partilhados socialmente nas interações do sujeito.

Na concepção de Foucault (2010), a sexualidade tem relação com as esferas de poder,

embora não se constitua no elemento mais rígido, ainda que pareça ser o mais dotado de instrumentalidade em razão de ser o mais utilizável no maior número de manobras, até mesmo como apoio e articulação de variadas estratégias.

Na visão de Foucault (2010), a sexualidade é uma invenção social, constituída a partir dos múltiplos discursos sobre sexo, que assumem em cada sociedade o caráter de “verdades absolutas”. Em função disso, a sociedade normatiza, regula e instaura saberes, bem como determina comportamentos. Como se trata de invenção humana, a sexualidade apresenta-se suscetível às mudanças. Não existe, assim, uma sexualidade padronizada. No entanto, existe um comportamento legitimado e qualquer outro contrário a este é considerado como desviante. Ou seja, as relações entre pessoas de sexo oposto não sofrem qualquer censura, não são impedidas. Contudo, no que se refere a relacionamentos socialmente condenáveis, como, por exemplo, o relacionamento homoafetivo, dificilmente a sociedade reage com naturalidade, adotando atitudes, no mínimo, rechaçamento social (FOUCAULT, 2010).

Ao considerar o contexto social, Louro (2014) argumenta que os indivíduos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, visto que suas identidades sexuais seriam constituídas a partir do modo como vivem essa sexualidade, sem sofrerem retaliações ou discriminações, considerando-se todas as formas aceitáveis.

1.3 Diversidade Sexual – diversidade de gênero

De acordo com Colling (2018), quando se faz referência à diversidade de gênero, um aspecto que fica evidente é a existência de mais que dois gêneros (homem e mulher, masculinidade e feminilidade). Embora, via de regra, a sociedade atue no sentido de impor apenas uma identidade de gênero, determinada pelo sexo, concebida como normal e natural, muitas pessoas negam esse binarismo de gênero. Isso porque essa dicotomia não contempla uma série de pessoas, até mesmo aquelas que se identificam como heterossexuais.

O autor ressalta que a pessoa, cuja identidade de gênero está em consonância com aquela em que foi designada ao nascer, tem sido, nos últimos anos, denominada de cisgênero ou cisgênera. Esse conceito, criado por ativistas e pesquisadoras trans, é usado para designar as pessoas que têm identidade de gênero. Nesse mesmo contexto, foi criado também o conceito de cisgeneridade ou cisnormatividade, referindo-se às normas exigidas na sociedade de todas as pessoas cisgêneras (COLLING, 2018).

Ressalta-se que muitas pessoas apresentam comportamentos que transgridem as normas de gênero de uma forma mais intensa, sendo este o caso “das travestis, transexuais,

transgêneros, pessoas não binárias, com gênero fluído etc.” (COLLING, 2018, p. 34). Um exemplo, travestis, que são pessoas cujo corpo se apresenta como masculino, mas que se identificaram de maneira intensa com o universo feminino, razão pela qual “realizam variadas mudanças corporais e comportamentais” (COLLING, 2018, p. 34).

As pessoas que se definem transexuais, por sua vez, identificam-se de forma diferente das travestis, mas não se caracterizam como tal apenas porque querem fazer a chamada “cirurgia de mudança de sexo”. Existem aquelas pessoas que reivindicam a identidade transexual, contudo não têm o desejo de fazer uma completa intervenção cirúrgica de “mudança de sexo”. Satisfazem-se com apenas parte do processo transexualizador, como, por exemplo, a implantação ou retirada dos seios; uso de hormônios para fazer crescer ou desaparecer pelos no corpo etc. (COLLING, 2018).

Isso significa que, em relação à identidade sexual, cada identidade caracteriza-se por um grande leque de aspectos que são criados e recriados constantemente. É preciso levar em conta também o modo como as pessoas desejam ser identificadas. Isto é, “as pessoas que se identificam como transexuais possuem diferenças em relação às travestis” (COLLING, 2018, p. 35).

A definição de pessoas transgêneras também constitui um desafio, segundo o autor. Isso porque são pessoas que respondem ser tanto aquelas que, de alguma forma, transitam entre os gêneros mais conhecidos (o masculino e o feminino) como aquelas que se identificam na condição de não binárias, gênero fluído ou outras expressões e que lidam de outra maneira com a ideia de transitar entre os gêneros. As transgêneras “[...] não se identificam com o que a sociedade construiu como dicotômicas identidades masculinas e femininas [...] sentem-se bem no trânsito e, com isso, estão sempre construindo novas combinações de gênero” (COLLING, 2018, p. 36).

Outros conceitos apresentados pelo autor são o de homossexualidade e bissexualidade. A pessoa homossexual “é aquela que pratica sexo com uma pessoa do mesmo sexo/gênero”, e identifica-se socialmente como homossexual. Indivíduos homossexuais podem se identificar de diversas outras formas: os homens homossexuais geralmente se identificam como gays e as mulheres como lésbicas. Entretanto, algumas dessas expressões têm sido alteradas, usadas de forma ofensiva e até estigmatizante (COLLING, 2018). Segundo o autor:

Algumas pessoas preferem ser chamadas de bichas ao invés de gays. Embutido nessa escolha está um aspecto político, pois a identidade gay, a depender da situação e contexto, está vinculada a um tipo de vida, comportamento, modo de ser e estar no mundo que as bichas não desejam para si. De alguma forma, o mesmo ocorre com algumas mulheres que se autoidentificam como sapatonas, outro insulto muito usado no Brasil. Mas é importante destacar que o uso do insulto com a proposta de

reassignificar essas palavras devem partir das próprias pessoas que se autodenominam dessa forma. Isso porque quando um heterossexual usa essas palavras para identificar uma pessoa homossexual, é muito provável que o sentido do insulto permaneça no significado dessas expressões (COLLING, 2018, p. 49).

Na visão do autor, alguns sujeitos, ao se autodenominarem de bicha ou sapatona, reafirmam o seu próprio modo de ser e estar no mundo, sua própria identidade, negando qualquer outra expressão que os vincule a um tipo de vida e comportamento social politicamente imposto. Por outro lado, o uso dessas expressões por pessoas heterossexuais, para identificar os homossexuais, pode estar vinculado ao insulto, ao pejorativo.

Quanto à bissexualidade, configura-se pela prática de relações sexuais com pessoas do mesmo sexo/gênero ou do oposto. Esta categoria é bastante confundida com a de pansexual, porém, não são a mesma coisa. A expressão pansexual é derivada do prefixo grego “pan” que significa “tudo”. A pansexualidade configura-se como uma orientação que rejeita especificamente a noção de dois gêneros (masculino e feminino) e até de orientação específica. O indivíduo pansexual é atraído por pessoas de todos os tipos de gênero ou orientação sexual. Vale ressaltar que esse indivíduo não tem interesse sexual por objetos, plantas, animais ou crianças (Uol Universa, 2019). Assim, a pansexualidade consiste na “atração sexual ou afetiva por uma pessoa independentemente de sua identidade de gênero ou sexo” (COLLING, 2018, p. 49).

Da mesma maneira que nas demais identidades de gênero e orientações sexuais, o ideal, na concepção de Colling (2018), seria valer a forma como o próprio sujeito se identifica e não aquela categoria utilizada pelo outro para enquadrar o gênero e a sexualidade da pessoa. E, no que se refere à categoria assexual, designa pessoas que não possuem interesse sexual por outras, juntamente ou não com desinteresse afetivo/amoroso” (COLLING, 2018, p. 49).

Mas, o que se define como diversidade sexual? Segundo Melo (2016):

Diversidade sexual é o termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana e suas possibilidades de expressão. Enquanto gênero é um termo que designa a dimensão biológica da dimensão social do ser humano tendo por base o pensamento de que existem machos e fêmeas. Porém, o modo de ser homem e mulher é construído socialmente pela cultura, ou seja, o jeito de serem homens e mulheres é produto da sociedade (MELO, 2016, p. 246-247).

Na diversidade, considera-se que há uma orientação sexual. Conforme ressaltam Barros Júnior e Araújo (2016, p. 4), essa orientação se refere “à atração sexual que se sente diante doutros sexos, seja pelo mesmo que o seu ou não”. Trata-se de um fato biológico.

Na concepção de Silva e Balbino (2015), a orientação sexual, no âmbito das ciências sociais, refere-se ao desejo e interesse sexual, afetivo e emocional, que uma pessoa pode ter em relação à outra, seja do sexo oposto ao seu (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual)

ou por ambos (bissexual).

Contudo, a orientação sexual não depende de uma escolha voluntária, visto que se trata de algo que transcende o indivíduo, de modo que não é alterada por técnicas psicológicas, forma com que a ciência e a cultura tratavam os casos de homossexualismo até o início da década de 1970, período em que predominava a cultura discriminatória, conforme ressaltado por Vasconcelos *et al.* (2019).

De acordo com explicação de Jesus (2012, p. 12), a orientação sexual “se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é naturalmente heterossexual”.

Por sua vez, Vortman, Cardoso e Silva (2018) mencionam que a orientação sexual implica os sentimentos, tanto sexuais como emocionais, que envolvem as relações sexuais, sejam elas heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

A partir das concepções, aqui apresentadas, pode-se perceber a manifestação sexualidade como algo relacionada ao sexo, afetividade, prazer, amor, carinho, etc. Quanto ao gênero, refere-se às diferenças sexuais, não se limitando à diferença biológica de masculino/feminino. A orientação sexual refere-se ao interesse sexual, afetivo e emocional que o indivíduo pode ter em relação às pessoas do sexo posto, do mesmo sexo ou por ambos. Já a diversidade sexual consiste nas diversas formas de manifestar a sexualidade. E, a identidade de gênero, é a forma como a pessoa se vê e como quer ser vista por outros.

Todas essas manifestações constituem construções sociais que não estão concluídas, mas em constante processo de construção, assumindo contornos históricos, sociais e culturais peculiares de cada sociedade. Ou seja, as identidades de gênero e a sexualidade constituem constructos sociais, ainda que não sejam semelhantes. Esse processo de construção é contínuo e sujeito a transformações, são atravessadas, mantidas e manifestas por uma diversidade de linguagens, comportamentos e formas de expressão.

A existência de inúmeras possibilidades de construção identitárias, de acordo com Pacheco e Filipak (2017), tem colocado a educação em um território incerto e muitas vezes hostil, uma vez que elas são ignoradas e/ou omitidas. As instituições educacionais deparam-se cotidianamente com uma gama de diversidade cultural, sexual, étnico-racial, religiosa, identitária, entre tantas outras que se inserem em seu espaço e, muitas vezes, não estão preparadas para acolher e incluir esses grupos e acaba excluindo-os.

De um modo geral, essa exclusão acontece mediante práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos considerados diferentes. Ao ignorarem essa diversidade,

as instituições deixam de cumprir seu papel de formar integralmente os indivíduos no âmbito de uma educação cidadã e libertária (PACHECO; FILIPAK, 2017).

Nesse contexto, conforme destacado por Bento (2008),

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o hostil é limitador falarmos de “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão (BENTO, 2008, p. 129).

O que se apreende dessa afirmação é que a escola não está preparada para lidar com a diferença e pluralidade de gênero e, assim, atua no sentido de defender e manter o padrão heterossexual, rejeitando qualquer manifestação diferente deste padrão. Essa postura hostil da escola pode gerar evasão dos estudantes que não correspondem a esse padrão. Isso porque a homofobia que existe na instituição escolar, embora seja causa concreta de abandono, acaba escamoteada na questão da evasão. O que acontece na realidade é um processo de expulsão desses sujeitos e não de evasão.

A escola que se tem hoje não considera a diversidade e divide os indivíduos em função de sua classe social, crenças, faixa etária e sexo. Acolhe alguns e exclui a maior parte à medida que define maneiras de ser e comportamentos; distingue meninos e meninas pelo sexo biológico, descartando as diversidades sexuais (ANDRADE; GUEDES; SILVA, 2016).

Nesse mesmo sentido, Ferreira e Santos (2015) mencionam que a escola, na condição de espaço público de formação e socialização, tem, ao longo da história, reproduzido as diferenças, uma vez que classifica os indivíduos por etnias, sexo e classe social, contribuindo para a manutenção da norma social hegemônica, na qual se inclui a heteronormatividade. Em vista disso, a instituição escolar acaba marginalizando e excluindo aqueles indivíduos que não correspondem aos padrões de heteronormatividade. Desse modo, vale ressaltar que

[...] normalmente essa exclusão é realizada por práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes. Quando as instituições ignoram essa diversidade existente, elas não cumprem seu papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e libertária (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 68).

Ao abordarem acerca do papel que a instituição escolar assume na fabricação e construção identitária dos indivíduos, Ferreira e Luz (2009, p. 37) destacam que “[...] o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, desconstrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade. Esse espaço é, no entanto, contraditório, pois, assim como pode reproduzir, pode também transformar”.

Na concepção das autoras, o espaço escolar é ambíguo e contraditório, pois ele pode tanto acolher as diferenças de seus agentes, sejam alunos, professores, funcionários e até mesmo pessoas da comunidade externa, como adotar práticas omissas e mecanismos que assegurem a invisibilidade desses sujeitos (FERREIRA; LUZ, 2009).

Nesse contexto, a escola pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade opressivos, todavia, também construir relações libertárias, sendo essas norteadas pelos princípios da dignidade humana e da igualdade de direitos. Para que esse objetivo se concretize, são necessárias reflexões sobre gênero e sexualidade, de modo que essas categorias não sejam mais utilizadas para discriminar e excluir, mas para contribuir para a criação de novas formas de abordagens que levem à desconstrução de preconceitos e discriminações e isso pode e deve acontecer na escola (FERREIRA; LUZ, 2009).

De acordo com Ferreira e Luz (2009), gênero e sexualidade são categorias em constante construção e fazem parte da vida das pessoas que integram a comunidade escolar. Desse modo, ainda que a educação não assuma formalmente esse debate, essas questões permeiam as relações entre professores e alunos, especialmente porque não se trata de questões apenas de caráter pessoal, mas também social, cultural e político, de acordo com Ferreira e Luz (2009).

Segundo as autoras, a sociedade impõe às pessoas padrões de gênero e modelos de sexualidade que impossibilitam o desenvolvimento individual, social e político de muitos indivíduos, sobretudo daqueles que não correspondem ao modelo hegemônico estabelecido. Em consequência dessa imposição e da intolerância com a diversidade, condutas marcadas pela discriminação, pelo ódio, pelo preconceito e violência têm sido cada vez mais comuns, em nada contribuindo para o desenvolvimento humano e muito menos social (FERREIRA; LUZ, 2009). A indiferença das instituições e o silêncio acerca das temáticas de gênero e sexualidade não são a melhor opção, haja vista que

[...] a pedofilia, a violência sexual, a violência doméstica, a homofobia, o sexismo, o racismo, entre outras questões, revelam que o silêncio sobre o tema não representa possibilidades de se viver em uma sociedade que respeite as diferenças. O que tem imperado é o individualismo, a indiferença, o egoísmo, contribuindo para gerar relações que, em muitos casos, podem ser classificadas como patológicas e criminosas, como nos casos de abuso e de violência sexual e de gênero (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 40-41).

As autoras ressaltam que o silêncio sobre as temáticas de gênero e sexualidade não significa aceitação e respeito às diferenças de gênero, a julgar por fatos como a pedofilia, a violência sexual, a violência doméstica, a homofobia, o sexismo, o racismo, etc. O que acontece, na realidade, são atitudes de individualismo, indiferença e egoísmo, atitudes estas que geram comportamentos doentios e criminosos, de abuso e violência sexual e de gênero.

Percebe-se, em geral, que as escolas e universidades não têm destacado, em seus currículos e práticas pedagógicas, as múltiplas diferenças existentes em suas instituições. Ao contrário, essas “práticas pedagógicas, os currículos ocultos e visíveis, as linguagens faladas ou não e os materiais didáticos, que são utilizados pelas instituições, promovem a fabricação dos sujeitos, reproduzindo e validando a hegemonia imposta socialmente” (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 72).

Nesse contexto, os sujeitos e as diferenças são excluídos, bem como aqueles que transgridem as ordens estabelecidas são excluídos do convívio social ou “patologizados pelo discurso médico científico hegemônico e pelos dispositivos de poder” (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 72-73). Nesse sentido, Louro afirma que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci*⁹ das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 2014, p. 68).

A construção identitária e o processo de “fabricação” dos sujeitos não são visíveis. Os mecanismos e práticas que concorrem para essa construção são sutis e discretos. Necessitam de atenção mais profunda e cuidadosa, conforme ressalta Louro:

[...] Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2014, p. 67).

Essa naturalidade destacada pela autora é frequentemente garantida pelas práticas cotidianas que escamoteiam o diferente e tornam hegemônicas as relações sociais.

Um outro aspecto relativo à diversidade sexual na escola é mencionado por Souza, Silva e Santos (2014), que analisam a questão a partir da própria preparação dos professores para lidar com ela, visto que conhecimentos acerca das temáticas da sexualidade, geralmente não são oferecidos a esses profissionais durante o seu processo de formação inicial e continuada. Desse modo,

[...] promover a inclusão da diversidade sexual na escola se torna uma tarefa bastante complicada, uma vez que os/as docentes não foram preparados/as para tanto, o que acaba levando à omissão e ao não reconhecimento dessas múltiplas identidades sociais e de gênero. Essa inviabilização da diversidade sexual no ambiente escolar ocasiona diversos tipos de homofobia, responsáveis pelo abandono dos estudos e pelo

⁹ *Loci* é o plural de *locus*. É o mesmo que locais, lugares, espaços (Dicionário Online de Português, 2019).

sofrimento de jovens que destoam do modelo heteronormativo (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014, p. 394).

A desconstrução do modelo heterossexista imposto nas escolas e, conseqüentemente, da homofobia requer mudanças na estrutura escolar e na prática dos professores. Conforme destacam os autores, para a inclusão de estudantes LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros),

[...] é fundamental que a estrutura escolar passe por uma modificação, sobretudo com relação aos seus membros e regras estabelecidas. O primeiro passo pode ser a abolição das piadinhas sexistas e práticas homofóbicas “sutis” ou manifestas (tão comuns entre professores (as) acerca dos/as alunos/as “diferentes” dos padrões heterossexuais, visto que é impossível educar num ambiente de agressão verbal e/ou física e tem sido fator motivador da evasão escolar de jovens que não se enquadram no modelo heteronormativo (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014, p. 395).

Para que haja uma efetiva inclusão da diversidade sexual, os educadores/as precisam ter em mente que os resultados serão positivos, tanto no que se refere ao aprendizado como em relação ao bem-estar dos educandos/as e para si próprios. Portanto, para a desconstrução da ideia de que a inclusão é fator de problemas sem fim, são necessários estudos, debates e reflexões acerca do atual momento educacional e político brasileiro para que se possa perceber e compreender quão ricas podem ser as diversidades na sala de aula, inclusive a diversidade sexual. Isso exige um trabalho voltado para a superação de preconceitos, o reconhecimento e acolhimento das diversidades (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014).

A escola, conforme reflexão de Melo (2016), constitui um espaço fundamental no processo de construção de novas atitudes, ao mesmo tempo em que é um lugar de construção de conhecimentos técnicos e científicos que, juntamente com a família e demais sujeitos, orientam o comportamento social. Em razão disso, “a escola é um espaço privilegiado para trabalhar a diversidade da cultura humana e os valores éticos de respeito às pessoas” (MELO, 2016, p. 245).

Como é função de a escola fomentar a construção de uma cultura da paz baseada no respeito aos Direitos Humanos, condição fundamental para o convívio social, é necessário que os professores/as estejam preparados para a desconstrução de estereótipos de gênero e discriminação da diversidade sexual, intervindo em situações de preconceito e desigualdades de gênero (MELO, 2016).

Todavia, embora as discussões de gênero estejam presentes no contexto social, os conceitos e reflexões envolvendo essas questões ainda estão distantes da realidade de muitos/as professores/as devido à dificuldade encontrada pela maioria em refletir sobre esse assunto, de modo que essa discussão se mantém restrita ao universo acadêmico (MADUREIRA;

BRANCO, 2015). Um dos fatores que se destaca para explicar essa dificuldade é a composição dos materiais didáticos distribuídos nas escolas. Esses normalmente silenciam a diversidade sexual, associada ao binarismo de gênero e à heteronormatividade (FONSECA, 2016).

Além disso, o binarismo de gênero, ao conceber o feminino e o masculino em posições opostas e excludentes, legitima uma dicotomia e uma cristalização no que se refere ao ser mulher e ao ser homem. Em consequência, isso influencia a percepção de professores/as, visto que a escola reflete o sexismo presente na sociedade, bem como a heteronormatividade, que determina a heterossexualidade como a única forma legítima de manifestação da sexualidade (FONSECA, 2016).

Diante disso, vale ressaltar que os preconceitos em relação àquelas pessoas que não correspondem aos padrões hegemônicos, no que tange à identidade de gênero e orientação afetivo-sexual, não estão somente fora da escola.

Situações em que alunos/as são alvo de chacota por parte dos/as colegas por apresentarem comportamentos considerados culturalmente inadequados em relação ao seu sexo são comuns no cotidiano escolar (FONSECA, 2016), e exigem uma intervenção dos/as educadores/as. Isso porque, há um conjunto de expectativas e regras quanto ao comportamento “adequado para meninas e meninos constituem a base para o preconceito em relação aos alunos/as que transgridem as fronteiras de gênero. Cria-se um sistema de comparação no qual o/a aluno/a transgressor é tratado/a como um caso particular, um problema a ser solucionado” (FONSECA, 2016, p. 8).

Nesse contexto, faz-se necessário que os educadores/as percebam, em suas práticas pedagógicas, como os conceitos de gênero são construídos discursivamente e têm servido para a marginalização do indivíduo considerado transgressor. Isso significa que é preciso adotar uma prática reflexiva, pois dessa forma, os/as educadores/as poderão contribuir para a constituição de uma diversidade cultural baseada na aceitação, no respeito à igualdade de direitos (FONSECA, 2016).

Dias e Oliveira afirmam que

Os significados que temos sobre homens e mulheres podem ser modificados pelas relações sociais demarcadas pelo tempo e espaço. Nesse sentido, ao falarmos de gênero, temos que levar em consideração a fluidez das representações e os significados que homens e mulheres atribuem aos seus corpos, seus desejos, a sua sexualidade (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 261).

O ideal seria que as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual fossem trabalhadas e refletidas na escola, com a finalidade de desconstruir preconceitos, bem como o padrão de comportamento homogeneizador imposto pela sociedade. Sobre isso, Dias e Oliveira

afirmam que:

A inclusão dessas temáticas na escola pelo multiculturalismo permite desconstruir a tendência à homogeneização, ao padrão, dando ênfase ao reconhecimento da diferença, em um processo de confronto permanente e não ocultando o outro, por isso a importância de reconhecer a multiplicidade das identidades que estão presentes no espaço escolar, permitindo o diálogo e empatia em relação ao outro que tanto colabora e interfere nessa troca de construções do conhecimento e de nossas identidades (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 263).

É importante ressaltar que o cotidiano escolar é influenciador, formador de consciência, discursivo e, por essa razão, faz-se necessário inserir, nos processos de ensino e aprendizagem, práticas que estejam em consonância com o mundo contemporâneo que é cada vez mais heterogêneo (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Ao mencionar o papel da escola na construção da igualdade de gênero, no enfrentamento das inúmeras formas de violência e na promoção do respeito à diversidade, Luz, Carvalho e Casagrande afirmam que:

O espaço escolar pode ser um espaço de inúmeras contradições, pois pode contribuir para a construção das desigualdades de gênero, mas também pode constituir num espaço de transformação social e de construção da igualdade. Políticas educacionais, projeto político pedagógico, currículo escolar e práticas escolares podem contribuir para a transformação das relações de gênero e para a consolidação da justiça social. Certamente, esse não é um processo rápido, tampouco simples, entretanto, viável, desde que haja disposição e participação da comunidade escolar em um projeto de emancipação, autonomia e desenvolvimento de todos e todas (LUZ; CARVALHO; CASAGRANDE, 2009, p. 14).

Ainda que a escola atue no sentido de legitimar a ordem vigente e os padrões de comportamento e atitudes socialmente aceitos, a contradição perpassa seu espaço e cria oportunidades para ações transformadoras, para a construção de uma nova consciência social. Mas esse é um trabalho que deve ser conjunto, envolvendo educadores/as, educandos/as, famílias, todos que de alguma forma estiverem envolvidos no processo educativo. Enquanto isso não acontecer, a exclusão de gênero persistirá como uma realidade na escola.

Constatou-se, mediante as reflexões destacadas neste item, que a escola tem reproduzido papéis de gênero e modelos de sexualidade opressivos, mas que também pode contribuir para a construção de relações libertárias, desde que nela sejam realizados diálogos e reflexões sobre gênero e sexualidade de modo a contribuir para a desconstrução de preconceitos, discriminações e práticas sexistas.

O modelo heteronormativo imposto nas escolas tem resultado em consequentes manifestações de discriminação, preconceito e até mesmo atitudes homofóbicas, suscitando mudanças na estrutura escolar e na prática dos professores, com a efetiva inclusão da diversidade sexual, desde que os resultados positivos sejam percebidos tanto em relação ao

aprendizado como em relação ao bem-estar dos educandos e dos próprios educadores. A escola é um espaço fundamental no processo de construção de novas atitudes e, portanto, privilegiado para trabalhar a diversidade humana e os valores éticos e respeito às pessoas.

Mas um aspecto que se deve relevar é que os professores necessitam de condições favoráveis para o desenvolvimento desse trabalho. Para tal, é preciso proporcionar formação, inicial e continuada sobre estes assuntos. Isso irá oferecer subsídios para a abordagem das questões relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual. É de grande relevância, ainda, o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo (país, professores, funcionários, equipe diretiva, comunidade externa), que ofereça aos profissionais da educação diretrizes e recursos que contribuam para a construção de espaços educativos sem discriminação e preconceitos. O mesmo deve acontecer no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação.

Conceber a educação como ação socializadora, é afirmar que ela atua no sentido de promover o desenvolvimento do sujeito a partir da transmissão de modos desejáveis de ser, pensar e agir, conforme menciona Peters (1979). Assim, a escola é responsável pela promoção de um desenvolvimento desejável mediante utilização de estratégias normalizadoras, segundo afirmação de Foucault (2010). Como a escola constitui um espaço de socialização e um dispositivo de poder, ela tem servido como instrumento para a manutenção de ideologias. Nesse contexto,

A instituição escolar é um espaço privilegiado de socialização, nela recebe especial atenção o modo como os sujeitos, em relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, vão construindo suas identificações, (re)construindo seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo (DIAS, 2014, p. 64-65).

Rizzato (2013) destaca que, embora tenha um caráter reprodutor, a escola pode contribuir para a percepção das diferenças e diversidades que estão presentes na sociedade. Coaduna, desse modo, com a afirmação de Sayão (1997, p. 113), que menciona como um dos papéis da escola o de “ampliar o conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade”. Sendo assim, essa instituição pode viabilizar o contato com outros modos de pensar e com a diversidade, de modo geral. A escola, contudo, não apenas reproduz o contexto social, pois ela também tem força para resistir e produzir novos contextos. O contato com a diversidade possibilita ao sujeito identificar e eleger seus próprios valores e, em resultado disso, adotar atitudes coerentes que irão contribuir para a construção de sua identidade como sujeito social (RIZZATO, 2013).

Apesar de suas limitações, a escola tem sido percebida por diversos grupos sociais

como instituição que pode contribuir para a construção de uma sociedade diferente, uma sociedade democrática e pluralista. Ainda que atue na reprodução de estereótipos de gêneros e de práticas heteronormativas, a instituição escolar tem se configurado como um espaço que concorre para a mudança de mentalidade, de atitudes e de práticas envolvendo a diversidade e os direitos humanos (RIZZATO, 2013).

Nesse processo de mudança, um elemento essencial é o questionamento de práticas e discursos que se encontram em voga. A escola é um espaço importante em que a dúvida acontece, visto que nela são gestados discursos que se opõem às normas de gênero e dos padrões sexuais, que negam os estereótipos e posicionam-se em prol “da pluralidade nas vivências das relações de gênero e das orientações sexuais” (RIZZATO, 2013, p. 115).

Esses discursos devem ser considerados, uma vez que a sexualidade, conforme esclarece Rizzato (2013), está presente na constituição identitária de sujeitos heterossexuais, de sujeitos com orientação não heterossexual e mesmo daqueles que se declaram assexuais. Negar essa discussão no espaço escolar é negar as plurais identidades de gênero e de orientação sexual, é impor um padrão dicotômico feminino/masculino, reconhecido atualmente como insuficiente para explicar essas questões.

É importante oferecer aos profissionais da educação diretrizes e recursos para lidar com a diferença, seja ela qual for, o que poderá contribuir para a construção de espaços educativos livres de preconceito, opressão e mais democrático. Nesse contexto, a necessidade de formação de professores para abordar questões referentes à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual nas aulas é primordial. E este será o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – AS TEMÁTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

“De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. [...] E me inventei neste gosto, de especular ideia”.

(Guimarães Rosa, 1986)

Atualmente, as questões referentes a gênero, sexualidade e diversidade sexual têm adquirido significativa relevância em diversos debates, inclusive no contexto educacional, indicando a necessidade de se discutir e refletir sobre essas temáticas na escola. Sendo assim, o ideal é que essa abordagem não fique limitada aos aspectos do corpo, seu funcionamento e argumentações sobre a importância da saúde. Reconhece-se a importância desses aspectos, mas “é necessário que o tema seja tratado, também, com ação crítica, reflexiva e educativa, abordando a diversidade e ações relacionadas à sociedade, cultura e educação” (MENDES, 2016, p. 3).

Cabe ressaltar, contudo, que a abordagem dessas questões em sala de aula não tem sido uma tarefa fácil para os professores. Segundo Mendes (2016), existe diversas razões para que o trabalho com a sexualidade na escola não seja realizado, podendo citar, entre elas, a falta de preparo, de conhecimento e informação e a insegurança dos professores. Diante dessa realidade, o educador acaba optando por ignorar essas questões ou por abordá-las apenas superficialmente.

Considera-se que nos espaços escolares a sexualidade se manifesta em suas diversas formas, instaura regras e estabelece mudanças no modo como os indivíduos atribuem sentido e valor à sua conduta, desejos e sonhos. Torna-se necessário, portanto, que o professor discuta essas questões em sala de aula, sem preconceitos e discriminações, com respeito à diversidade, e proponha a realização de um trabalho cuja repercussão seja positiva no meio social, dentro e fora da escola (NOVAK, 2013).

Nesse contexto, para Souza e Sobral (2018), em busca de uma pedagogia da equidade, as lutas e práticas dos educadores voltam-se para a promoção de ações afirmativas favoráveis à população escolar cuja identidade de gênero não condiz com o padrão binário, isto é, o grupo constituído por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Para esse grupo, o direito à educação tem sido usurpado, embora se constitua condição basilar na perspectiva dos direitos humanos. Revela-se um grupo vitimado pelo aumento da marginalização, pela exclusão da escola, pelo incremento dos indicadores de reprovação e elevadas taxas de evasão escolar.

Associados a esses aspectos, estão os fatores sociais que contribuem para a invisibilidade das diferenças fora e dentro do espaço escolar. Diante disso, torna-se de fundamental importância que a ideia heteronormativa, que norteia o currículo e as práticas escolares, seja suprimida, conforme Souza e Sobral (2018).

Segundo Amaro (2019), com base nas considerações de Junqueira (2014), no cotidiano escolar identificam-se diversas situações injuriosas, preconceituosas e discriminatórias que invadem o espaço da escola e o torna um lugar de estigmas, controle e vigilância, além de classificações e hierarquizações. Por trás desse silenciamento, ocultação e interdição do conhecimento envolvendo as questões de gênero e orientação sexual, está a intenção de reforçar a norma socialmente estabelecida. Conseqüentemente, as práticas pedagógicas acabam reforçando preconceitos.

De acordo com o autor, diversas pesquisas têm revelado que a escola, por meio de seus processos pedagógicos, não contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e formativa. Neste sentido, a instituição não contribui para desenvolver respeito às diferenças, à diversidade sexual e relações de gênero e, por outro lado, naturalizam-se posturas e atitudes heteronormativas, desqualificando aqueles indivíduos que não se adequam às normas ou padrões impostos (AMARO, 2019).

Em consequência disso, humilhações, xingamentos, preconceitos e insultos, seja na escola, ou fora dela, parecem ser tolerados e até mesmo reforçados, uma vez que não são alvo de intervenção educativa sistemática pelos educadores/as e pela instituição, disseminando-se no espaço escolar. Além do mais, as pessoas que não se inserem nas regras de gênero e na matriz heterossexual tornam-se marginalizadas e alvo de ridicularização (AMARO, 2019).

Nesse contexto, o autor enfatiza qual deve ser a ação dos educadores/as: “o papel do professor é desconstruir tais padrões, de homogeneização ao modelo heterossexual, compreendendo que há outras confirmações da sexualidade” (AMARO, 2019, p. 6-7).

O autor avalia que os/as docentes geralmente não têm atuado nesse sentido e explica: “a conduta docente parece inscrever-se na desconsideração das questões de gênero como potentes e possibilitadoras da formação de sujeitos e de enfrentamento dos comportamentos discriminatórios que vão ganhando contornos de legitimidade e valorizadas no espaço escolar” (AMARO, 2019, p. 7). Em face dessa realidade, é necessário que professores/as estejam preparados/as para a discussão e reflexão sobre os aspectos relativos a gênero e sexualidade no espaço escolar, a partir de um processo de enfrentamento dos valores e condutas impostos como morais e aceitáveis.

2.1 Questões de gênero nas políticas públicas educacionais e formação docente

A formação docente para trabalhar com identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual deve ser uma proposta assumida não somente em escolas locais, isoladas, mas, fazer parte de uma política pública de formação que contemple esta problemática como parte do processo educativo no mundo contemporâneo.

Barros Júnior e Araújo (2016) chamam a atenção para a necessidade de incluir discussões referentes à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual no contexto da educação, porém, é um assunto que tem resultado em polêmicas no que tange à elaboração de políticas educacionais. Essas discussões se contrapõem a valores socialmente estabelecidos, como é, por exemplo, o caso da família tradicional (homem e mulher). De um lado, têm-se aqueles que defendem a ideia de que essas questões devem ser trabalhadas na educação escolar; de outro, estão aqueles que querem mantê-las longe da escola.

Os autores mencionam que a resistência contra discussões envolvem questões diversas, tais como: o preconceito, a falta de preparo ou lacunas na formação inicial de professores, divergências religiosas, culturais e políticas, conservadorismo, dentre outras. Considera-se que isso implica quebra de “paradigmas e estigmas engessados, estereótipos, tabus e diversos outros fatores que dificultam a reflexão dessas questões sobre a referente temática em nosso país” (BARROS JÚNIOR; ARAÚJO, 2016, p. 1).

Contudo, o debate sobre a questão de gênero surgiu a partir de lutas de movimentos feministas em busca de direitos iguais na sociedade, que abriram portas para outros movimentos sociais, como no caso do LGBTTTI. Tais movimentos adquiriram maior notoriedade nas décadas de 1970 e 1980 com as discussões acerca da AIDS/HIV e instigaram diversas pesquisas abordando a invisibilidade política das mulheres e homossexuais (BARROS JÚNIOR; ARAÚJO, 2016). Incentivaram discussões sobre os tabus existentes na época, quebra de estigmas e preconceitos enraizados na sociedade. Diversas problemáticas foram levantadas e os papéis sociais começaram a ser discutidos pela sociedade.

Pode-se, desse modo, afirmar que os movimentos sociais feministas abriram pautas para que outras temáticas, inclusive a educação, fossem levantadas e discutidas em âmbito mais amplo (BARROS JÚNIOR; ARAÚJO, 2016).

De acordo com Vianna e Unbehau (2016), até por volta dos anos 2000 as questões de gênero na educação tinham pouca visibilidade e a inserção de gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação aconteceu, a princípio, com foco no currículo.

O tema da sexualidade no currículo escolar, antes desse momento, teve alguma

visibilidade a partir da década de 1970. Naquele momento, com a criação da Lei nº 5.692, de 1971, os trabalhos voltados para a educação sexual no âmbito oficial tornaram-se competência dos orientadores educacionais e docentes da área de Ciências ou de Programas de Saúde. Posteriormente, por determinação do Parecer n.º 2.264/1974 do Conselho Federal de Educação, os Programas de Saúde do antigo segundo grau tornaram-se responsáveis pelo ensino da educação sexual (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Nas décadas seguintes, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, coube à escola a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes com a finalidade de assegurar que os comportamentos sexuais se mantivessem dentro dos padrões socialmente aceitos. Nesse período, em função da pressão social exercida pelo movimento feminista diante das desigualdades que recaíam sobre as mulheres brasileiras, o debate sobre a questão dos direitos adquiriu visibilidade e ganhou força. Em especial a partir de 1995, retoma-se a efetiva inclusão do tema da sexualidade no currículo, em virtude da pressão dos movimentos de mulheres e das sucessivas respostas do governo federal face aos compromissos internacionais referentes a uma agenda de gênero e sexualidade que o Estado brasileiro assumira (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Conforme reflexão de Rizzato (2013), a partir daí, essas questões ganharam visibilidade, inclusive com a formulação de políticas com a finalidade de responder às desigualdades de gênero e sexualidade existentes no sistema educacional brasileiro. A autora ressalta que a introdução de gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras aconteceu motivada por dois movimentos distintos.

O primeiro ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando então a discussão sobre a questão foi inserida nos currículos por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas definições legais para a educação. Nesse período, a influência de órgãos internacionais sobre o governo federal foi um fator característico. Alguns documentos internacionais nortearam essa discussão no país, como foi o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), o Relatório Delors (França, 1996), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (Estados Unidos, 2000), o projeto Educação para Todos – EPT (Senegal, 2000), a Declaração de Havana (Cuba, 2002) e a Declaração de Buenos Aires (Argentina, 2007).

Tais documentos, assinados pelo Brasil, exigia o compromisso para resolver as questões das desigualdades de oportunidades em função das diferentes formas de discriminação decorrentes das desigualdades de direitos. Buscou-se, ainda, centralizar o

currículo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰ e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que trouxeram inovações com a proposta de tratar as questões de gênero e sexualidade na escola (RIZZATO, 2013).

A proposta dos PCN é trabalhar o conteúdo de orientação sexual em todos os ciclos de escolarização. Desse modo, cabe “à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes” (ALTMANN, 2001, p. 576). De acordo com a autora, o tema transversal da Orientação Sexual deve se estender a toda área do ensino fundamental¹¹, sendo abordado por diversas áreas do conhecimento. Esse trabalho deve ocorrer de duas formas: “dentro da programação, através dos conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema”. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Devem os programas de Orientação Sexual serem organizados a partir de três eixos norteadores; “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (ALTMANN, 2001).

Segunda Vianna e Unbehaum (2004, p. 96), nos PCN, as questões de gênero estão presentes com explícito zelo e cuidado em relação a “muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares”. Concebem-as “como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens”. Isso, na percepção das autoras, significou um importante avanço.

No segundo momento, ocorrido durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), aconteceu a inserção da temática “de gênero e sexualidade na educação partindo das beiradas e visualizando as escolas como as extremidades finais do sistema educacional” (RIZZATO, 2013, p. 16). Durante esse processo, os movimentos sociais e suas demandas adquiriram maior visibilidade e voz, culminando com a formulação de planos e programas que abrangiam a diversidade sexual e as questões de gênero. Nesse contexto, o movimento feminista e o movimento LGBT, bem como suas demandas coletivas, adquiriram espaço no

¹⁰ Os PCN constituem diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação no Brasil. Além da rede pública, a rede particular de ensino também adota esses documentos, mas não em caráter obrigatório. Com a proposta de promover a educação integral, foram inseridos nos PCN os temas transversais, quais sejam: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Esses temas devem estar presentes no plano de ensino durante toda a educação básica, sem contudo, estarem relacionados a uma disciplina específica (CPT – Cursos a Distância, 2020). Os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social. Assim, a Orientação Sexual foi inserida nos PCN devido ao crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco de contaminação por HIV, sífilis entre outras doenças venéreas.

¹¹ Em 1997, os PCN para o ensino fundamental foram publicados logo após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9394/1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, foram publicados e distribuídos às escolas em 1999 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 88).

processo de elaboração e execução de projetos e programas federais que objetivam o respeito à diversidade sexual e à equidade de gênero (RIZZATO, 2013).

Naquele governo, organizou-se uma estrutura institucional relativa às questões da igualdade de gênero e diversidade sexual, tanto em secretarias como em vários programas. Em 2003, criou-se a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM); em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),¹² no âmbito do MEC; em 2005, o grupo de trabalho sobre discriminação por orientação sexual no Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD); em 2006, elaborou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e aprovou-se a Lei Maria da Penha – Lei n.º 11.340, de 2006 (RIZZATO, 2013).

Com a criação da Secad, ampliam-se as ações destinadas à inclusão da temática da diversidade sexual e das relações de gênero nos sistemas públicos de educação, junto ao MEC, com o desenvolvimento de unidades para cuidar das questões de educação em direitos humanos. Aos poucos, as demandas de grupos excluídos da sociedade são contempladas por políticas públicas, com a Secad articulando as propostas de ação para a educação presentes em programas e planos intersetoriais com aquelas apresentadas pelo próprio MEC (RIZZATO, 2013).

Este é o caso das propostas de educação inclusiva e não sexistas elaboradas no âmbito do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), de 2004, formuladas pela SPM. Nas propostas, no item B, endossa-se a importância de uma educação que incorpore a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional tanto formal como informal. Por sua vez, a Secad passou a atuar na articulação das intenções educativas do programa Brasil sem Homofobia, no combate à violência e à discriminação contra a população LGBT, bem como à promoção da cidadania homossexual, em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), criada em 2004, com caráter interministerial. O item V do mesmo documento faz referência ao direito à educação, promoção do respeito à paz e à não discriminação por razão de orientação sexual (RIZZATO, 2013).

Segundo Rizzato,

Em uma articulação entre o programa Brasil sem Homofobia e o 1º Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o MEC, por meio da SECAD, passa a apoiar e a disponibilizar verbas para a formação docente continuada, visando promover o combate à homofobia a partir da discussão sobre igualdade de gênero e diversidade sexual. A principal proposta dessa articulação é fornecer subsídios para transformar as práticas pedagógicas de ensino em recursos metodológicos que ajudem a romper com qualquer forma de preconceito na comunidade escolar. A intenção é de que o

¹² A Secad passou a ser chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI a partir de 2011 (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

docente entre em contato com temáticas e discussões que possibilitem e incentivem a reflexão e o reconhecimento das diferenças e da pluralidade das identidades e que permitam repensar comportamentos naturalizados e reconhecer estereótipos preconceituosos a fim de que ele/a, sensibilizado/a com temáticas que envolvam as relações de gênero e a sexualidade, possa lidar e atuar com seus/suas alunos/as de uma maneira mais pluralista (RIZZATO, 2013, p. 17).

A autora menciona que, a partir de 2005, uma parceria entre a SEDH e o MEC culminou na disponibilização de recursos financeiros para editais de formação continuada de professores/as na rede pública de ensino de todo o país. Propunha-se o desenvolvimento de cursos nas temáticas Cidadania e Diversidade Sexual (edital de 2005) e Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual (edital de 2006). Editais que abriram possibilidades para elaboração e apresentação de projetos por parte de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos (RIZZATO, 2013; VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Focalizaram, ainda, a importância de se promover ações sistemáticas voltadas para a oferta aos profissionais da educação de bases conceituais e pedagógicas, para lidarem de forma adequada com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero. Partia-se do princípio de que tanto gênero quanto orientação sexual constituem categorias relevantes na construção de corpos, identidades, sexualidades, bem como de relações sociais e políticas (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Destaca-se, ainda, de grande relevância, o programa de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que consistiu em um programa “de formação continuada docente à distância nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais a fim de orientar professores e professoras sobre como lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao tema” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Criado em 2006, como projeto piloto, entre a SPM, o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/UERJ) e o British Council¹³, contou ainda com a participação das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Educação a Distância e Políticas de Promoção da Igualdade Racial (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Em 2008, criou-se a Rede de Educação para a Diversidade voltada para a formação continuada de profissionais de educação, com os objetivos: ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais da educação básica e cursos de formação de professores; a elaboração de conteúdos; ofertar cursos de formação de professores para a

¹³ Órgão do Reino Unido que tem por função fortalecer relações e experiências com o Brasil no âmbito da educação, da cultura e dos direitos humanos. Participou do projeto piloto do GDE com subsídios financeiros e com a promoção de assessorias e intercâmbios relacionados às políticas públicas educacionais nesta área (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

diversidade; incentivar a manutenção de núcleos de pesquisas nas áreas de diversidade e que tenham sido definidas pelo programa; estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

De acordo com as autoras, a criação da Rede de Educação para a Diversidade culminou em mudanças no GDE e passou a ser oferecido em várias universidades brasileiras a partir da articulação propiciada entre a Rede e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴ (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Ao longo desse período, conflitos aconteceram com acirrado debate entre políticos, gestores, docentes e demais integrantes da escola, bem como da sociedade em geral. Exemplo disso é o veto ao chamado Kit Escola Sem Homofobia¹⁵, ocorrido no governo de Dilma Rousseff (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). O kit surgiu no âmbito do Projeto Escola Sem Homofobia e articulado com o Programa Brasil Sem Homofobia, desenvolvido por Organizações Não Governamentais (ONGs) renomadas, de origem nacional e internacional, como a Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade; a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina); a Global Alliance for LGBT Education (Gale) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), com a supervisão do Ministério da Educação (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Entretanto, após pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, o material foi vetado em maio de 2011, alegando-se inadequação. Conforme divulgado pelo MEC, na ocasião, foram vetados apenas os três vídeos. O restante do material seria distribuído nas instituições públicas de ensino sem, contudo, definir um prazo para isso, conforme destacam Vianna e Umbehaum (2016). Situações como essas têm comprometido a introdução do gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação. O referido material nunca chegou a ser distribuído nas escolas.

Conforme mencionam Almeida e Luz (2011), de um modo geral, quando se faz referência ao currículo, a noção que se tem é a de uma série de disciplinas e conteúdos que devem ser trabalhados de acordo com a idade e fases de desenvolvimento dos alunos. Contudo, as autoras ressaltam que a concepção de currículo tem sido ampliada à medida que ele é

¹⁴Consiste em “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (Ibid., p. 93).

¹⁵Consistia em um material que aborda de forma sistemática a homofobia, sendo composto por um caderno com atividades para uso de professores em sala de aula; seis boletins para discussão com alunos e três itens audiovisuais, cada um contendo um guia, um cartaz e cartas de apresentação destinadas a gestores e educadores. O convênio estabelecido com o MEC para a elaboração do kit contemplou a capacitação de docentes e técnicos da educação, além de representantes do movimento LGBT de todos os estados da federação, com a finalidade de garantir a utilização adequada do material pela comunidade escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

percebido como resultante de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes.

Ao se pensar o currículo apenas no âmbito do conhecimento, deixa-se de considerar que ele envolve também o que os sujeitos são e se tornam e nessa questão estão concentradas também as teorias de currículo (ALMEIDA; LUZ, 2011). As autoras afirmam que

[...] pensar o currículo a partir das teorias pós-estruturalistas é pensar nas relações de poder, sendo a seleção uma de suas operações, envolvendo a busca de consenso e de hegemonia, uma vez que as concepções tradicionais sobre o currículo, que se pretendem como neutros, científicas, desinteressadas se distancia da abordagem crítica e pós-crítica, pois essas salientam que nenhuma abordagem é neutra, científica ou desinteressada, mas está inevitavelmente implicada em relações de poder (ALMEIDA; LUZ, 2011, p. 4619).

É nessa abordagem crítica e pós-crítica que se insere a discussão de gênero e sexualidade no currículo e no contexto escolar, embora se reconheça que, não de modo formal, essas relações estão inseridas no chamado currículo oculto¹⁶. Neste, mais recentemente, têm-se estendido também as dimensões do gênero, da sexualidade ou de raça, uma vez que nele se apreende o como ser homem ou ser mulher, como ser heterossexual ou homossexual e também como se identifica com determinada raça ou etnia (ALMEIDA; LUZ, 2011).

As autoras explicam que as relações entre escola e currículos passaram a ser influenciadas pela teoria crítica, fortalecendo politicamente a problematização da divisão de classes. Começou-se a se questionar o conteúdo escolar e suas formas de abordagem. Isso ocorreu pela participação de movimentos sociais que contribuíram para a construção de um currículo que inserisse a educação sexual em sua proposta. Partiu-se do princípio de que

Discutir esses temas transversalmente ajudaria a ter uma imagem não estereotipada e menos preconceituosa em relação à orientação sexual dos diversos sujeitos. Um caminho apontado é a utilização de um material didático pedagógico que evidenciasse as diferenças, que esteja de acordo com a realidade dos/as alunos/as, não reforce preconceitos e contribua para a inclusão escolar, passando pela discussão e busca de ações para a eliminação da exclusão da população LGBT e alteração da imagem feminina, ainda associada à esfera doméstica, por exemplo (ALMEIDA; LUZ, 2011, p. 4630).

Posicionar-se a favor da diversidade, contudo, requer mais que apenas a discussão sobre a inserção ou não desses temas nos materiais didáticos. Abrange um universo que altera a própria estrutura da sociedade, ao propor mudanças nos valores considerados como certos, visto que “a heteronormatividade atua como uma política do silêncio. Mesmo não se calando,

¹⁶ De acordo com Silva (2005 apud ALMEIDA; LUZ, 2011), o currículo oculto é aquele que envolve aspectos no ambiente escolar, que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, implicitamente, para as aprendizagens sociais relevantes.

a diversidade sexual produz um campo de significações heterossexistas, que deslegitima outros dizeres, outras vozes, outras possibilidades vivenciadas e discursivas sobre a sexualidade e o gênero (POCABY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009, p. 117 apud ALMEIDA; LUZ, 2011, p. 4631).

De acordo com Lima (2012), a discussão acerca da sexualidade no cotidiano escolar representa um processo em construção de uma educação multicultural. Apenas um currículo multicultural que leve em conta

[...] a diversidade sociocultural na constituição da cultura escolar e da produção do saber científico no processo de ensino e aprendizagem possibilitará a desconstrução do caráter homogeneizador, fragmentador e reducionista da prática escolar, favorecendo uma educação antidiscriminatória, portanto libertadora ou emancipatória [...] (LIMA, 2012, p. 4).

Entretanto, os professores/as, muitas vezes, não conseguem inserir questões relativas à sexualidade em suas práticas didáticas pedagógicas. Muitos tentam, porém, há questões que extrapolam essa iniciativa de discutir em sala de aula temáticas que requerem amplas discussões. Situações que não são vistas pela sociedade como algo natural ao mesmo tempo que excluem a expressão das múltiplas identidades socioculturais, contribuindo para a manutenção das desigualdades (LIMA, 2012).

Segundo colocações de Barros Júnior e Araújo (2016), é evidente a necessidade de inserir essas questões no ambiente escolar. Entretanto, para isso, é preciso realizar mudanças na estrutura do currículo, da proposta pedagógica e da formação inicial dos profissionais da educação. Nas palavras dos autores:

O currículo se constitui como um norte para as atividades educacionais, e, portanto, a inclusão da referida temática nesses documentos oferece subsídios para que o professor possa realizar um trabalho significativo. Ele também guia os sujeitos e transmite conhecimentos que os formam de uma forma ou de outra; isto é, está ligado à formação, por isso é importante trabalhá-lo (BARROS JÚNIOR; ARAÚJO, 2016, p. 7).

O currículo deve ser visto como um instrumento amplo, que não se limita a orientar discussões, a oferecer conteúdos prontos e acabados. Ele pode ser concebido como formador de sujeitos críticos e contribuir para a construção de identidades. Mas é fato que pode se constituir em instrumento ideológico e de poder e isso significa que qualquer mudança curricular implica mudança também nos princípios de poder. Por esta razão, as discussões a respeito das relações de gênero e sexualidade ainda não acontecem no âmbito curricular (BARROS JÚNIOR; ARAÚJO, 2016).

No caso brasileiro, o que se tem visto é um retrocesso em relação ao currículo e à

abordagem das questões referentes a gênero e sexualidade, uma vez que foram suprimidas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). No referido documento, a estratégia 7.23 expressa o seguinte:

Garantir políticas de combate à violência na escola inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014 apud SILVA; ARANTES, 2017, p. 6).

Constata-se, nessa perspectiva, que a sexualidade foi suprimida, perdendo seu objetivo educativo e limitando-se à violência sexual. Nesse mesmo contexto, foram retiradas as questões de gênero do PNE. Nesse mesmo molde, construiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como base o PNE 2014-2024. Da BNCC, retirou-se os termos gênero e orientação sexual na educação infantil e no ensino fundamental. Propôs-se emitir orientações específicas quanto às questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero. Alegou-se, como justificativa para isso, o fato de a temática de gênero ter envolvido muitas controvérsias por ocasião dos debates públicos da BNCC. Diante disso, ofereceu-se como perspectiva a de que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em resposta às demandas da sociedade, aprofundaria os debates e emitiria, posteriormente, orientações para o equacionamento da questão, levando em consideração as diretrizes curriculares vigentes (FERREIRA; MARIZ, 2017).

De acordo com Silva e Arantes (2017), para que se possa pensar o currículo de forma mais abrangente, é necessário que a orientação sexual seja mostrada de forma clara, por se constituir em conhecimentos e saberes que estão inseridos no contexto escolar e social dos indivíduos. E, ainda, afirmam que a BNCC foi criada tendo como base a necessidade de construção de currículos que correspondessem às expectativas e demandas sociais. Este documento é, pois, uma ferramenta para a formulação do currículo nas escolas desde a educação infantil até o ensino médio, respeitando as particularidades sociais e regionais dessas instituições.

É importante explicitar que o instrumento na busca de igualdade e respeito entre os gêneros é o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁷ da escola. É de suma importância que este

¹⁷ O Papel do PPP é nortear as práticas, metodologias e projetos escolares devendo, por esta razão, ser elaborado de maneira colaborativa, com a participação de todos os membros da comunidade escolar. E, ainda, possibilitar ao coletivo escolar a tomada de consciência quanto aos principais problemas da escola e das possibilidades de solução, além da integração da comunidade escolar. Cabe ao PPP, definir a identidade da escola e indicar caminhos para uma educação de qualidade e democrática (CARDOSO JÚNIOR; ALMEIDA; D'ABADIA, 2013). Conforme descrição de Barros (2013, p. 14), o PPP é assim denominado por se constituir como “um

documento seja estruturado e considere não apenas as legislações referentes à educação, mas também os temas que são demandados pela sociedade, pelos grupos sociais, articule saberes e promova a equidade. A escola precisa ser plural, emergindo dela o respeito entre todos (SILVA; ARANTES, 2017).

De acordo com Dias e Oliveira (2015), o PPP, ao ser percebido como um elemento de integração entre teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade, tem relevância social e para a instituição escolar na medida em que possibilita o diálogo no âmbito de uma educação transformadora e crítica e que tem como uma perspectiva a inclusão de gênero em sua metodologia. Também afirmam que pensar essa temática no PPP é uma maneira de

[...] superar os silenciamentos que a falta de familiaridade com o tema e outras questões impedem de legitimar a escola como um espaço do plural; os Parâmetros Curriculares Nacionais são um amparo legislativo que o professor tem para tratar dessas questões em sua prática, portanto, trazer as temáticas para um documento que tem por objetivo nortear sua prática é de suma importância para que se possa facilitar ainda mais a inclusão no contexto pedagógico da sala de aula e de todos os espaços de vivência da escola (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 266).

No PPP, inserem-se os princípios, as diretrizes e propostas que norteiam o processo educacional da instituição educacional, de modo que, no processo de elaboração desse documento, é necessário relevar o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual é produzido. Por isso, precisa atender às necessidades educacionais da instituição escolar. Sendo assim,

[...] deve ser elaborado em todas as instituições de ensino, com a contribuição de toda a comunidade escolar (equipe pedagógica, equipe diretiva, professores/as, alunos/as, pais e responsáveis, funcionários/as), para que todos/as possam pensar sobre o papel da escola na comunidade em que está inserida e que tipo de educação é necessária neste contexto (BARROS, 2013, p. 14).

Por ser entendido como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se pretende formar e da realidade escolar, o PPP precisa contemplar as questões sociais que também fazem parte do cotidiano escolar (BARROS, 2013), como é o caso da questão de gênero, da diversidade sexual e da sexualidade.

Para que o PPP contribua na prevenção e no enfrentamento da violência de gênero para

documento que projeta, estabelece um plano de trabalho para a instituição. É político no sentido que está articulado a questões sociais, culturais e políticas bem como está vinculado a interesses coletivos. E é pedagógico, porque trata sobre as questões educacionais, definindo premissas e ações para o âmbito escolar”. Na percepção de Sousa e Graupe (2014), o PPP, por refletir a realidade da sala de aula e da escola, pode contribuir na mudança da realidade, desde que não se limite ao mero cumprimento de exigências governamentais, bem como não se torne um documento sem utilização prática, engavetado pelos profissionais que atuam no espaço escolar/educacional.

reverter a situação de discriminação envolvendo a orientação sexual e a diversidade sexual, precisa ser envolvido por profunda reflexão acerca das finalidades da escola, seu papel social e sobre os caminhos, formas operacionais e ações a serem adotados por todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (SOUSA; GRAUPE, 2014).

A participação desses sujeitos e também da comunidade na elaboração do PPP significa um avanço no âmbito da educação, na maneira de perceber a diversidade, inclusive a de gênero, e a possibilidade de participação de todos/as na transformação da realidade social em que estão inseridos.

Em face dessa realidade, é necessário que professores/as estejam preparados/as para a discussão e reflexão sobre os aspectos relativos a gênero e sexualidade no espaço escolar, a partir de um processo de enfrentamento dos valores e condutas impostos como morais e aceitáveis. Segundo Amaro:

Enfraquecer e desestabilizar os pressupostos da visão heteronormativa que determinam uma visão binária das identidades de gênero e sexuais e que se perpetuam nos espaços sociais como modelos únicos, inalteráveis, imutáveis e “verdadeiros” deve ser objetivo de uma outra forma de produzir conhecimentos” (AMARO, 2019, p. 7).

Essa condição não tem sido possibilitada ao professor devido a uma série de razões, com destaque para a política de profissionalização cuja real finalidade não é elevar e melhorar a qualificação dos professores, mas pela intenção objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes, conforme ressaltado por Ozga (2001) apud Evangelista e Shiroma (2007).

Tanto no país como em organismos internacionais, projetos de formação e de reforma educacional são propostos não com a finalidade de promover a real autonomia e qualidade da instituição escolar e do trabalho docente, mas com a intenção de assegurar a governabilidade dos Estados. Nesse sentido, a política educacional é concebida como solução para garantir a inserção de todos à sociedade do conhecimento e da informação. A finalidade é lançar para a escola a responsabilidade de resolver o problema da pobreza. Esses projetos, conforme ressaltam Evangelista e Shiroma (2007, p. 536), “difunde uma perversa imagem de professor: corporativista; avesso às mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas”.

É fato que os professores têm resistido a essa política e lutado contra reformas e políticas não comprometidas com questões propriamente educativas, mas com a busca de uma nova forma de gerir a educação pública (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

No contexto brasileiro, segundo as autoras, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução nº 1/2006) está explícita uma restrição no conteúdo da formação docente, que traz em seu bojo a perspectiva de um saber instrumental e de ampliação das funções docentes, como é o caso da incorporação de tarefas de gestão e outras não diretamente relacionadas ao ensino. Sobressai, assim, a preocupação com a eficiência e eficácia do trabalho docente, a partir de uma lógica racionalizadora, técnica e pragmática. Em função disso, a referida resolução não utiliza o termo professor e sim docência, evidenciando “a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Os professores, juntamente com a escola, são alvos de desqualificação política e profissional, notadamente nos documentos do Banco Mundial. Para justificar tal fato, recorre-se a pelo menos dois argumentos: “De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos [...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Essa visão do professor como oponente, segundo a explicação das autoras, decorre do fato de constituírem numerosa categoria de funcionários públicos cujas associações, em muitos países, estão articuladas aos partidos trabalhistas, além de contarem com a organização sindical e apoio de congressistas e líderes políticos, o que lhe confere potencial para a adoção de ações conflituosas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Uma outra forma de desqualificação do professor envolve o seu fazer profissional. Nesse aspecto, ele é duramente atingido, ao ser acusado de ter recorrido à profissão docente por não ter tido acesso a carreiras de maior prestígio, de ser acomodado uma vez que não encontra incentivos para desempenhos diferentes, de não se preocupar com a qualidade de sua ação pedagógica em função do baixo salário que recebe. Essa imagem desfigurada do professor tem servido de justificativa para uma ação dura contra os docentes, para a negação de seus direitos, além de incentivar pais e comunidade no sentido de exigir desse profissional maior dedicação à escola e ao trabalho pedagógico (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A desqualificação da imagem docente não tem sido a única ação para a implementação das reformas neoliberais na educação. Para isso recorre-se, também, ao controle político-ideológico, especialmente sobre a formação e atuação profissional dos professores. Isso significa que as reformas ocorridas a partir dos anos de 1990 atingiram todas as esferas da docência: “currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus

de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Essas políticas levaram à intensificação do trabalho docente e à sua consequente precarização. Com o aumento das funções e compromissos dos professores na instituição escolar e as constantes exigências por produtividade e eficácia, os reflexos negativos recaem tanto no trabalho como na própria saúde física e mental dos professores. Nesse mesmo contexto, a lógica da produtividade consubstancia-se na ideia de que os bons resultados não dependem da qualidade da formação e dos salários dos docentes da educação básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Para as autoras, contudo, um contraponto dessa situação ao enfatizarem que nem sempre os esforços dominantes de controle político-ideológico dos professores têm o resultado esperado, pois muitos profissionais têm resistido a essa ação e buscado formas de lutar contra a lógica dominadora imposta na educação. E isso é possível à medida que os educadores forem capazes de, coletivamente, constituírem-se como sujeitos históricos, de lutarem pela socialização dos bens culturais e materiais, de rejeitarem o projeto social excludente que, nos dias atuais, tem sido imposto.

O cotidiano escolar é perpassado por todo um conjunto de disciplinamentos gestados com a função de determinar conhecimentos e comportamentos hegemônicos, além de conduzir para um cenário de fortalecimento de opressões dos corpos, das sexualidades, das relações étnico-raciais. A lógica vigente ainda está baseada na binaridade do que é relativo ao feminino e do que é relativo ao masculino, desconsiderando totalmente qualquer outra forma de vivência da corporalidade, da sexualidade, do gênero (AMARO, 2019).

Desse modo, as práticas dos educadores/as podem servir para legitimar e perpetuar essa realidade, se não forem norteadas por uma postura reflexiva e crítica. Sobre isso, o autor afirma que

As práticas de professores e professoras podem indicar formas subliminares e, se não explícitas, de ocultamento das diferenças como processos socioculturais e relações de poder instalados nas salas de aula. Por outro lado, tais práticas podem ser desconstruídas, à medida que não permitem que as temáticas sejam silenciadas e apagadas nos processos pedagógicos formativos (AMARO, 2019, p. 7).

Os professores precisam, para romper com o silenciamento, adotar atitudes de compromisso com a mudança frente a essa problemática. Devem trabalhá-la de forma crítica e reflexiva, primar pelo esclarecimento de visões errôneas acerca das questões sobre identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Cabe aos educadores a assumência dessa postura esclarecedora com o intuito de combater o preconceito e a violência e desconstruir posturas

distorcidas ainda arraigadas na sociedade. De acordo com Lopes e Pereira (2015), é preciso que o educador

[...] encare o desafio da discussão sobre sexualidade, gênero e homofobia no exercício da docência. Os temas que geram problemas no âmbito escolar são os que precisam de esclarecimento, uma reflexão. A escola muitas vezes tem o papel de tirar dúvidas, de indicar o caminho correto, e até mesmo de fazer, o indivíduo se conhecer, se inteirando profundamente de sua identidade. Esta situação oportuniza que os professores desconstruam totalmente uma visão conservadora, tornando assim um ganho, tanto para si quanto para os alunos (LOPES; PEREIRA, 2015, p. 208).

A abordagem de questões relativas a identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual constituem um desafio para os docentes, visto que nem sempre se sentem habilitados para tratar desses assuntos em sala de aula, principalmente quando a discussão envolve a discriminação e o preconceito (LOPES; PEREIRA, 2015). Esse sentimento deve-se à ausência de preparo nos cursos de formação inicial e continuada, uma vez que no Estado neoliberal e conservador, como o brasileiro, esse preparo tem sido negado aos professores, sob o argumento de evitar a apologia ao homossexualismo.

Mas é necessário que os educadores trabalhem essas questões de gênero. Para isso, precisam de preparação científica, política, técnica, ética e estética de modo a ter autonomia sobre sua aula, sobre seu espaço de trabalho, mesmo que a realidade seja adversa e não coopere para o que deseja fazer. Afinal, são questões que precisam ser trabalhadas em sala de aula com a finalidade de combater o desconhecimento, a discriminação e o preconceito. E, para isso, o processo de formação dos professores é de suma importância, conforme destacam Silva e Balbino:

O professor preparado e atualizado, que reflete e se questiona sem deixar que os seus valores limitem os debates na sala de aula, pode propiciar ao aluno um ambiente onde consigam transformar todas as informações sobre sexualidade que recebem da mídia, internet e dia a dia, em conhecimento [...] a escola que introduz a diversidade sexual como tema constante, mediado por professores capacitados e com uma metodologia focada na discussão ampla e real, sem estigmas ou receios, deve contribuir para que as homossexualidades sejam mais naturalizadas aos olhos da sociedade, na formação de pessoas mais tolerantes, menos preconceituosas e acima de tudo com respeito aos valores humanos e os direitos de cada um (SILVA; BALBINO, 2015, p. 19).

Constata-se, a partir dessa reflexão, a importância do preparo e ação pedagógica do professor para o trabalho com as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual de forma realística e reflexiva, contribuindo tanto para o combate do preconceito e discriminação como para a aceitação e respeito com a diversidade de gênero no âmbito social. Mas, sabe-se, conforme destacado por Figueró (2006, p. 2) que “todo o processo formativo dos professores [...] não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola”. Uma

razão disso, como já comentado anteriormente, é a política neoliberal e conservadora adotada no país.

2.2 Educação para Identidade de Gênero e Sexualidade e o Programa Escola sem Partido

Embora tenham ocorrido importantes mudanças na educação formal brasileira e mesmo na educação sexual, como se constatou nas análises anteriormente apresentadas, ocorreram retrocessos que serão aqui brevemente comentados, sobretudo, em relação à inclusão dos temas gênero e sexualidade nos planos de educação.

De acordo com Lenoir (2016), citado por Libâneo (2018), em tempos recentes, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser pensadas no âmbito do neoliberalismo, que teve sua expansão vinculada ao fenômeno da globalização. O autor explica que o termo globalização é entendido como

[...] um projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter a população às leis do mercado [...] uma opção do capitalismo a serviço apenas de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal, entre outras possíveis que oferece a mundialização (LENOIR, 2016, p. 8 *apud* LIBÂNEO, 2018, p. 48).

A escola no contexto do neoliberalismo está voltada para o domínio de competências e habilidades suscitadas pelo mercado de trabalho, o que implica dizer, que a função do sistema escolar é preparar o capital humano necessário para as empresas conforme a lógica economicista do mercado (LENOIR, 2016 *apud* LIBÂNEO, 2018).

O que se tem constatado é a subordinação da educação à lógica econômica e de preparação para o mercado de trabalho, com o conseqüente ocultamento da dimensão cultural e humana da educação (LIBÂNEO, 2018). O que prevalece, assim, nas políticas educacionais é a lógica econômica, em que a qualidade é concebida com base no desempenho escolar dos alunos. O autor identifica uma visão de qualidade restrita preconizada pelo neoliberalismo:

[...] a subordinação da educação à economia. A restrição está na ideia de que investimentos em educação se justificam pelos serviços que ela presta ao sistema econômico no sentido de preparação dos indivíduos para o trabalho produtivo, ao invés de assegurarem o direito a todos os indivíduos em sua formação e seu desenvolvimento como seres humanos (LIBÂNEO, 2018, p. 65).

Um aspecto relacionado ao neoliberalismo brasileiro é a sua relação com o neoconservadorismo, que já podia ser identificada no país a partir da década de 1990, mas que retorna ao cenário político brasileiro após as eleições de 2014, notadamente, com a constituição das bancadas conservadoras (CORSETTI, 2019).

Neste contexto, teve origem, em 2004, o movimento Escola sem Partido, idealizado

pelo Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. Mas, foi a partir de 2015 que esse movimento adquiriu força e maior adesão, quando então começou a ser sistematizado mais efetivamente (OLIVEIRA; BATALHA, 2017).

O movimento Escola sem Partido é consequência da postura conservadora que persiste na política brasileira, e “que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida”, sem qualquer preocupação ou incentivo ao exercício do senso crítico, o que impede a “possibilidade de ocorrer mudança, inovação ou transformação” (PACHECO, 2009, p. 65 *apud* ROSENO, 2017, p. 2).

Segundo Miguel (2016, p. 596), citado por Roseno (2017, p. 65), o crescimento do movimento Escola sem Partido acontece quando seu projeto volta-se para o combate à chamada “ideologia de gênero”. Essa ação “encampada como bandeira prioritária pelos grupos religiosos e conservadores acontece em meio ao aumento das iniciativas voltadas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas”.

Ao inserir esse movimento de combate à sua pauta original, o movimento Escola sem Partido “transferiu a discussão para um terreno aparentemente moral em contraposição ao político e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças”, conforme expôs Roseno (2017, p. 4).

Ao preconizarem a Escola sem Partido e o combate à “ideologia de gênero” nas escolas, deputados, senadores, grupos religiosos fundamentalistas cristãos, bem como outros representantes de setores conservadores, denunciam o que consideram como doutrinação ideológica, considerada por eles como “transgressora, por violar realidades que são vistas como naturais”. Não veem, assim, as manifestações de sexualidade e gênero como “frutos de processos históricos” (ROSENO, 2017, p. 5).

A “ideologia de gênero” configura-se como um dos maiores alicerces do movimento Escola sem Partido. E, contando ainda com o apoio dos grupos fundamentalistas cristãos, o movimento tem adquirido maior visibilidade nos últimos anos. Tanto a Igreja Católica como as inúmeras igrejas evangélicas no Brasil, têm conseguido mobilizar esforços no cenário político educacional envolvendo temas considerados morais (ROSENO, 2017).

Uma dessas atuações aconteceu em 2011, quando houve o impedimento da distribuição do Kit educativo anti-homofobia, sob a alegação de que esse recurso incentivava o homossexualismo e a promiscuidade. Em vista de todos esses aspectos, sobre o movimento Escola sem Partido, Ximenes (2016, p. 57) citado por Roseno ressalta que:

Além de representar um estágio avançado de desenvolvimento do conservadorismo sobre as políticas educacionais, [...] o controle ideológico sobre professores e estudantes articula-se às demais agendas de reformas educacionais de caráter

gerencial, como privatização e o corte de recursos públicos para a educação pública. Essas frentes de ataques à escola pública, às quais se devem somar ainda a militarização das escolas – o ápice do controle totalitário na educação –, estão se fortalecendo mutuamente em torno de um renovado projeto liberal-conservador” (XIMENES, 2016, *apud* ROSENO, 2017, p. 9-10).

Percebe-se, desse modo, que o movimento conservador interfere nas políticas educacionais, com a intenção de controlar política e ideologicamente equipe diretiva, professores, estudantes e comunidade. Essa interferência acaba comprometendo a ação pedagógica dos educadores, inclusive no que se refere à educação sexual.

De acordo com Oliveira e Batalha (2017, p. 54), no âmbito do projeto “ideologia de gênero” o que se constata é o temor em relação à “discussão crítica sobre as instituições tradicionais”, ao mesmo tempo que “elege um comportamento, uma sexualidade normal e nega a potencialidade crítica de estudantes os colocando como sujeitos passivos ou meros fantoches”. Isso fica evidente no referido projeto, no trecho citado por Oliveira e Batalha:

Não cabe à escola doutrinar sexualmente as crianças, desprovidas que são das necessárias compreensão e maturidade, ainda mais quando essa doutrina vai contra todo o comportamento habitual e majoritário da sociedade, pois isso pode causar-lhes danos irreversíveis quanto à sexualidade e quanto a aspectos psicológicos” (OLIVEIRA; BATALHA, 2017, p. 54-55).

Essa visão ignora gênero e sexualidade como construções sociais e culturais, que “possuem hierarquias e dominâncias estabelecidas historicamente e, que, por se mostrarem problemáticas devem ser desconstruídas, e essa desconstrução só pode ser viabilizada através da educação e da informação” (OLIVEIRA; BATALHA, 2017, p. 55).

O programa “Escola sem Partido foi delineado a partir dos seguintes projetos de lei: PL 7180 e 7181, ambos de 2014 e PL 867 de 2015. Além desses, inclui-se também o PL 193 de 2016. Esses projetos, ao instituírem o programa Escola sem Partido, visaram “calar os professores e, por consequência, os próprios estudantes, tendo como justificativas o respeito às convicções familiares e uma acusação explícita de que professores induzem seus alunos a determinadas escolhas” (SILVA, 2017, p. 169).

O referido programa preconiza, ainda, para a educação nacional, o respeito aos valores familiares e sua precedência sobre o ensino formal no que se refere ao respeito à educação moral, sexual e religiosa, podendo ser visto, por esta razão como: “uma resposta dos grupos conservadores ao avanço das agendas políticas feministas e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (Transexuais e Travestis)” (SILVA, 2017), p. 159).

Outro retrocesso que vale ser mencionado foi o veto à proposta do Plano Nacional de Educação, de inserção da discussão de igualdade de gênero em escolas de ensino fundamental e médio, o que acabou acontecendo a nível municipal e estadual. Além do enorme retrocesso,

ficou evidente o caráter ideológico inerente à “tentativa de manter uma ordem única das coisas através da censura proposta no impedimento de que tal questão seja problematizada e apresentada sobre outras perspectivas na sala de aula” (OLIVEIRA; BATALHA, 2017, p. 52).

Pode-se constatar, a partir do exposto, que o programa Escola sem Partido visa, na realidade, o silenciamento escolar e dos educadores, com a falsa alegação de zelar pelas convicções e valores familiares e morais. A real pretensão é assegurar a continuidade da norma heterossexual, assim como a superioridade do homem sobre a mulher, vistas como algo natural e socialmente adequado.

No tópico a seguir, aborda-se as necessidades formativas para o professor ser preparado para abordar questões referentes à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual nas aulas frente às dificuldades encontradas na prática em sala de aula.

2.3 Desafios e necessidades formativas sobre gênero e sexualidade para os professores da educação básica

São três as razões para que as temáticas sobre identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual, de acordo com Bastos, Cruz e Dantas (2018, p. 49-50), não sejam tratadas na escola. A primeira refere-se à falta de formação acadêmica docente sobre esses temas, o que impede a apropriação de “conhecimentos que vêm sendo produzidos já há algumas décadas nesse campo”. A segunda refere-se à “implicação da autoria do discurso, do seu lugar de fala e de seus interesses políticos”. Isso evidencia que, “qualquer docente, em sala de aula, é um sujeito implicado porque vai se expressar a partir de seu ponto de vista”. Nesse caso, uma das questões que mais se destacam na atualidade é o discurso religioso fundamentalista. E a terceira razão seria a proteção das crianças. Nessa ideia está implícita a intenção de se construir corpos dóceis, nos moldes da proposta educacional do neoliberalismo.

As autoras ressaltam que, além dessas razões, o docente pode adotar diversos posicionamentos: calar-se, tornar-se cúmplice das injúrias e de outras formas de violência praticadas por estudantes e/ou docentes; tomar posição favorável e de apoio aos movimentos discriminatórios; recorrer ao discurso religioso para condenar as manifestações das sexualidades dos/as estudantes; recorrer à gestão ou à família para a solução do “problema” relativo a essas manifestações (BASTOS; CRUZ; DANTAS, 2018). Também pode, a partir de

[...] um processo dialógico permanente e cuidadoso, aproveitar as inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar para lidar com as questões de gênero e de sexualidade e buscar a problematização da heterossexualidade obrigatória, independentemente da disciplina lecionada (BASTOS; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 51).

Para as autoras, o calar do professor pode refletir uma postura de cumplicidade com o preconceito, que é uma decorrência da falta de conhecimento sobre o assunto. Além disso, contribui para a exclusão e aumento das atitudes de homo-lesbo-transfobia, responsáveis por atos de violência e até por mortes (BASTOS; CRUZ; DANTAS, 2018).

Conforme destacado por Barbosa e Folmer (2019), ainda que seja importante e necessário discutir as questões referentes a gênero e sexualidade, isso constitui um desafio para os professores em razão da forma como encaram a temática, ainda tratada como um tabu. Razões de ordem familiar e religiosa, que muitas vezes entram em conflito com a atual realidade e a falta de preparo docente para lidar com essas questões também são desafios para uma proposta de formação.

Evidencia-se, assim, a importância da formação inicial e continuada desses profissionais acerca da identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Além disso, é de suma importância que os professores revejam suas práticas pedagógicas para que não reproduzam em sala de aula condutas e atitudes permeadas pelo julgamento, preconceito e tabus (BARBOSA; FOLMER, 2019).

No que tange à formação de professores, Novak (2013) esclarece, a partir das considerações de Castro (2009), que muitos cursos de licenciatura não possuem uma disciplina específica que viabilize ao futuro docente o preparo para lidar com a educação em gênero e sexualidade. E na prática, diante dessas questões, o profissional recorre à sua experiência pessoal ao fazer essa abordagem.

Embora nos PCN conste a proposta de formação, não é isso que se tem constatado:

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual [...] (BRASIL, 1998, p. 303).

Os PCN preconizam o acesso dos educadores à formação específica, inicial e continuada, com a finalidade de sanar as dificuldades desses profissionais na abordagem sobre sexualidade. Além disso, prepará-los para a intervenção teórica e prática junto aos alunos, de forma a levá-los à reflexão e mudanças de atitudes no que se refere à questão, inclusive dos próprios docentes. Isso precisa ser colocado em prática.

Na concepção de Silva e Roseno (2018), as questões de gênero precisam ser trabalhadas na escola. Entretanto, deve se investir na formação docente. Ainda que essas questões estejam presentes nos PCN desde 1998, é fato que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não têm abordado as temáticas relativas às desigualdades de gênero. Os educadores, por vezes, mais que os próprios estudantes, por vezes sem saber como proceder diante dessas questões, ou até por divergências religiosas e políticas, acaba optando pelo silêncio. Sobre esse aspecto, Furlan e Furlan comentam que:

[...] É importante considerar que a formação de professores não abarca alguns temas que deveriam ser trabalhados na educação. Exemplo desses temas é a construção das identidades de gênero e identidades sexuais. A formação de professores e relação com a prática pedagógica que busque educar pelo respeito à diversidade ainda é incipiente (FURLAN; FURLAN, 2001, p. 307).

Essa formação precisa iniciar na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Tanto nas escolas quanto nas universidades, essas questões precisam ser colocadas em pauta, visto que somente a partir da formação docente nessas temáticas e de sua introdução no ambiente escolar é que se poderá contribuir para a redução da violência decorrente das desigualdades de gênero, conforme ressaltam Silva e Roseno (2018).

Por sua vez, Lima (2012) menciona que, sem o devido preparo, os docentes, muitas vezes, não têm condições de inserir temas relacionadas à sexualidade em suas práticas didático-pedagógicas. Além disso, ignoram situações em sala de aula que apontam a necessidade de discussões e reflexões sobre essa temática.

O docente terá domínio dessa problemática e será capaz de problematizá-las e refletir sobre elas à medida que forem abordadas no seu processo de formação. Nessa perspectiva, Ferreira e Luz (2009, p. 42) afirmam sobre a importância de incluir essas temáticas “[...] nos cursos regulares e de educação continuada oferecerá base teórica e metodológica para que o docente tenha segurança para apresentar e debater questões que, por sua relevância, não podem ser tratados de qualquer maneira”.

De acordo com observações de Unbehaum, Cavašin e Gava (2010), constata-se, porém, que a maioria dos cursos de formação inicial docente não apresenta, em sua matriz curricular, propostas de trabalho com temas relacionados à educação em sexualidade e gênero. Em consequência dessa ausência, destaca-se a dificuldade dos docentes em trabalhar com esses temas em sala de aula; a persistência da prática heteronormativa da escola, com a tendência de dessexualizar os sujeitos e o espaço; a reprodução de uma abordagem da educação sexual baseada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência,

deixando de relevar diversos outros aspectos relacionados à sexualidade humana, como é o caso das relações de gênero, sentimentos e emoções, direitos sexuais e reprodutivos.

No que tange à formação continuada, a situação é a mesma na medida em que não são identificadas ações adequadas que contribuam para auxiliar os professores no enfrentamento dos desafios representados pelas questões de sexualidade e diversidade sexual na escola, bem como para habilitá-los para a problematização e reflexão dessas questões.

Pessoa, Pereira e Toledo (2017) destacam que a formação continuada, em geral, está voltada principalmente para ensinar os professores o que deve ser ensinado aos alunos. Sendo assim, o que essa formação objetiva é preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, pois visa compensar a falta de conteúdos tidos como necessários à atuação docente, mas que não foram repassados na formação inicial.

Vale ressaltar, de acordo com colocações de Jesus (2015), que os cursos de formação docente encontram-se diante de importantes desafios, reflexos das demandas emergentes que perpassam a escola. Sendo assim, os educadores enfrentam a necessidade de melhor preparação para lidar com a multiplicidade de situações que cotidianamente se manifestam no contexto escolar.

Por fazer parte do processo formativo que abrange uma multiplicidade de fatores que interferem na constituição dos sujeitos, a educação escolar precisa estar voltada para a reflexão crítica das questões que nela se manifestam. Uma dessas questões é o preconceito e a violência de que são vítimas os indivíduos cuja orientação sexual difere daquela socialmente hegemônica. A fim de contribuir para que o docente possa lidar com essa situação, sua formação inicial e continuada é quesito importante, conforme se refletirá no item a seguir.

Conforme Santos, Torres e Santos (2016), o trabalho docente precisa ser pautado por um olhar crítico acerca do papel do profissional, não se limitando à mera reprodução do que já está pronto, sem qualquer reflexão ou aprofundamento. As atitudes discriminatórias precisam ser evitadas, caso contrário, será difícil atuar no combate ao preconceito de alunos e alunas em relação à diversidade de gênero. Para isso, a própria formação docente precisa ser repensada.

Afirmam as autoras:

A formação docente precisa ser vista na sua totalidade como um início para abordar questões importantes sobre a formação do cidadão, e essa formação tem que perpassar não só pelos conteúdos, mas que seja uma aprendizagem que dê conta das variadas possibilidades que se apresentam no dia a dia da sala de aula, e que muitas vezes o educador não tem condições de aprofundar os problemas que surgem por falta de uma formação inicial e até continuada que preencha as lacunas deixadas por uma sociedade homofóbica, machista, preconceituosa, etc. (SANTOS; TORRES; SANTOS, 2016, p. 5).

Destaca-se, conforme as autoras, a importância de se tratar as questões que envolvem a discriminação relacionada a gênero e diversidade sexual. Além disso, problematizar estas questões é uma ação necessária para que o pensamento preconceituoso, construído ao longo de séculos, seja abandonado (SANTOS; TORRES; SANTOS, 2016, p. 7).

Essa problematização passa pela reflexão acerca da polaridade dos gêneros, historicamente determinada, visando rompê-la. Nesse sentido, Louro endossa que é preciso

[...] Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido [...] (LOURO, 2014, p. 35-36).

A desconstrução suscita a compreensão de que existem diversas maneiras de ser homem e ser mulher, de modo que “perceber e compreender essa lógica é fundamental para não cometer equívocos historicamente construídos pela sociedade de que tudo é natural e fixo” (SANTOS; TORRES; SANTOS, 2016, p. 8).

Diante das transformações na sociedade, temas como exclusão, diversidade sexual, identidade de gênero e polaridade de gênero precisam ser debatidos, refletidos, mostrados na escola, para que os educandos compreendam a necessidade e importância de respeitar o outro como ele é, independentemente de cor, raça, sexo, crença religiosa, etc. (SANTOS; TORRES; SANTOS, 2016).

Conforme Cruz (2018), é necessário que os educadores contribuam para a desconstrução de conceitos inadequados e arraigados que pluralizam conhecimentos com a finalidade de construir um ambiente escolar livre de preconceitos e desigualdades.

Nesse contexto, é fundamental que as temáticas referentes a gênero, sexualidade e diversidade sexual sejam abordadas em sala de aula, levando os educandos à aceitação da diversidade, seja na escola e fora dela. A autora enfatiza que:

Na perspectiva de uma educação para a diversidade, o educador deve refletir com seus educandos a relevância da paz, do saber conviver com todos, do respeito, da igualdade, dos direitos humanos, além de buscar a prevenção da violência gerada pelo preconceito, desigualdade, discriminação, entre outros. Deve-se abordar a diversidade de gênero no contexto escolar com a finalidade de desconstruir os conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade. Tratar do masculino e feminino vai além de estabelecer regras, atitudes, normas e conceitos, trata-se de respeitar o próximo, com igualdade, com a compreensão de que a educação não deve restringir ou apontar o dedo para as diferenças percebidas, mas sim acolher. Portanto, os educadores precisam ser inclusivos, transformadores e democráticos na busca de uma escola plural, aberta e acolhedora (CRUZ, 2018, p. 16).

Apreende-se das considerações da autora a importância de uma ação docente voltada para o estabelecimento de uma convivência pacífica entre todos os sujeitos presentes na instituição escolar, sem a manifestação de qualquer forma de preconceito, violência e exclusão. Essa ação implica a desconstrução dos conceitos e preconceitos socialmente determinados, levando tanto a escola, os educandos e a própria sociedade a atitudes inclusivas e acolhedoras.

Após esta trajetória de revisão de literatura, no próximo capítulo desta dissertação, tratar-se-á dos resultados e discussão dos dados obtidos nas entrevistas e questionários aplicados aos professores quanto à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual em duas escolas do ensino médio do município de Goiânia-Goiás.

CAPÍTULO 3 – IDENTIDADE DE GÊNERO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(Guimarães Rosa, 1986)

Nos capítulos anteriores, realizou-se uma incursão em referenciais teóricos e documentos que possibilitaram compreender e situar o objeto de pesquisa e as concepções sobre corporeidade, identidade de gênero e diversidade sexual como temáticas necessárias no processo formativo de jovens do ensino médio. Além disso, temáticas que também devem fazer parte do processo de formação docente desde os cursos de licenciatura.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados do trabalho de campo realizado com o intuito de buscar resposta à problematização colocada para esta pesquisa.

Para a obtenção de informações, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados (Apêndice 1), que foi aplicado a docentes de duas escolas do ensino médio, no intuito de identificar a visão destes profissionais quanto à identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual.

Realizou-se, também, uma entrevista (Apêndice 2), que é definida por Severino (2007, p. 124) como uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados”. Para o autor, a entrevista proporciona a interação entre pesquisador e pesquisados.

Quanto ao lócus da pesquisa, como já mencionado na introdução desta pesquisa, foram sorteadas duas escolas de Goiânia-GO, do ensino médio. Objetivou-se analisar as estratégias adotadas pelos professores para trabalharem as questões de identidade de gênero, corporeidade e diversidade sexual. Verificou-se também se há investimentos na capacitação de docentes para trabalhar com estas questões.

A primeira escola – doravante nomeada Escola 1 – foi fundada em 1998. Nela, tem-se a oferta de cursos da educação infantil ao ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. Na ocasião da pesquisa, contava com 280 alunos matriculados, sendo 63 no ensino médio. No total, 11 professores do ensino médio matutino responderam ao questionário e concederam entrevista, no mês de abril de 2019.

Na segunda escola – doravante nomeada Escola 2 – foi fundada em 1980. Nela, oferta-

se o ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) nos turnos matutino, vespertino e noturno. Por ocasião da pesquisa, no mês de maio de 2019, tinha 550 alunos matriculados, sendo 406 do ensino médio. Do total de professores, 24 profissionais atuantes no ensino médio, sendo que 17 lecionavam no turno matutino. Desse grupo, 14 responderam ao questionário e nove concederam a entrevista.

As duas escolas estão localizadas na Região Leste de Goiânia, sendo que a Escola 1, no Recanto das Minas Gerais e a Escola 2, no Conjunto Riviera. Por questões éticas, a escolha das duas escolas foi feita por meio de sorteio, conforme orientação da professora Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, na disciplina Elementos Teórico-metodológicos da Pesquisa em Educação.

Analisou-se, primeiramente os dados em separado, com a finalidade de constatar se havia diferenças na percepção dos docentes das escolas. Os dados revelaram que não havia diferença na percepção, e, por isso, foram reunidos para fins de apresentação neste estudo. Tem-se, assim, 25 docentes que responderam ao questionário proposto e 20 entrevistados.

Ressalta-se que as questões relativas à identidade de gênero, corporeidade/sexualidade e diversidade sexual, tem sido, com frequência, temas de discussões e de inúmeras pesquisas sobre o assunto. Ainda assim, persiste o tabu que sempre a envolveu, tanto na sociedade como entre educadores, pelos valores morais e costumes sociais que elas apresentam.

Contudo, para derrubar tabus e romper com o preconceito que envolve o tema, é importante que ele seja conversado, esclarecido. Para Louro (1997), é fundamental buscar o diálogo e a informação para romper com o silenciamento acerca de questões de gênero e sexualidade, já que se constitui como uma prática que reproduz e reforça a falta de conhecimento. Esse foi um aspecto que se buscou identificar junto aos/as educadores/as entrevistados/as.

Vale ressaltar, segundo Nunes (2005, p. 13), que expor questões sobre sexualidade não é fácil, isso porque, de um lado, existe “certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade”. Por outro lado, na maioria das vezes, as questões sobre sexualidade não são expostas e discutidas nos ambientes escolares e na própria família, por serem consideradas como algo que não é permitido comentar.

Nesse contexto, a construção da sexualidade dos indivíduos é norteadas pelas representações de sexo vinculada à dimensão biológica, ora percebida como potencialidade de prazer, desejo e sensualidade; ora vinculada a doenças, morte, pecado. Por essa razão, a sexualidade é algo que precisa ser controlado, disciplinado e reprimido, dependendo do tipo de orientação que é dada ao indivíduo, desde cedo, em seu ambiente familiar e no âmbito dos

grupos sociais em que está inserido, conforme explica Nascimento (2012).

De acordo com Piscalho, Serafim e Leal (2000, p. 354):

Na sexualidade existe todo um processo de aprendizagem quotidiana, espontânea e ocasional, através da percepção de atitudes que os vários intervenientes (pais, família, amigos, professores, meios de comunicação social etc.) produzem face aos acontecimentos e atitudes sexuais. Esta aprendizagem não se restringe à infância e adolescência, mas prolonga-se através de toda a vida do adulto, e tão importante quanto este processo de transmissão de valores são as experiências de relacionamento íntimo que poderão ou não promover uma atitude positiva e saudável face à própria sexualidade (PISCALHO; SERAFIM; LEAL, 2000, p. 354).

Conforme mostram os autores, diversos agentes interferem na aquisição de conhecimento e construção da sexualidade dos indivíduos, influenciando suas atitudes e manifestações sexuais.

Esta aprendizagem acontece no decorrer de toda a vida e, juntamente com as experiências pessoais, vão levar a uma determinada atitude em relação à sexualidade. Nesse processo, diversos fatores podem intervir nas representações da sexualidade, requerendo a atenção daqueles que trabalham com educação de um modo geral e, especificamente, com orientação sexual.

Nesse sentido, Nascimento (2012) chama atenção para a necessidade de se estar atento para as mudanças de representações sociais de sexualidade. Isso porque, ao longo do tempo, mudanças acontecem nessas representações em decorrência de fenômenos que influenciam o comportamento de homens e mulheres, como é o caso do movimento feminista, aumento do índice de gravidez precoce, propagação das doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

Ainda segundo o autor, mudanças presentes nos discursos envolvendo a sexualidade também evidenciam outras representações sociais sobre ela. Temas diversos como pílula anticoncepcional, prazer, gravidez, fertilização in vitro, aborto, exames de DNA (na investigação de paternidade), movimento LGBTTTT, prostituição, adultério, amor livre, entre tantos outros, têm levado à emergência de discursos sobre essas questões tanto no âmbito social como escolar. E afirma:

A sexualidade vem sendo discutida ao longo da história, revelando representações construídas sob a influência de experiências individuais e coletivas, norteadas pela cultura, valores e crenças dos diferentes grupos sociais. Tais representações orientam condutas, gerando reformulações e transformações no modo de pensamento e comportamento do indivíduo frente à sexualidade (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

Buscou-se, assim, identificar entre os/as entrevistados/as como essas mudanças interferiram em suas representações sobre sexualidade e a forma de trabalhar essa temática na escola.

De acordo com Sêga (2000, p. 128), no âmbito da psicologia social, as representações sociais caracterizam-se pelas percepções ou pela maneira como os sujeitos “interpretam e pensam a realidade cotidiana”, padronizando-as, e como se comportam ante eventos, objetos e comunicações com as quais se deparam a partir dos preceitos impostos no decorrer do desenvolvimento humano. Trata-se de entidades quase tangíveis que circulam, se entrecruzam e se consolidam continuamente, por meio da fala, do gesto, de qualquer evento do cotidiano. Elas penetram na maior parte das relações estabelecidas pelos indivíduos, perpassam tudo o que fazem ou consomem, bem como as comunicações que acontecem entre eles.

Na concepção de Jodelet (1993), as representações sociais são importantes na vida cotidiana, pois guiam em direção à compreensão dos fenômenos observáveis do cotidiano, na forma de interpretá-los, estabelecê-los e na tomada de posição acerca deles, ou seja, preparar para a ação, uma vez que regulam e dão sentido a comportamentos.

A autora concebe representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 36).

A representação funciona, portanto, como sistema sociocognitivo e como sistema contextualizado. No primeiro caso, supõe-se um sujeito ativo que produz representações sobre um determinado objeto. Essas representações, ainda que estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas, a princípio, pelas condições sociais em que se elabora e se transmite uma representação (ABRIC, 1994).

Dentre as funções das representações sociais, Abric (1994) destaca as de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. A função de saber possibilita aos sujeitos a compreensão e explicação de uma determinada realidade, conforme o funcionamento do seu sistema cognitivo e seu universo de valores e crenças. A função de identidade serve como uma proteção à especificidade dos grupos, uma vez que situa os indivíduos ou grupos no contexto social.

Ao exercer a função de orientação, a representação atua como guia de comportamentos e práticas. Nesse sentido, a representação conduz à antecipação das ações, ao intervir na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais, evidenciando, assim, sua natureza prescritiva (ABRIC, 1994).

A identificação das representações sociais de uma sociedade possibilita o mapeamento e visualização do modo como o pensamento é disseminado e de como está socialmente organizado, ainda que essa organização seja efêmera, em razão do próprio dinamismo que caracteriza as trocas simbólicas de uma sociedade de massas (LOBO; WERNECK, 2018).

Conforme explicam os autores, as representações, além de serem sociais, estabelecem um elo com o indivíduo, que subjetivamente organiza esse processo na tentativa de tornar familiar algo do universo consensual ainda não familiarizado. Moscovici (2011) ressalta que esse processo não é fácil, exigindo dos indivíduos que coloquem em funcionamento dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem dá-se a partir da apropriação de ideias novas mediante a redução em categorias comuns, já familiarizadas no contexto social do indivíduo. Esse processo visa operar e integrar de forma cognitiva o objeto representado no interior de um sistema pré-definido, inserindo esses novos elementos de saber a uma rede de categorias familiares (LOBO; WERNECK, 2018).

Por sua vez, o processo de objetivação familiariza e constrói a representação, tornando concreto o novo elemento apreendido. Insere-se esse processo no campo da cognição. O ato de objetivar consiste na transformação de uma ideia em uma imagem (LOBO; WERNECK, 2018).

Segundo Moscovici (2011), as representações sociais perpetuam-se na sociedade, influenciando o processo de construção dos sujeitos, tanto no que tange à sua forma de perceber o outro quanto de perceber a si mesmos. Essa perpetuação acontece em razão do caráter dinâmico e grupal das representações sociais. Essas, após serem criadas nos grupos, se disseminam, modificando e até dando origem a outras representações/significados.

Apreende-se da colocação do autor, que as representações sociais tendem a ser constantes na sociedade e influenciam a forma como as pessoas veem as outras e a si mesmas. Essas representações, ou seja, os valores, as percepções, as atitudes, os costumes etc., uma vez criados nos grupos sociais se disseminam e, como a sociedade é dinâmica e sujeita a transformações, sofrem mudanças, dando origem a outras representações.

Feitas essas considerações, no item a seguir, apresenta-se a caracterização dos sujeitos participantes da entrevista.

3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, no questionário

considerou-se os seguintes aspectos: a) dados sociodemográficos; b) gênero, sexualidade e educação, no intuito de se obter informações que contribuíssem com a visão dos professores quanto a três eixos básicos: visão quanto à identidade de gênero; visão quanto à corporeidade e, visão quanto à diversidade sexual. Ao final, perguntou-se ao entrevistado se havia interesse em participar da entrevista que complementava o questionário. Para tal, solicitou-se o contato de telefone para o agendamento da entrevista.

Ressalta-se que a pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, Parecer nº 3.242.501, Plataforma Brasil, sem necessidade de submissão à Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (Conep).

As informações obtidas encontram-se expressas nas tabelas e gráficos neste capítulo da dissertação, com suas respectivas análises.

Quanto à caracterização socioeconômica dos entrevistados, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1- Caracterização socioeconômica dos/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo						
Masculino	07	63,6	06	42,9	13	52,0
Feminino	04	36,4	08	57,2	12	48,0
Faixa Etária						
Até 25 anos	05	45,5	-	-	05	20,0
26 a 35 anos	06	54,5	04	28,6	10	40,0
36 a 45 anos	-	-	06	42,9	06	24,0
46 a 55 anos	-	-	03	21,4	03	12,0
Mais de 56 anos	-	-	01	7,1	01	4,0
Etnia						
Pardo/a	06	54,5	06	42,9	12	48,0
Branco/a	01	9,1	07	50,0	08	32,0
Negro/a	04	36,4	-	-	04	16,0
Mulato/a	-	-	01	7,1	01	4,0

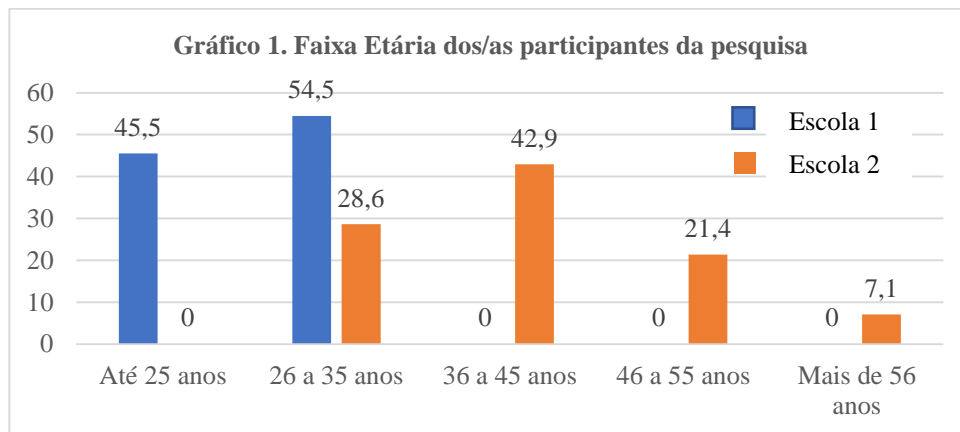
Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Constatou-se que, no total, 52,0% dos docentes são do sexo masculino. Comparando as escolas, o número de homens foi maior na Escola 1, enquanto na Escola 2 predomina mulheres docentes. Considerando que essa diferença não é muito significativa, vale ressaltar que a feminização do magistério ainda é uma realidade.

Segundo Louro (2014), a partir da segunda metade do século XIX, algumas transformações sociais ocorridas no Brasil levaram a uma divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente, a uma ressignificação do magistério, cujo exercício tornou-se permitido às mulheres.

Em relação à faixa etária (Gráfico 1), observou-se que, na Escola 1, os/as docentes são,

predominantemente, mais jovens, com idade até 25 anos (45,5%) e de 26 a 35 anos (54,5%). Por outro lado, na Escola 2, a maior parte dos docentes está na faixa etária entre 26 e 55 anos. Tais dados levam à compreensão de que, nessa instituição, esses/as profissionais já possuem certa experiência profissional, em comparação com a Escola 1, fato este confirmado pelo tempo de exercício na profissão, como se verá posteriormente.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Questionados sobre sua etnia, houve significativa diferença nas respostas dadas pelos/as participantes das duas escolas. Enquanto na Escola 1 54,5% declararam-se pardos e 36,4%, negros; na Escola 2, 42,9% disseram ser pardos e 50%, brancos.

Esse fato pode ser indicativo de que entre os docentes mais jovens há uma tendência de assumir sua condição racial e de combate ao racismo, enquanto entre os mais velhos essa assunção seja mais difícil. Não há, nos instrumentos de coleta de dados utilizados, evidências que comprovem isso, mas se ressalta esta ocorrência como importante tema a ser investigado.

No que se refere ao estado civil, na Escola 1, os docentes são, em sua maioria (72,7%), solteiros e, na Escola 2, casados (85,7%). Uma razão que pode ser aventada para essa diferença é a pouca idade e a não consolidação profissional dos professores na instituição particular, levando-os a deixar o casamento para um momento posterior. Outra provável razão é a falta de estabilidade no emprego.

Em relação a filhos, na Escola 1, 81,8% respondentes disseram que não os tem e, na Escola 2, 78,6% possuem filhos (Tabela 2, a seguir), o que provavelmente se deve à condição civil dos entrevistados da primeira escola, predominantemente solteiros.

Tabela 2. Estado Civil e Número de Filhos dos/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estado Civil						
Casado/a	03	27,3	12	85,7	15	60,0
Solteiro/a	08	72,7	01	7,1	09	36,0
Divorciado/a	–	–	01	7,1	01	4,0
Filhos						
Sim	02	18,2	11	78,6	13	52,0
Não	09	81,8	03	21,4	12	48,0
Número de Filhos						
Um	01	50,0	04	36,4	05	38,5
Dois	01	50,0	04	36,4	05	38,5
Três	–	–	03	27,3	03	23,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Por outro lado, entre aqueles que têm filhos, observa-se, pelos números totais, que a maioria tem de um a dois filhos (38,5% nos dois casos). Esse pode ser um reflexo da queda do índice de natalidade constatada no Brasil nas últimas décadas.

Outro aspecto investigado foi a religião dos participantes, tendo sido constatado que, nas duas escolas, o número de católicos foi maior: 36,4% na Escola 1 e 35,7% na Escola 2 (Tabela 3). Esse predomínio da religião católica deve-se ao fato de ser a nação brasileira conservadora e ter uma moral norteada por preconceitos em suas raízes, evidenciando o poder e o domínio que a religião católica ainda possui no país, conforme explicam Oliveira *et al.* (2016). Esse pode ser um fator interveniente nas representações da sexualidade dos professores entrevistados. O número de espíritas e dos que não têm religião também é significativo.

Tabela 3. Religião e Área de Criação dos/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Religião						
Católica	04	36,4	05	35,7	09	36,0
Evangélica	01	9,1	03	21,4	04	16,0
Espírita	02	18,2	04	28,6	06	24,0
Não Tem	04	36,4	02	14,3	06	24,0
Frequência à Igreja						
Uma vez por semana	04	36,4	03	21,4	07	28,0
Dois vezes por semana	01	9,1	03	21,4	04	16,0
Três vezes por semana	–	–	–	–	–	–
Uma vez por mês	02	18,2	06	42,9	08	32,0
Dois vezes por mês	–	–	–	–	–	–
Não vai	04	36,4	02	14,3	06	24,0
Área em que foi criado/a						
Zona Urbana	11	100,0	12	85,5	23	92,0
Zona Rural	–	–	01	7,1	01	4,0
Não respondeu	–	–	01	7,1	01	4,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Sobre a frequência à igreja, percebeu-se que, na Escola 1, os docentes, em grande parte,

vão às reuniões religiosas uma vez por semana (36,4%) e uma vez por mês. Já os docentes da Escola 2 disseram frequentar uma vez por semana (21,4%), duas vezes por semana (21,4%) e uma vez por mês (42,9%). A frequência com que a grande parte vai à igreja pode ser influenciada pelas atividades cotidianas, visto que a profissão docente exige muito trabalho também fora da escola, além das atividades em casa, especialmente para as mulheres.

Werebe (1998) concebe a educação sexual como um processo de atitudes intencionais e não intencionais referente à sexualidade, desenvolvido em todos os locais, em todos os momentos.

Nesse sentido, identificam-se dois tipos de educação sexual, a informal e a formal. A primeira envolve as diversas maneiras de ensinar aos indivíduos aspectos relacionados à sexualidade, sendo proposital ou não, enquanto a formal consiste em uma atividade intencional sobre a sexualidade, podendo acontecer com ou sem um programa de aprendizado previamente formulado, conforme explica Araújo (2014).

Assim, a família, a igreja e outras instituições e grupos sociais também educam sexualmente o indivíduo, transmitindo-lhe valores e costumes subjetivos referentes à sexualidade, enquanto a escola transmite o saber científico sobre o tema (ARAÚJO, 2014).

Questionados sobre a área do município onde foram criados, a totalidade dos docentes da Escola 1 disse ter sido criada na zona urbana, assim como para 85,5% dos professores da Escola 2. A vida nas cidades pode significar maiores condições de acesso à informação, ao contato com questões variadas, como aquelas relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual. No meio rural e em pequenas cidades interioranas, é comum o modelo de vida mais conservador, distanciado dessas questões vistas como polêmicas.

Outro aspecto investigado foi a renda familiar, cujos resultados estão dispostos na tabela a seguir.

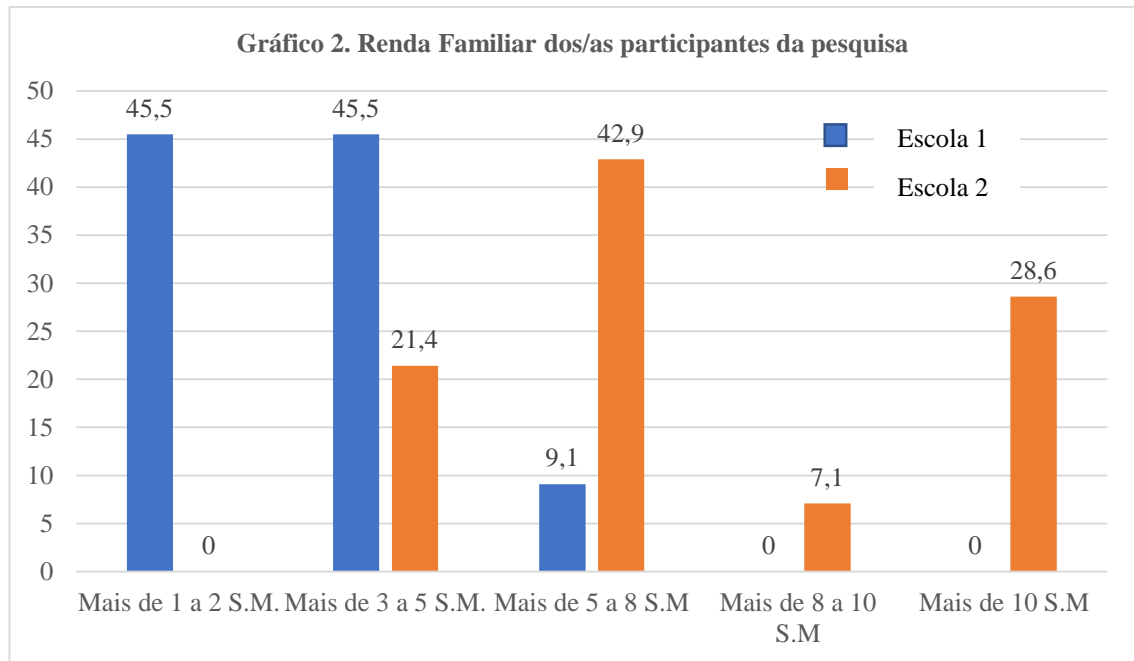
Tabela 4. Renda Familiar dos/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Renda Familiar						
Mais de 1 a 2 SM	05	45,5	–	–	05	20,0
Mais de 3 a 5 SM	05	45,5	03	21,4	08	32,0
Mais de 5 a 8 SM	01	9,1	06	42,9	07	28,0
Mais de 8 a 10 SM	–	–	01	7,1	01	4,0
Mais de 10 SM	–	–	04	28,6	04	16,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Sobre a renda familiar (gráfico 2), 45,5% dos entrevistados na Escola 1 têm renda familiar de até dois salários mínimos e outros 45,5% têm renda mais de 3 a 5 SM. Na Escola

2, por sua vez, constatou-se um nível de renda mais variado, sendo que grande parte dos professores (42,9%) tem renda entre mais de 5 a 8 SM e 28,6% têm sendo superior a dez salários mínimos. O maior tempo de serviço e a maior qualificação profissional podem ser fatores que contribuem para os salários maiores desses professores e, conseqüentemente, para uma renda familiar maior.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Concluída essa análise, passa-se, a seguir, para a caracterização profissional dos/as entrevistados, cujos aspectos podem ser observados nas tabelas a seguir.

Tabela 5. Formação profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formação						
Superior Completo	04	36,4	05	35,7	09	36,0
Superior Incompleto	02	18,2	01	7,1	03	12,0
Mestrado ¹	04	36,4	04	28,6	08	32,0
Especialização ²	01	9,1	04	28,6	05	20,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

- 1- Na Escola 1, docentes fizeram mestrado em Ciência Farmacêutica, Ciências Biológicas, Geografia e Letras / Linguística. Na Escola 2, o mestrado foi em ciências, em educação, genética e melhoramento de plantas, educação e tecnologia de processos sustentáveis.
- 2- Na Escola 1, o docente não especificou a área em que fez a especialização. Na Escola 2, os professores fizeram especialização em literatura, planejamento educacional, docência universitária e atendimento educacional especializado.

Em relação à formação (gráfico 3), constatou-se que, na Escola 1, 36,4% têm até o superior completo e 36% têm mestrado. Na Escola 2, 35,7% têm até o ensino superior, 28,6% têm mestrado e 28,6% têm especialização. No total, mais de 50% dos docentes deram

continuidade aos estudos depois da graduação, refletindo a busca de maior qualificação profissional. A formação continuada é alvo de interesse de grande parte desses profissionais, mas não foi mencionada nenhuma especialização voltada para a temática sexualidade e educação sexual.

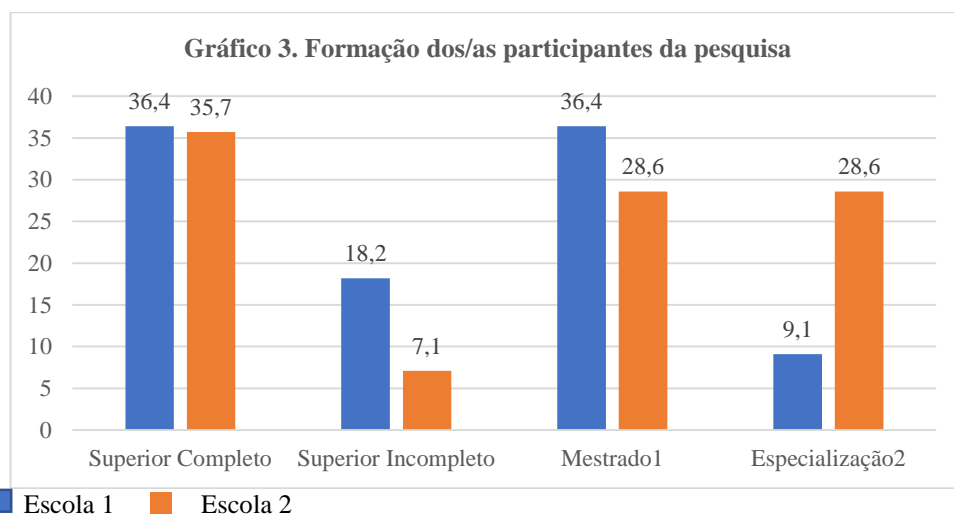
Conforme destacado por Lima (2018, p. 98),

[...] para que ocorra uma educação sexual efetiva na escola, primeiramente as políticas públicas de formação de professores devem subsidiar o professor com uma formação adequada. Nesse caso, a formação específica para a educação sexual confere ao professor conhecimento e segurança para que possa realizar seu trabalho de forma eficiente.

Para que o educador atue dessa forma, é necessário que receba uma formação que o capacite para o exercício de uma ação docente transformadora, inclusiva e reflexiva. Nesse mesmo sentido, deve ser propiciada a formação continuada, isso porque

[...] A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, ou mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, durante a carreira profissional e antes dela (SILVA, 2002, p. 2).

É de suma importância que os docentes recebam uma formação adequada e de qualidade, tendo em vista que eles contribuem de forma significativa para o processo de formação dos educandos, segundo Cruz (2018). Eles precisam estar preparados para ensinar, aprender, refletir, instigar, analisar e orientar os educandos, devendo fazê-lo de forma construtiva, responsável e com conhecimento.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Para que os educadores tenham condições de abordar a temática relativa a gênero, sexualidade e diversidade sexual com a finalidade de combater o desconhecimento e o preconceito, é fundamental que tenham a seu dispor um processo de formação, inicial e continuada, preparando e atualizando os profissionais, para que possam refletir e questionar o assunto, sem que seus valores limitem o debate, conforme ressaltado por Silva e Balbino (2015).

Quanto à área de formação e disciplinas que lecionam, identificou-se nas informações concedidas pelos docentes, que alguns ministram disciplinas para as quais não tiveram formação, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6. Áreas de Formação e Atuação dos/as participantes da pesquisa

Escola 1						Escola 2					
Formação	Nº	%	Atuação	Nº	%	Formação	Nº	%	Nº	%	
Matemática	2	18,2	Mat.	2	18,2	Mat.	1	7,1	Mat.	2	7,1
Educ. Física	1	9,1	Ed. Fís.	1	9,1	Letras/Port.	3	21,4	Educ.Fís/ Ciências/ Líng. Port. 1	1	7,1
Lic. Física	1	9,1	Ciências e Física	1	9,1	Ciênc. Biológica	2	14,3	Biologia	1	14,3
Letras/Port.	1	9,1	Redação	1	9,1	Geo.	1	7,1	Geo.	1	7,1
Ciênc. Farmacêutica	1	9,1	Socio/Lit./Filosofia	1	9,1	Educ.Fís. e Pedagogia	1	7,1	Filo/ Socio.	1	7,1
Ciênc. Biol.	1	9,1	Biologia/ Ciências/ Química	1	9,1	Literatura	1	7,1	Língua Port. /	1	14,3
Geo.	1	9,1	Inglês	1	9,1	Sociologia	1	7,1	Socio.	1	7,1
Letras/Esp.	1	9,1	Geografia	1	9,1	Química	1	7,1	Inglês	1	7,1
História	1	9,1	Gram.	1	9,1	Não especificou	3	21,4	Língua Port./Lit.	1	7,1
Não especificou	1	9,1	História	1	9,1				Química	1	7,1
			Espanhol e Literatura	1	9,1				Mat./Fís2	1	7,1
									Quí./ Mat3	1	7,1
Total	11	100,0	Total	11	100,0	Total	14	100,0	Total	14	100,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

- 1) A formação docente é Sociologia
- 2) Tem especialização em Docência Superior
- 3) Tem mestrado em Tecnologia de Processos Sustentáveis.

Percebe-se, pelas informações apresentadas, que nas duas escolas alguns professores lecionam mais de uma disciplina, inclusive disciplinas que não correspondem à sua área de formação. Isso, além de um desafio, impõe dificuldades e requer mais tempo para pesquisa, estudo e preparo das atividades relativas às disciplinas lecionadas.

A redução ou a falta de tempo disponível para outras pesquisas pode comprometer o

desenvolvimento de atividades envolvendo as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

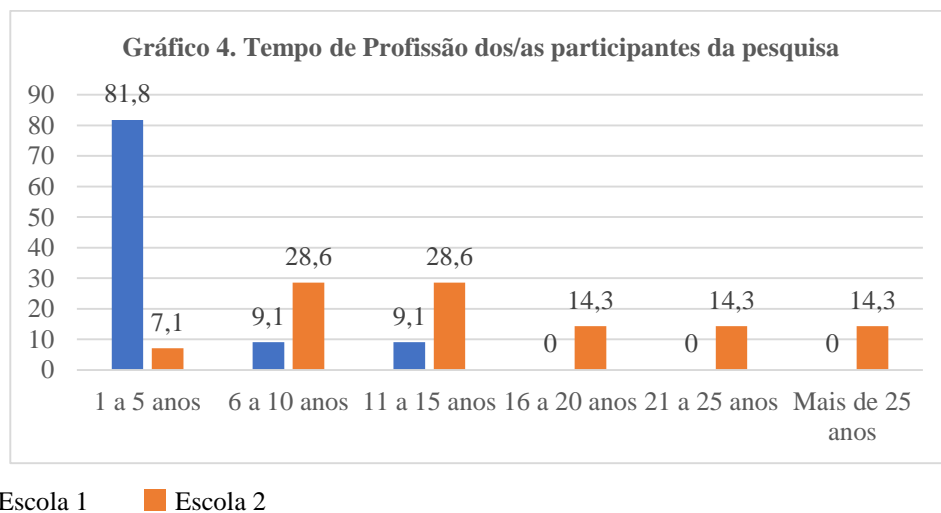
Tabela 7. Tempo de profissão e de atuação dos/as professores/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tempo de Profissão						
1 a 5 anos	09	81,8	01	7,1	10	40,0
6 a 10 anos	01	9,1	04	28,6	05	20,0
11 a 15 anos	01	9,1	04	28,6	04	16,0
16 a 20 anos	–	–	02	14,3	02	8,0
21 a 25 anos	–	–	02	14,3	02	8,0
Mais de 25 anos	–	–	02	14,3	02	8,0
Tempo de Atuação na Escola						
1 a 5 anos	10	90,9	05	35,7	15	60,0
6 a 10 anos	–	–	05	35,7	05	20,0
11 a 15 anos	01	9,1	02	14,3	03	12,0
16 a 20 anos	–	–	02	14,3	02	8,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

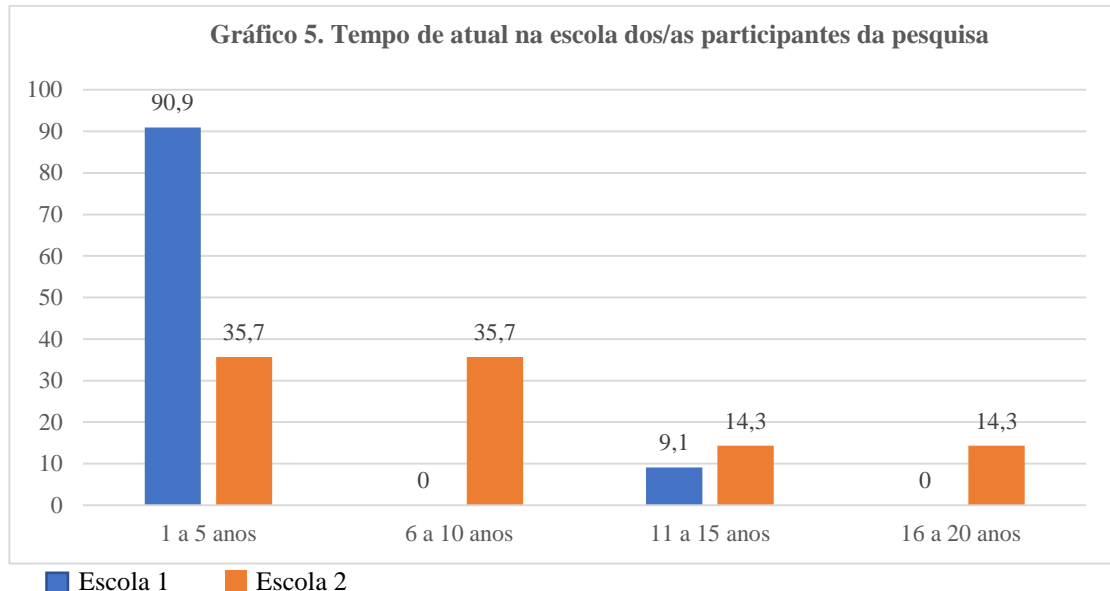
De acordo com os dados apresentados, na Escola 1, a maior parte dos entrevistados (81,8%) tem tempo de profissão entre 1 a 5 anos (Gráfico 4). Trata-se de professores ainda bem jovens (considerando-se também a faixa etária predominante), com pouco tempo de magistério e de atuação na escola. Esses aspectos podem ser indicativos de falta de experiência no trabalho com questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola. Por outro lado, esses educadores são de uma geração que tem maior contato com essas questões.

Na Escola 2, por sua vez, os educadores entrevistados relataram um tempo maior de profissão, sendo 28,6% com 6 a 10 anos de exercício e outros 28,6% com 11 a 15 anos. Infere-se que, para esses profissionais, as oportunidades de trabalho e de aquisição de conhecimento sobre essas questões tenham sido maiores.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Sobre o tempo de atuação nas escolas (Gráfico 5), na Escola 1, a maior parte dos professores (90,9%) atua entre 1 a 5 anos. Já na Escola 2, 35,7% atuam entre 1 a 5 anos e 35,7% entre 6 a 10 anos.



Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Concluída essa caracterização, no item a seguir, serão analisadas as representações dos/as professores/as entrevistados acerca de gênero, sexualidade, diversidade sexual e educação.

3.2 Visão dos professores quanto à identidade de gênero

Neste item, analisam-se as questões considerando os dados obtidos nas duas escolas, visto que as respostas se revelaram semelhantes. Uma questão referente ao aspecto das representações foi como os/as entrevistados/as entendem a educação sexual. Para grande parte dos respondentes, essa educação está relacionada à orientação sobre sexualidade, ao conhecimento do corpo, à prevenção da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Isso pode ser percebido em algumas falas dos/as docentes:

Informar às pessoas (os alunos) sobre formas de prevenção de DST, gravidez, prevenção e combate ao abuso sexual (Prof.^a A, Escola 2).

Entendimento sobre o corpo humano, anatomia e fisiologia (Prof.^a G, Escola 2).

É um tipo de ensino direcionado à orientação sexual, desde conhecimento do corpo até o de doenças (Prof.^a L, Escola 2).

Trata-se de discutir sobre assuntos tais como: DST, método contraceptivo, gravidez, aborto, sexualidade (Prof. A, Escola 1).

É a forma como explicamos o uso dos métodos contraceptivos, a compreensão do corpo (diferenças) e DST (Prof.^a E, Escola 1).

Ensinar e prover conhecimento sobre doenças, métodos contraceptivos, alertar os jovens e adolescentes sobre abusos (Prof. I, Escola 1).

Contribuí para a prevenção de abusos sexuais, prevenção de DST/AIDS e gravidez na adolescência (Prof.^a K, Escola 1).

Estas respostas estão de acordo com as reflexões de Carrias (2013) sobre as finalidades da educação sexual, pois estão basicamente voltadas para a biologização do sexo, riscos de contágio por DST, visando coibir práticas sexuais consideradas anormais, apresentação de métodos contraceptivos e de prevenção à AIDS. Não se faz referência à identidade sexual e nem as questões afetivas.

Por outro lado, a partir de uma das falas, foi possível observar que a finalidade e importância da educação sexual ainda não foi bem compreendida: “Muito complexo, assunto delicado. A sexualidade se educa? O organismo vai reagindo com a maturidade e cada um responde com seu organismo, então não posso entender educação sexual” (Prof.^a N, Escola 1). Identifica-se, ainda, a visão biologicista.

Outra resposta apresentada indica o sentido de uma visão mais ampla de educação sexual, abrangendo a questão da diversidade e do respeito: “Uma educação voltada para o esclarecimento de temas como sexualidade, diversidade de gênero e respeito a essas diversidades” (Prof. C, Escola 1).

Trabalhar com o conceito de gênero como categoria analítica possibilita a reflexão sobre os eventos escolares relacionados à questão e possibilita a desnaturalização e problematização das concepções de masculino e feminino cristalizadas no discurso do senso comum¹⁸.

Nesse contexto, falar em gênero significa colocar em evidência o caráter relacional do termo, bem como a compreensão de que, ao se falar em mulheres, está-se necessariamente também falando em homens e nas relações de poder que se estabelecem entre eles.

E, por extensão, nas relações sociais e culturais que determinam a vida dos indivíduos dentro e fora da escola, conforme esclarece Andrade (2018):

A partir desse olhar, questiona-se a tese biologista de que gênero é algo definido pelo sexo mesmo antes do nascimento e coloca-se em xeque a naturalidade do masculino

¹⁸ Para Andrade (2018, p. 46), “o discurso do senso comum é entendido como um conceito dentro da perspectiva pós-estruturalista e remete a visões de mundo contraditórias e fragmentadas que acabam adquirindo sentido em uma sociedade.

e do feminino. [...] as noções de homem e mulher, masculino e feminino são ativamente produzidas em uma determinada cultura, de acordo com o tempo histórico e com outros como raça e classe, de um modo e não de outro. Tais construções se dão discursivamente¹⁹ na cultura e podem, em função disso, modificar-se ao longo do tempo, agregando lentamente novos valores, novos modos de ver, pensar e viver a relação entre homens e mulheres nos contextos sociais (ANDRADE, 2018, p. 46).

A autora esclarece que, no âmbito teórico dos estudos culturais e de gênero, as categorias sexualidade e gênero são idealizadas na cultura a partir do discurso de que as identidades são estáticas, fixas, sendo construídas e definidas de modo permanente.

Isso ocorre por meio de falas repetidas ou de citação constante acerca de algo que os discursos passam a ter sentido. Desse modo, existem muitos modos de ser homem ou mulher, visto que muitas coisas são consideradas verdadeiras sobre ambos.

Entretanto, se a inscrição de gênero e sexualidade é realizada nos corpos e neles marcada conforme determinada cultura ou contexto social e histórico, os modos como os indivíduos se expressam são marcados por essa cultura e lugar social, gerando identidades.

Em razão disso, as identidades de gênero são múltiplas, plurais, instáveis e provisórias, determinadas por relações sociais e moldadas pelas relações de poder que permeiam a sociedade.

Assim, cabe ao professor pesquisador problematizar como os processos de generalização estão relacionados com situações de exclusão/inclusão não apenas escolar, mas também social e cultural (ANDRADE, 2018).

Seguindo com essa análise, as informações apresentadas pelos educadores serão abordadas em três contextos: escola onde trabalha, vida pessoal e vida acadêmica.

No primeiro caso, analisou-se como as questões relativas à identidade de gênero, corporeidade/sexualidade e diversidade sexual são vistas e trabalhadas na escola.

Os dados constam na Tabela 8, a seguir.

¹⁹ De acordo com Andrade (2018, p. 46), “discurso também é um conceito foucaultiano”, sendo que este autor concebe o discurso como “uma prática social que constitui os diferentes saberes. Os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos, pois estão, também, imersos em relações de poder”.

Tabela 8. Trabalho com gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Lidou em sala de aula com questões de sexualidade						
Não	06	54,5	02	14,3	08	32,0
Sim	05	45,5	12	85,7	17	68,0
Lidou com questões de orientação sexual						
Não	05	45,5	04	28,6	09	36,0
Sim	06	54,5	10	71,4	16	64,0
Presenciou alunos sendo alvo de gozações						
Não	03	27,3	03	21,4	06	24,0
Sim	08	72,7	11	78,6	19	76,0
Deve-se falar sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola						
Não	–	–	01	7,1	01	4,0
Sim	10	90,9	11	78,6	21	84,0
Sim, desde que o professor esteja preparado	–	–	01	7,1	01	4,0
Sim, desde que por profissionais qualificados	1	9,1	–	–	01	4,0
Não respondeu	–	–	01	7,1	01	4,0
Falar sobre sexualidade e gênero na escola promove:						
Informação	07	63,6	08	57,2	15	60,0
Informação, dependendo da abordagem	–	–	01	7,1	01	4,0
Informação e esclarecimento	–	–	01	7,1	01	4,0
Curiosidade	01	9,1	02	14,3	03	12,0
Curiosidade e informação	03	27,3	–	–	03	12,0
Discussão desnecessária	–	–	01	7,1	01	4,0
Não respondeu	–	–	01	7,1	01	4,0
No ambiente escolar, instituição e educadores realizam diálogos abertos sobre sexualidade e gênero						
Não	03	27,3	02	14,3	05	20,0
Sim	07	63,6	11	78,6	18	72,0
Prefere não responder	01	9,1	01	7,1	02	8,0
Contribui no dia a dia como professor/a para a discussão sobre a pluralidade do ser humano e as diversas formas afetivas e de identidade						
Não	02	18,2	03	21,4	05	20,0
Sim	08	72,7	08	57,2	16	64,0
Prefere não responder	01	9,1	03	21,4	04	16,0
Presenciou na escola situações de homofobia ou transfobia						
Não	03	27,3	05	35,7	08	32,0
Sim	07	63,6	09	64,3	16	64,0
Prefere não responder	01	9,1	–	–	01	4,0
As questões de gênero e sexualidade são pautadas por diálogo entre equipe gestora e professores						
Não	05	45,5	04	28,6	09	36,0
Sim	05	45,5	08	57,2	13	52,0
Sim, um pouco	–	–	01	7,1	01	4,0
Prefere não responder	01	9,1	01	7,1	02	8,0
Os materiais didáticos têm conteúdos esclarecedores sobre gênero e sexualidade						
Não	06	54,5	07	50,0	13	52,0
Sim	03	27,3	03	21,4	06	24,0
Prefere não responder	02	18,2	04	28,6	06	24,0
Teve ou tem alguma ideia problematizando questões de gênero e sexualidade						
Não	05	45,5	08	57,2	13	52,0
Sim	06	54,5	06	42,9	12	48,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Sobre já terem lidado em sala de aula com questões de sexualidade, 54,5% dos docentes da Escola 1 disseram que não e 45,5%, sim. Na Escola 2, 85,7% afirmaram que sim, portanto, a grande parte. Os temas relacionados à sexualidade mais destacados foram gravidez, métodos contraceptivos, aborto, DST, orientação e *bullying*, a partir de situações vivenciadas pelos próprios alunos.

Diante dessas questões, fica evidente a necessidade e importância do preparo dos educadores para orientar, conscientizar, informar e conduzir os estudantes no sentido de desconstruir atitudes de preconceito, discriminação, violência e silenciamento. Algumas falas dos educadores destacando como os temas foram abordados são citadas a seguir:

É comum as alunas perguntarem sobre prazer sexual e preservativos (Prof.^a D, Escola 2).

Alunos com dúvidas sobre a pílula do dia seguinte, gravidez precoce, insatisfação e rejeição familiar (Prof.^a E, Escola 2).

Uma aluna queria abortar, orientei ao contrário, hoje esse filho é meu aluno (Prof.^a N, Escola 2).

Suspeita de gravidez de alunas e uso de camisinha (Prof.^a E, Escola 1).

Ao abordar uma discussão em sala sobre sexualidade descobri que algumas alunas pensavam que o anticoncepcional protegia de DSTs (Prof.^a G, Escola 1).

Uma aluna se assumiu lésbica, porém, tinha medo da reação da família (Prof. I, Escola 1).

Constata-se, pois, que quando as questões relativas à sexualidade são mencionadas em sala de aula, são tratadas a partir de uma perspectiva preventiva, evidenciando que, muitas vezes, as práticas docentes estão voltadas para

[...] uma educação sexual nas perspectivas da reprodução da espécie humana, da prevenção da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis (DST/HIV/AIDS). Não acontece assim perspectivação de uma educação sexual orientada também para a realização saudável e responsável da afetividade, dos desejos e dos prazeres” (MELO, 2016, p. 135).

O autor menciona que a sexualidade se constitui numa dimensão humana de grande relevância para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e para sua realização enquanto ser social no sentido biopsíquico e sociocultural, estando presente em todos os estágios de sua existência. Mas, ainda assim, é percebida “pelas instâncias educativas como algo a ser reprimido, segregado, ignorado ou negado (MELO, 2016, p. 136).

Quanto ao resultado que pode ser obtido com a abordagem sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar, para a grande parte dos entrevistados nas duas instituições, 63,6% na

Escola 1 e 57,2% na Escola 2, destacou a informação.

Questionados se no ambiente escolar buscam proporcionar diálogos abertos relacionados aos temas sexualidade e gênero, 63,6% dos professores da Escola 1 e 78,6% da Escola 2 disseram que sim. Embora exista a preocupação dos docentes em realizar diálogos e orientações, estas questões são abordadas de forma superficial e pontual, como mencionado anteriormente.

A seguir, nesta reflexão, busca-se identificar se na vida acadêmica os educadores receberam, durante sua formação, algum tipo de informação ou orientação sobre questões de gênero e sexualidade e como lidar com elas na escola. Os dados obtidos constam na tabela 9, a seguir.

Tabela 9. Informação e orientação recebida pelos/as professores/as participantes da pesquisa durante sua formação

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Em sua formação profissional foi orientado como lidar com questões de sexualidade?						
Não	07	63,6	06	42,9	13	52,0
Sim	04	36,4	07	50,0	11	44,0
Através dos livros	–	–	01	7,1	01	4,0
Em sua formação algum professor falou de gênero e sexualidade?						
Não	05	45,5	06	42,9	11	44,0
Sim	06	54,5	08	57,2	14	56,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Sobre terem sido orientados quanto à forma de lidar com questões de sexualidade, 63,6% dos docentes da Escola 1 e 42,9% da Escola 2 disseram não ter recebido essa orientação e, na segunda escola, 50% disseram que sim. Nesta, um professor afirmou ter buscado essa orientação nos livros. Por outro lado, sobre algum professor ter falado de gênero e sexualidade, 54,5% dos professores da Escola 1 e 57,2% da Escola 2 disseram que sim.

Embora tenham, em algum momento, tido contato com essas questões, é evidente que esses profissionais não receberam uma orientação e formação mais contundente para lidar com essa temática.

A propósito, Souza, Silva e Santos (2016) ao destacarem a falta de preparo dos/as docentes para promover a inclusão da diversidade sexual na escola, uma vez que os conhecimentos sobre os temas relativos à sexualidade não lhes terem sido oferecidos em seu processo de formação inicial e continuada.

Muitas vezes o/a professor/a busca essas informações em livros e outros recursos. De acordo com Melo:

A formação inicial e continuada, bem como a falta dela, faz toda diferença na prática educativa. Quando é sólida permite ao/a educador/a utilizar-se dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, assim, como suas indagações para dialogar sobre temas próprios da sala de aula e da sociedade (MELO, 2016, p. 253).

A falta de formação conduz à dificuldade em lidar com essas manifestações, o que revela uma pretensa neutralidade. Mas isso, na opinião de Bastos, Cruz e Dantas (2018), em vez de significar neutralidade, acaba significando cumplicidade com o preconceito, consequência da falta de conhecimento sobre o assunto. Deixa-se de aproveitar, a partir do diálogo, as diversas situações que acontecem no espaço escolar para lidar com as questões de gênero e sexualidade, independente da disciplina lecionada.

3.3 Visão dos professores quanto à corporeidade

Percebeu-se, a partir das entrevistas, que, nas duas escolas, os estudantes manifestam sua corporeidade de formas distintas dentro e fora da sala de aula, isto é, em outros espaços da escola. Conforme os depoimentos, os discentes expressam-se mais livremente fora do espaço da sala de aula. Neste, são mais contidos, limitam suas expressões. Ainda nas falas dos professores, constatou-se que isso se deve às exigências da escola, dos próprios docentes que veem as expressões da corporeidade e sexualidade como indisciplina, inadequação e, assim, exigem posturas condizentes com aquelas socialmente aceitáveis.

Maneiras consideradas adequadas de falar, sentar, gesticular e expressar são solicitadas sob o argumento de que isso é necessário para a vida fora da escola, no trabalho e em outros espaços sociais. Esse discurso está em consonância com as colocações de Rizzato (2013) ao enfatizar que, assim como em outras instituições sociais, o papel essencial da escola é legitimar a ordem social, bem como regular comportamentos e relações, no sentido de reproduzir estruturas socialmente determinadas.

Quando se fala em corporeidade, imediatamente se pensa em corpo, devendo este ser entendido como o local da construção da identidade do indivíduo (GOELLNER, 2010). Desse modo, o corpo não é algo que a pessoa tem, mas algo que ela é. Quando se faz referência ao corpo, não se está referindo apenas à materialidade biológica que constitui o indivíduo, mas a ele próprio, ao que ele é. Em outras palavras, “o corpo não é algo que está dado a priori. Ele resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos e espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (GOELLNER, 2010, p. 73).

Existem assim, conforme explica a autora, corpos distintos que resultam de construções culturais, plurais, visto que cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou não desejáveis. “Os desejáveis são aqueles que estão adequados às representações que cada cultura elege como sendo assim” (Ibid., p. 74).

Logo, se os corpos são diferentes, é preciso considerar que os gêneros e as sexualidades também o são. Marcas estas que se inscrevem também nos corpos e que constituem a identidade dos sujeitos (Idem). A partir dessas concepções da autora, infere-se que a educação dos corpos objetiva também adequar os indivíduos e suas manifestações ao modelo sexual socialmente aceito e considerado adequado.

No espaço escolar, as formas de tratar o corpo são peculiares, visto que busca lhe impor um modelo de manifestação em conformidade com os interesses da sociedade. Nesse sentido, Siqueira (2017, p. 79), com base nas considerações de Oliveira (2006), afirma que

Uma das inúmeras faces desse processo formativo, ou deformativo, é o constante esforço de negação do corpo. Negação que se manifesta no controle intenso sobre toda e qualquer ação, seja dos professores, seja dos alunos e funcionários, envolvidos por certa previsibilidade daquilo que ocorre ou pode ocorrer, em termos corporais, na escola. Esse esforço de negação corporal não está descolado de um contexto mais amplo, uma vez que traz os traços de uma sociedade marcada pela história de dominação.

Na escola, impõem-se aos estudantes normas que devem ser seguidas, internalizadas e respeitadas no que tange à expressão da corporeidade, sem levar em conta o sujeito e suas manifestações, sua subjetividade, sua essência. Trata-se de normas social e culturalmente impostas e que devem ser seguidas por todos. Nesse contexto, Siqueira (2017, p. 165) afirma que: “A educação do corpo na escola percorre múltiplos caminhos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. A escola prescreve, dita normas e formas de contenção até mesmo das necessidades fisiológicas, contrariando a ‘natureza’”.

Um dos aspectos identificado nas falas dos educadores foi a concepção de que a educação familiar e escolar influencia o comportamento dos jovens, notadamente a primeira. A escola (e os professores) apenas exercerá essa influência, caso não haja a presença da família. Caso esta esteja ausente, os jovens buscarão referência na escola e nos professores. Essa postura reflete uma tentativa de se eximirem da responsabilidade com a educação sexual dos alunos e com o comportamento adotado pelos estudantes diante das diferenças, especialmente as sexuais.

Os professores, inclusive, reconhecem que o desrespeito com as diferenças, a discriminação, o preconceito e o *bullying* são razões que levam estudantes que se reconhecem

como homossexuais, bissexuais e transexuais ao silenciamento, a não demonstrarem sua sexualidade.

Mediante as colocações feitas pelos/as professores/as entrevistados/as foi possível perceber, por parte de muitos, uma atitude de tolerância, acolhimento e empatia em relação às diferenças, uma vez que relataram tratar todos de maneira igual e sem distinção, promover o respeito entre os alunos e responderem, da melhor forma possível aos questionamentos dos estudantes.

Aqueles que optaram por uma atitude de silenciamento, procuram não se envolver no assunto, assumem um posicionamento neutro em relação a essas questões denotam a ausência da formação na prática docente para saber como lidar com estas situações. Nesse caso, o contexto social de engessamento do currículo, de avaliações padronizadas de responsabilização do professor e da escola pelos indicadores, acabam relegando estas questões para um segundo plano.

Isso gera a impossibilidade de desenvolver algum projeto de reflexão e conscientização envolvendo as diferenças. Alguns docentes reconhecem a necessidade e importância de discutir, refletir, conscientizar e até tentam fazer algo nesse sentido, mas esbarram na falta de condições para este trabalho, de recursos didático-pedagógicos, de preparo em seu processo de formação, de diálogo com a equipe diretiva e com as famílias e uma não aceitação imposta em relação às diferenças.

A educação tem como uma de suas funções preparar o indivíduo para a vida produtiva, para o mundo do trabalho, de modo que atue com eficiência num dado sistema de produção. Mas pode também contribuir para a compreensão do ser humano em diversos aspectos, sendo um deles a própria corporeidade. Sobre isso, Siqueira afirma:

O processo educativo, ao formar/profissionalizar para o trabalho, tem por objetivo uma formação que prepare para a utilização dos conhecimentos, das tecnologias e das técnicas que correspondem às necessidades das relações sociais de produção de cada tempo histórico. Nesse processo educativo são construídos conhecimentos, universos simbólicos e representações sociais da corporeidade/subjetividade (SIQUEIRA, 2017, p. 168).

A formação docente envolve o estudo de diversos conteúdos que se constituem como base para a atuação profissional, mas é cada vez mais necessário que se releve também aqueles conteúdos voltados para a diversidade, para o estudo das diferenças, a inclusão, a igualdade entre os indivíduos. Isso implica oferecer aos educadores uma formação que propicie condições para a desmistificação das diferenças e fim dos preconceitos em relação às diversidades em sala de aula (CRUZ, 2018).

Uma vez que receba a formação, inicial e continuada, adequada e que reflita sobre sua prática pedagógica, no sentido de inová-la, o professor estará em condições de trabalhar com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com a finalidade de mudar condutas e atitudes e transformar a realidade social marcada pelo preconceito e discriminação.

Sobre isso, Monteiro e Ribeiro afirmam que

Acolher e trabalhar a temática de gênero e diversidade sexual na perspectiva de transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas, educar com esses aspectos contribui para desconstrução e desnaturalização do machismo e da homofobia nas escolas, e afirma o direito às diferentes possibilidades de expressão e vivência da sexualidade, orientações sexuais e identidades de gênero (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018, p. 95).

A escola na condição de espaço privilegiado para a formação humana precisa abordar essas questões e tratá-las de forma interdisciplinar. Essas abordagens devem ser baseadas em conhecimentos científicos, éticos e estéticos. Assim, a base epistemológica para uma nova ação dos profissionais da educação é propiciada pela formação continuada e materiais de apoio didático-pedagógico relativos a estas questões.

3.4 Visão dos professores quanto à diversidade sexual

Sobre o que entendem por diversidade sexual, constataram-se representações reducionistas, confusas e até norteadas pela ideia de que a diversidade sexual constitui uma escolha ou opção, como mostram as afirmações a seguir:

As várias formas que a sexualidade se manifesta nas pessoas (Prof.^a A, Escola 2).

São as diversas manifestações sexuais (orientações) (Prof.^a B, Escola 2).

São as formas de como as pessoas podem se relacionar com as outras além das tradicionais (homo e hetero) (Prof. C, Escola 2).

Abrange tudo aquilo que vivemos, comportamentos, desejos e tudo aquilo que mostramos (Prof.^a B, Escola 1).

Orientação, escolha, diversidade de formação de casais, independente de gênero (Prof. J, Escola 1).

É a opção sexual do indivíduo em práticas sexuais diversificadas (Prof.^a Q, Escola 2).

Os vários tipos de opção sexual que há entre as pessoas (Prof.^a E, Escola 1).

As diversas relações para com a escolha a qual se define e se encontra o indivíduo com relação a sexualidade (Prof. C, Escola 1).

Observando as expressões citadas, nota-se a importância da formação sobre o que seja diversidade sexual. As respostas divergem dos estudos de Melo (2016), que apresenta a

diversidade sexual como termo utilizado em referência às diversas formas de expressão da sexualidade dos indivíduos e às suas possibilidades de expressão.

Por outro lado, a percepção da diversidade sexual como “escolha” ou “opção” pode reforçar o preconceito camuflado, não manifesto, sutil. Essa visão, conforme ressaltam Souza, Silva e Santos (2014), poderá ser mudada à medida que se perceba o desejo afetivo-sexual não como uma opção consciente e sim como uma questão de sentimentos complexos e desejos inconscientes. Desse modo, as identidades sexuais e de gênero não são dadas ou acabadas num determinado momento, mas são instáveis e dinâmicas, na medida em que resultam de um processo de (re)construção abrangendo fatores de caráter histórico, sociocultural, emocional, identitário, entre outros.

Dadas as consequências que o preconceito, discriminação e homofobia provocam, fica evidente a necessidade e importância de se abordar essas questões na formação de professores. Esses, por sua vez, cientes das diversidades presentes na escola, em todas as suas formas, incluindo a sexual, terão formação para não ignorá-las e, sim, relevá-las, respeitá-las e abordá-las. Sobre isso, Martins afirma que:

Construir um espaço educativo que garanta o respeito às diferenças pressupõe, num primeiro momento, que profissionais da educação reconheçam que aí, dentro da escola e para além dela, existe uma diversidade de sujeitos. Além disso, que estes profissionais reconheçam também que a ausência de discussões de forma crítica acerca das relações de gênero e sexualidade na escola fomenta a naturalização de preconceitos e violências, afastando-se da possibilidade de ruptura com a desigualdade entre os sexos e com a discriminação de gênero e sexualidade, correndo o risco de reforçá-los. [...] A tarefa de discutir consciente e criticamente as relações de gênero e sexualidade na escola na perspectiva da emancipação dos sujeitos requer conhecimentos que, muitas vezes, não fazem parte do currículo formal na formação inicial e em cursos de formação posteriores (MARTINS, 2018, p. 43).

Na percepção do autor, para educar com o intuito de respeitar as diferenças, os educadores precisam reconhecer e aceitar a diversidade de sujeitos dentro da escola e fora dela. É importante que se conscientizem da importância da reflexão e discussão sobre estas questões para romper com o preconceito e a violência. Isso implica, inclusive, uma prática pedagógica baseada em pesquisas, na busca de informações e conhecimentos amplos, como parte do processo de formação continuada.

Indagados/as sobre como definem sua sexualidade, 88% dos docentes declararam-se heterossexuais, sendo que um entrevistado da Escola 1 reconheceu ser homossexual e uma professora, bissexual. Na Escola 2, um professor afirmou ser homossexual. Todos, contudo, são cisgêneros. Os profissionais classificam-se como homens e mulheres, percebendo-se, pois, nesta categoria de acordo com seus aspectos fisiológicos e anatômicos, baseados nas

construções sociais em torno da anatomia humana, que determinam o “masculino” e o “feminino” (SEVERO, 2013; LOURO, 2013).

A questão seguinte indagou se os temas relacionados a gênero, sexualidade e sexo eram abordados no meio familiar dos/as entrevistados. Os resultados constam na tabela abaixo:

Tabela 10. Temas comentados no meio familiar dos professores/as participantes da pesquisa

Temas	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexualidade	03	27,3	06	42,6	09	34,0
Diversidade	01	9,1	04	28,6	05	20,0
Gênero	01	9,1	06	42,9	07	28,0
Sexo	05	45,5	05	35,7	10	40,0
DST	06	54,5	09	64,3	15	60,0
Preservativos	07	63,6	08	57,1	15	60,0
Homossexualidade	1	9,1	06	42,9	07	28,0
Transexualidade	–	–	01	7,1	01	4,0
Não falava sobre o assunto	01	9,1	–	–	–	–

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Observa-se que, na Escola 1, os assuntos mais comentados no meio de vivência dos docentes eram preservativos (63,6%), DST (54,5%) e sexo (45,5%), indicando a preocupação da família com a prevenção. Apenas um entrevistado disse que em seu meio esses assuntos não eram abordados.

Na Escola 2, grande parte dos/as professores/as revelou que quase todos os temas eram bastante comentados, como, por exemplo: preservativos (57,1%), sexualidade (42,9%), gênero (42,9%), DST (64,3%) e sexo (35,7%). Porém, transexualidade (7,1%) e diversidade (28,6%) foram os menos comentados, o que pode ser atribuído à complexidade do assunto, ao conservadorismo e ao preconceito.

No âmbito dos conflitos sociais entre grupos distintos (como exemplo, heterossexuais x homossexuais; negros x brancos; homens x mulheres), a educação pode construir caminhos que conduzem ao diálogo e à reflexão de ambos os lados visando à formação do sujeito crítico, reflexivo, consciente, capaz de compreender a si mesmo e aos outros e capaz de conviver com as diversidades (SCOLARI, 2014).

O papel dos docentes, nesse sentido, é de grande relevância, pois, de acordo Nussbaum (2012 *apud* SCOLARI, 2014):

Não se pode esperar que os estudantes construam uma comunidade intelectual respeitosa e tolerante a menos que os docentes deem sólido exemplo, deixando claro que a expressão aberta de diversos pontos de vista sobre essas questões, como em outras, é parte essencial de uma comunidade acadêmica livre [...]. Estimular as pessoas a confrontar temas difíceis com calma e cuidadosos argumentos morais, textuais e históricos já é um avanço. Também é um avanço se a ocasião ajuda a eliminar a impressão de que todos os acadêmicos dedicados aos estudos da

sexualidade são radicais com uma única agenda consensual (Tradução do autor) (NUSSBAUM, 2012 *apud* SCOLARI, 2014, p. 55).

Segundo considerações de Scolari (2014), a mudança de mentalidade não acontece instantaneamente. Para isso, é preciso, primeiramente, que se estabeleça uma pedagogia do respeito, necessária em uma sociedade complexa e plural, na qual os diversos pontos de vista devem ser ouvidos e refletidos.

Outro recurso importante é o trabalho para desenvolver o espírito de solidariedade e a empatia. Somente assim, mais que tolerância e respeito, é possível falar em aceitação e visibilidade em todos os sentidos com relação à diversidade sexual.

Ser apenas tolerante não é suficiente, falar em tolerância causa impressão de que a pessoa está sendo generosa, levando-a ao sentimento de superioridade. No que tange ao respeito, implica certo essencialismo cultural, a partir do qual as diferenças culturais são concebidas como fixas, como algo já definitivamente estabelecido, não havendo outra coisa a fazer senão respeitá-las.

Em relação às questões referentes à orientação, 54,5% dos professores da Escola 1 disseram já ter lidado com o assunto, assim como 71,4% dos docentes da Escola 2. Algumas situações nas quais essa abordagem ocorreu são relatadas a seguir:

A presença de alunos homo/bissexuais em sala que sofrem bullying (Prof.^a A, Escola 2).

Está cada vez mais comum alunos homossexuais querer impor sua opção (Prof.^a D, Escola 2).

Quando tratado o tema reprodução dentro do contexto sexual, foi tratado os vários tipos de orientações (Prof. C, Escola 1).

Já vivenciei alunos homossexuais sofrendo bullying em sala de aula (Prof.^a G, Escola 1).

Um aluno começou a falar comigo fazendo chacota, afinando a voz e fazendo trejeitos (Prof. I, Escola 1).

Pode-se observar, nas falas descritas, relatos de situações de preconceito, discriminação e atitudes homofóbicas manifestadas cotidianamente na escola contra indivíduos (inclusive professores) que fogem às normas sexuais e de gênero socialmente impostas. O preconceito pode partir também de professores que evidenciam a homossexualidade como opção ou imposição, indicando lacunas no conhecimento concernente ao tema.

O *bullying* homofóbico é uma realidade nessas instituições, coadunando a constatação de Souza, Silva e Santos (2016), a partir de estudos de vários autores, como Borrillo (2009), Crochik (2006) e Rios (2009):

É notável a incidência do bullying homofóbico que envolve os preconceitos, as discriminações e as agressões verbais manifestadas na escola contra alunos/as não heterossexuais e/ou com identidades de gênero não hegemônicas. Uma das formas de preconceito advém do processo de socialização que dita norma acerca dos papéis e características de cada sujeito. Cabe salientar que existem várias faces de preconceito (nesse caso sexual) que pode ser expresso, de forma mais evidente através da rejeição e discriminação direta (agressões físicas), ou de modo sutil, representado por violências psicológicas que englobam piadas, apelidos pejorativos e variados insultos presentes na linguagem cotidiana e nas representações caricaturais que compõem a homofobia indireta, perpetrada contra a diversidade sexual (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 130).

O indivíduo homossexual, vítima do *bullying* homofóbico, é visto apenas pelo atributo da sexualidade, é visto como alguém estranho que não é bem-vindo às relações sociais por não corresponder aos valores heteronormativos de uma sociedade que somente reconhece como normal as relações existentes entre um homem e uma mulher, conforme destaca Ribeiro (2017).

Outro aspecto mencionado pelo autor, é que o sistema de opressão a que estão submetidos os indivíduos vistos e tratados como inferiores e estranhos, vítimas de um estigma, é reforçado por instituições que reproduzem discriminações e preconceitos, sustentando e até produzindo exclusões. Mesmo aquelas instituições que preconizam o compromisso com a inclusão social, como exemplo, o caso da escola, não têm conseguido livrar da marginalização os que não correspondem à norma estabelecida (RIBEIRO, 2017).

Nesta mesma questão, alguns entrevistados relataram ações tomadas para enfrentar o problema, tais como:

Exposição e debate mostrando que existe diversidade e incentivando o respeito (Prof. D, Escola 1).

Sempre intervenho salientando a igualdade de todos (Prof. F, Escola 1).

Sempre busco orientar meus alunos, pautado no respeito mútuo (Prof. C, Escola 2).

Percebe-se que são ações pontuais, que envolvem demanda, evidenciam uma insuficiência na formação acadêmica do professor decorrente, sobretudo, da carência na formação continuada para combater ou, ao menos, reduzir o preconceito, a discriminação e a homofobia que permeiam a escola. De acordo com Almeida e Luz (2011), discutir esses temas transversalmente contribuiria para a aquisição de uma imagem não estereotipada e menos preconceituosa no que se refere à orientação sexual dos diversos sujeitos.

Sobre terem presenciado situações de “gozação” entre alunos devido a comportamentos que não são culturalmente considerados adequados quanto ao sexo, 72,7% dos professores da Escola 1 e 78,6% da Escola 2 afirmaram que sim. Todos relataram ocorrer gozações, piadinhas,

algazarras, chacotas e exclusões, como se pode observar em algumas falas sobre as situações presenciadas:

Piadinhas nos corredores, no pátio, na sala devido a forma de falar, andar e/ou se relacionar (Prof.^a A, Escola 2).

Alunos homossexuais sendo afrontados pelo comportamento diferente (Prof.^a B, Escola 2).

Determinado aluno por apresentar características homossexuais foi motivo de gozação pelos colegas (Prof.^a G, Escola 2).

Alunos rindo e debochando do colega que fala e se veste de forma diferente (Prof.^a M, Escola 2).

Aluno que dança balé ao entrar na sala com o traje de dança foi recebido com gritos de zombaria (Prof.^a G, Escola 1).

Chacota com um menino devido sua suposta inclinação à homossexualidade (Prof. H, Escola 1).

Indagados se no espaço escolar deve-se falar sobre a sexualidade, gênero, diversidade, desejos, doenças sexualmente transmissíveis (profilaxia e tratamento), aborto, etc., 90,9% dos docentes da Escola 1 e 78,6% da Escola 2 disseram que sim. Os professores das duas instituições, em sua maioria, reconhecem a necessidade e importância da abordagem desses temas, mas enfrentam desafios e dificuldades para trabalhá-los. Isso pode ser ilustrado pelas respostas de um professor da Escola 1, para quem esses temas devem ser abordados desde que por profissionais qualificados. Outro, da Escola 2, disse que sim, desde que o professor esteja preparado.

Cruz (2018) menciona que a formação docente não pode apenas se limitar ao preparo dos professores para a prática pedagógica, devendo voltar-se para uma formação na perspectiva de uma educação em direitos humanos. Isto é, uma educação que valorize o respeito às diferenças, às diversidades existentes e que tenha por finalidade prevenir a violência, os conflitos, os preconceitos e discriminações (CRUZ, 2018). A autora afirma que

A formação docente para as diversidades deve ser voltada para o respeito e igualdade, a educação precisa de docentes preparados para enfrentar os desafios que a diversidade de gênero apresenta [...]. Os docentes necessitam desta formação para estar cientes de todas as necessidades a serem tratadas e trabalhadas em relação a este assunto no ambiente escolar. A formação adequada pode facilitar a prática pedagógica e, de acordo com o conhecimento adquirido, o docente pode realizar o seu trabalho com competência, respeitando todas as diversidades de modo geral, sem discriminação, desigualdade, preconceito e estereótipos (CRUZ, 2018, p. 18).

Por sua vez, Argenti e Milani (2017) argumentam que, para a abordagem sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola, o professor precisa estar preparado para isso:

Todo e qualquer profissional da educação é responsável pelo envolvimento no processo de formação social, pessoal e crítica do educando, então porque não partir desses profissionais na sala de aula e na escola para trazer questões ligadas à sexualidade (ARGENTI; MILANI, 2017, p. 217).

As autoras destacam que os professores não devem mais ser vistos apenas como meros transmissores de conhecimentos, mas também como criadores e construtores de conhecimentos. Sendo assim, esses profissionais devem, desde a sua formação inicial, ter o hábito de autorreflexão, mesmo fora da sala de aula (Idem). Nesse contexto, de acordo com Figueiró (2014 *apud* ARGENTI; MILANI, 2017), é preciso considerar o significado da formação do educador, tanto a inicial como a continuada, mas sem se restringir a estes momentos, visto que essa formação começa a acontecer antes deles e se estende ao longo de toda a prática profissional.

A ausência da formação do professor referente à sexualidade deve ser mencionada. Caso contrário, promover a inclusão da diversidade sexual na escola torna-se algo difícil para eles. Assim, essa falta de preparo “acaba levando à omissão e ao não reconhecimento dessas múltiplas identidades sexuais e de gênero. Essa invisibilização da diversidade sexual no ambiente escolar ocasiona diversos tipos de homofobia, responsáveis pelo abandono dos estudos e pelo sofrimento de jovens que destoam do modelo heteronormativo (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014, p. 394).

Indagados se no seu trabalho cotidiano como professor/a contribuem para a discussão sobre a pluralidade do ser humano e as diversas formas afetivas e de identidade, 72,7% dos educadores da Escola 1 e 57,2% da Escola 2 disseram que sim. Porém, as respostas não condizem com afirmações anteriores que indicaram maior preocupação dos docentes com aspectos preventivos, relacionados ao biológico.

Sobre terem presenciado alguma situação de homofobia ou transfobia na escola, 63,6% dos entrevistados da Escola 1 e 64,3% da Escola 2 disseram que sim. Isso significa que tais manifestações estão presentes nas escolas e suscitam atenção da equipe gestora e docentes, sendo necessários diálogos e o desenvolvimento de um projeto consistente objetivando o combate dessas práticas a partir de mudanças de atitudes dos estudantes. Se, apesar de tudo que os professores disseram que realizam, tais atitudes persistirem, fica evidente a necessidade de um trabalho envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, inclusive as famílias, na busca de soluções mais concretas.

Em relação à homofobia, Souza, Silva e Santos (2014) destacam que é uma atitude que envolve diferentes formas de preconceito (sutis ou manifestos) e discriminação. Elas se

manifestam em diversos âmbitos sociais e impedem o pleno exercício da cidadania daqueles indivíduos que expressam orientações sexuais divergentes dos padrões sociais estabelecidos. A homofobia é tanto mais grave na medida que envolve, além da violência física, a psicológica, a moral e outras manifestações que violam os direitos humanos básicos e essenciais do indivíduo. Rotula-se tais indivíduos como inferiores em razão de sua identidade sexual e/ou de gênero não corresponder às normas sociais arbitrariamente impostas (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014).

Quanto ao fato de as questões de gênero e sexualidade serem pautadas por diálogo entre a equipe gestora e professores, 45,5% dos educadores da Escola 1 e 28,6% da Escola 2 disseram que sim. Outros 45,5% dos docentes da Escola 1 e 57,2% da Escola 2 disseram que não. Para a grande parte dos entrevistados, portanto, esse diálogo não existe, aspecto que dificulta o trabalho do professor.

Acerca dos materiais didáticos, foi perguntado se eles trazem conteúdos esclarecedores sobre gênero e sexualidade, sendo que 54,5% e 50,05 dos professores das Escola 1 e 2, respectivamente, disseram que não. Esse é outro aspecto que dificulta o trabalho docente, visto que os conteúdos dos livros didáticos geralmente reproduzem e legitimam o modelo de sociedade patriarcal, conservadora e heterossexual.

Indagados se têm ou tiveram alguma ideia de como estruturar no ambiente escolar, um projeto que problematizasse questões como: feminismo, machismo, homofobia e racismo, 45,5% dos professores da Escola 1 e 57,2% da Escola 2 disseram que não e outros 54,5% da primeira escola e 42,9% da segunda disseram que sim. Em caso afirmativo, solicitou-se que dessem exemplos, que foram os seguintes:

Realizo com professor de espanhol o respeito das partes sexuais masculina e feminina em debate de pluralidade linguística (Prof. C, Escola 1).

Roda de debates mediante a apresentação de filmes temáticos (Prof. D, Escola 1).

Toda semana falo sobre a igualdade e o amor (Prof. F, Escola 1).

Fiz um debate sobre questões de igualdade de gênero (Prof. I, Escola 1).

Projetos com esses temas podem ser estruturados com debates (Prof.^a K, Escola 1).

Rodas de conversa, debates, jogos e brincadeiras que trabalhem corporalidade (Prof.^a B, Escola 2).

Propor debates sobre temas com sexualidade e gênero, fazendo com que o aluno se sinta à vontade e tire suas dúvidas e curiosidade (Prof. C, Escola 2).

Desmistificar a distorção do termo gênero, criada por fundamentalistas conservadores e religiosos (Prof.^a E, Escola 2).

Projetos que podem ser realizados em todos os espaços escolares (Prof. F, Escola 2).

Eu desempenho um projeto sobre reprodução, com inclusão dessas temáticas (Prof.^a G, Escola 2).

Discussões sobre os temas machismo e racismo (Prof. I, Escola 2).

Nota-se que as ideias e atividades desenvolvidas pelos professores envolvem especialmente os debates e discussões.

Feitas essas considerações, as análises apresentadas, nesse segundo momento, estão voltadas para a forma como as questões relativas a gênero, sexualidade e diversidade estão (ou estiveram) presentes na vida dos professores.

Tabela 11. Representações de gênero, sexualidade e diversidade na vida dos/as professores/as participantes da pesquisa

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Passou por conflitos de geração?						
Não	02	28,2	03	21,4	05	20,0
Sim	07	63,6	10	71,4	17	68,0
Prefere não responder	02	18,2	01	7,1	03	12,0
Falta de informação sobre educação sexual traz consequências negativas?						
Não	01	9,1	–	–	01	4,0
Sim	10	90,9	14	100,0	24	96,0
Prefere não responder	–	–	–	–	–	–
Suas convicções e crenças são as mesmas de seus pais?						
Não	10	90,9	08	57,2	18	72,0
Sim	01	9,1	05	35,7	06	24,0
Algumas, pois as que achava desnecessárias, as modifiquei	–	–	01	7,1	01	4,0
Foi reprimido(a) por ações, desejos, paixões consideradas indevidas ou anormais?						
Não	09	81,8	12	85,7	21	84,0
Sim	02	18,2	02	14,3	04	16,0
Acha que homens e mulheres (meninos e meninas) têm papéis sociais distintos?						
Não	06	54,5	09	64,3	15	60,0
Sim	03	27,3	03	21,4	06	24,0
Prefere não responder	02	18,2	01	7,1	03	12,0
Sim, depende da situação social a ser desempenhada	–	–	01	7,1	01	4,0
Costuma, em sala de aula, através da sua fala ou escrita fazer diferenciação entre meninos e meninas?						
Não	11	100,0	11	78,6	22	88,0
Sim	–	–	03	21,4	03	12,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

No âmbito das representações, buscou-se identificar vivências, percepções, imagens e saberes dos/as professores/as construídos de suas experiências sociais, considerando que:

A representação social é algo que vai muito além de formulações de conceitos acerca de determinado, fato, nas produções de comportamentos embasados em experiências sociais, de forma individual e coletiva; conjunto de conceitos construídos diante de um fenômeno social (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013, s. p.).

Iniciando com o assunto dos conflitos de geração, nota-se que 63,6% dos professores da Escola 1 e 71,4% da Escola 2 passaram por essa situação, revelando que a grande parte dos entrevistados teve (ou tem) percepções e visões contrárias à dos pais, possivelmente em relação a gênero e sexualidade também.

Quanto às consequências negativas da falta de informação sobre educação sexual, a quase totalidade dos professores da Escola 1 (90,9%) e a totalidade dos docentes da Escola 2 (100,0%) afirmaram que sim. Esses profissionais reconhecem a importância da educação sexual, embora tenham uma concepção superficial sobre a mesma, como se analisou anteriormente.

Em relação às suas convicções e crenças, entre os docentes da Escola 1, 90,9% disseram que não têm as mesmas que seus pais. Entre os professores da Escola 2, 57,2% disseram que não são as mesmas e 35,7% responderam que sim. Um entrevistado afirmou que algumas convicções são as mesmas, mas que outras foram modificadas. Vale destacar que, entre os professores da segunda escola, alguns são ainda conservadores, a exemplo de suas famílias.

De fato, a família é um importante agente socializador, pois nela “os valores sociais são aprendidos, mantidos e reproduzidos, apresentando-se, simultaneamente, como contínuos e descontínuos. Práticas e princípios que orientam a socialização podem estar em confronto com orientações tradicionais” (MAGALHÃES, 2010, p. 23).

Sendo assim, valores internalizados podem ser aceitos, questionados e ressignificados e isso pode acontecer, inclusive, com as representações das relações de gênero, especialmente no que tange à organização das diferenças entre os sexos, conforme mencionado por Magalhães (2010).

Na abordagem sobre terem sofrido repressão devido a ações, desejos e paixões considerados indevidos ou anormais, 81,8% dos entrevistados da Escola 1 e 85,7% da Escola 2 disseram que não, mesmo porque a maioria declarou-se heterossexual, supondo-se que não tenham, no que tange à sexualidade, confrontado os padrões socialmente considerados adequados.

Quanto aos papéis sociais de homens e mulheres (meninos e meninas), perguntou-se aos docentes se consideram-nos distintos. Para 54,5% dos professores da Escola 1 e 64,3% da Escola 2, não existe essa distinção. Enquanto 27,3% da primeira escola e 21,4% acreditam que existe sim essa distinção. Mas, na Escola 1, todos os entrevistados disseram que não fazem diferenciação ente meninos e meninas na sala de aula e 78,6% da Escola 2 disseram também não fazer qualquer distinção, sendo que 21,4% afirmaram que fazem sim. Isso pode revelar a

influência de concepções socialmente impostas, como é o caso da existência da diferença entre homens e mulheres com base no sexo biológico.

Scolari (2014) considera que o entendimento entre os sujeitos dá-se mediante o diálogo. A partir dele é possível entender o outro e ser entendido por ele. Nesse contexto é que acontecem o acordo, a mudança de ideias, o rompimento de *pré-conceitos*. A educação para a sexualidade contribui nesse sentido.

Solicitou-se aos educadores que opinassem sobre a vivência dos estudantes com identidade LGBT em âmbito escolar. De acordo com as respostas, acredita-se que há tolerância, aceitação e discriminação, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 12. Visão dos/as professores/as participantes da pesquisa sobre a vivência dos alunos da Comunidade LGBT no espaço escolar

Variáveis	Escola 1		Escola 2		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aceitação	03	27,3	04	28,6	07	28,0
Tolerância	02	18,2	02	14,3	04	16,0
Inclusão, aceitação, tolerância	–	–	01	7,1	01	4,0
Incentivo	–	–	01	7,1	01	4,0
Tolerância e discriminação	02	18,2	01	7,1	03	12,0
Discriminação e intolerância	–	–	01	7,1	01	4,0
Aceitação, tolerância, discriminação	–	–	01	7,1	01	4,0
Aceitação e tolerância	–	–	01	7,1	01	4,0
Discriminação	03	27,3	01	7,1	01	4,0
Tolerância, discriminação, agressão	–	–	01	7,1	01	4,0
Discriminação e agressão	01	9,1	–	–	01	4,0

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora (2019).

Na percepção de muitos professores existem tolerância e aceitação em relação à diversidade sexual na escola, mas ressaltaram também a discriminação como uma realidade marcante. Houve menção até mesmo à agressão. A discriminação significa distinção ou diferenciação. Mais comumente, o termo designa uma ação preconceituosa em relação a uma pessoa ou grupo de pessoas. Nesse sentido, nas escolas pesquisadas, os relatos dos professores indicaram esse tipo de atitude a partir do tratamento diferenciado e negativo dos estudantes, expresso por meio de expressões estigmatizadoras e atos agressivos de estudantes que não aceitam os alunos homossexuais.

Analisando as respostas dos docentes das duas escolas nas entrevistas, constataram-se vários aspectos relativos às atitudes dos professores e até mesmo por parte da escola, no que tange às manifestações de carinho e afetividade dos estudantes, como repressão, silenciamento e distanciamento em relação a essas manifestações seja de alunos hetero, homo e transexuais e mesmo com a diversidade de gênero existente nas instituições.

Assim, a diversidade tanto sexual como as demais presentes no espaço escolar acabam sendo ignoradas e/ou omitidas e, conseqüentemente, excluídas, como ressaltam Pacheco e Filipak (2017). Na realidade, talvez por pressão social, como mencionado nos programas a exemplo da Escola sem Partido, e, principalmente por falta de formação para lidar com estas questões, “fechar de olhos” para esses sujeitos, acaba sendo a alternativa encontrada pelos profissionais. Com isso, perde-se a oportunidade para promover o aprendizado, o crescimento e o amadurecimento pessoal e intelectual dos educandos, conforme ressaltado por Souza, Silva e Santos (2016).

3.5 Síntese da análise

Os temas referentes a gênero, sexualidade e diversidade sexual já são hoje aceitos como temas legítimos de pesquisa e com luta, persistência e preparo será possível incluí-los como temas de reflexão no âmbito da educação sexual. Nesse contexto, o papel da escola é de especial importância, visto que:

A abertura para novas culturas e modos de viver necessita antes passar pela barreira da não aceitação do diferente. Os ambientes educacionais podem contribuir neste contexto, de evitar a discriminação e de prevenir, em relação às futuras gerações, esse sentimento de repugnância, que causa danos a tantos indivíduos e grupos sociais marginalizados (índios, negros, mulheres, homossexuais, estrangeiros, pobres) (SCOLARI, 2014, p. 56).

Desse modo, a educação sexual precisa estar inserida em todo o processo formativo do indivíduo, sendo oferecida de forma contínua e preventiva, não podendo ser reduzida a informações de caráter biológico ou a aspectos higiênicos e sanitários referentes ao tema. Isso requer que os educadores superem as dificuldades e limitações para auxiliar os educandos nas questões envolvendo gênero, sexualidade e diversidade sexual. Todavia, professores e outros profissionais têm, muitas vezes, enfrentado dificuldades pessoais e didático-pedagógicas para educar os alunos sobre esses temas. Os próprios educadores devem refletir sobre sua sexualidade, sua formação, suas atitudes, conhecimento e informações que detêm, para que possam lidar, da melhor forma possível, com a sexualidade dos estudantes (ARAÚJO, 2014).

De acordo com Maia *et al.* (2012), a escola constitui uma das instituições privilegiadas para a realização da educação sexual. Contribui para isso o fato de ser um espaço formativo e humanizador e ter como prerrogativa legal o incentivo governamental para oferecer esclarecimento formal sobre sexualidade, conforme consta no volume 10 dos PCN do Ensino Fundamental.

As autoras ressaltam que o trabalho de educação sexual formal é fundamental para o rompimento de ideias cristalizadas e construídas na sociedade, objetivando a formação de um sujeito consciente das relações sociais a que está submetido (MAIA *et al.*, 2012).

A educação sexual tem como primeiro e primordial papel desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, evidenciando o jogo de poder e de interesses que envolve a construção dessas verdades; e, em segundo lugar, mostrar as várias possibilidades sexuais presentes no contexto social, na cultura e na política da sociedade, problematizando a forma como são significadas e produzidas e os efeitos na vida das pessoas (FURLANI, 2013).

No que tange à sexualidade e relações de gênero, os educadores necessitam formação para trabalharem em sala de aula a compreensão dos papéis construídos – histórico e socialmente –, no contexto de uma sociedade elitizada, branca, heteronormativa, que determina regras concebidas como únicas e adequadas a serem seguidas pelos indivíduos. Isso implica uma formação crítica, baseada na reflexão (ARGENTI; MILANI, 2017).

As autoras compreendem que a formação do professor será efetiva e possibilitadora dessa ação, se forem levados em conta alguns pressupostos, tais como:

O primeiro é que o professor seja considerado construtor, sujeito de sua própria maneira de ser e agir profissionalmente, onde toda experiência é considerada e valorizada. O segundo pressuposto é que o professor precisa ter suporte, através de apoio, desafios e estímulos lançados durante o processo de educador. O terceiro é que precisamos considerar a escola como objeto de reflexão e como um local de ação, ou seja, devemos enxergar o professor como um sujeito pensante, reflexivo e que toma decisões, inova, atua e avalia. Por fim, é imprescindível que o professor seja visto como um profissional que produz saberes e não que simplesmente segue técnicas e a transmite de um único modo (ARGENTI; MILANI, 2017, p. 219).

Argenti e Milani (2017) ressaltam que cabe ao educador refletir sobre sua prática educacional, se está reforçando e/ou reproduzindo dicotomias. E, além disso, precisa enfrentar os problemas que acontecem dentro das salas de aula, rever os materiais utilizados, reformular práticas e refletir antes de agir. Se o seu processo de formação estiver norteado pelos pressupostos citados, o educador estará em condições de atuar assim.

Por sua vez, Friederichs (2018) destaca que, nos dias atuais, cada vez mais outros modos de ser e viver, de produzir e vestir os corpos, de experimentar a sexualidade, diferentes dos padrões da heteronormatividade, surgem, ganham espaço e visibilidade. Estão presentes no cotidiano das pessoas, em cenas de filmes e novelas, páginas de alguns blogs, campanhas na televisão, sites da internet e, também, nas escolas.

Em vista disso, cabe aos cursos de formação docente promover o debate acerca das manifestações da sexualidade e das formas de violência contra a diversidade sexual, a partir da problematização dessas questões, propondo formas de pensar e combater os modelos de violência existentes em nossa cultura, conforme argumentação de Friederichs (2018).

A autora explica, a partir das considerações de Seffner (2009), que sendo a escola um espaço público, isto é, a que todas as pessoas têm direito de acesso, estigmas, desrespeitos, violências e discriminações não devem e não podem estar presentes nesse ambiente. A escola constitui um importante espaço para o exercício das regras de convívio tão necessárias à vida social. Em vista disso, todos os agentes que nela atuam – alunos, professores, funcionários, pais – devem aprender a discutir e a respeitar tanto a diversidade de gênero como as demais diversidades (FRIEDERICHS, 2018).

De acordo com Souza e Sobral (2019), a pluralidade das identidades dos sujeitos precisa ser percebida e relevada pela escola, de modo que se exclua do ambiente escolar o pensamento dicotômico das diferentes relações, possibilitando que todos os sujeitos sejam incluídos nas práticas escolares sem discriminação.

É nesse contexto que a escola significará para a sociedade um espaço institucional privilegiado para a convivência social e para o estabelecimento de relações subjetivas favoráveis à promoção não apenas do conhecimento científico, mas também para a convivência pacífica entre as diversidades. Para tanto, é necessário que se ofereçam aos educadores condições para desenvolverem esse trabalho. Isso requer que os cursos de formação de professores sejam repensados e aprimorados de modo a permitir que

[...] as diferenças sociais, os estudos de gênero, a sexualidade e relações étnico-raciais sejam discutidos, assim como os conteúdos curriculares e as práticas docentes para que não reforcem as diferenças sociais entre homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais. Contudo, reafirma-se que a problematização em torno do tema se faz necessária, assim como o descortinar de aspectos invisíveis à compreensão do mesmo, sobretudo as lacunas existentes entre as formulações de políticas públicas e sua aplicabilidade no âmbito do ensino (SOUZA; SOBRAL, 2018, p. 10).

Para o enfrentamento dos preconceitos e discriminações, não são suficientes apenas posturas sociais e institucionais, mas também conhecimentos que possam fundamentar argumentos favoráveis à convivência democrática no ambiente escolar e ações de intervenção, que impliquem discutir as questões a adotar ações transformadoras. Pois

[...] qualquer prática pedagógica se faz por meio da intervenção de pessoas concretas, cujas ideias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las. Privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é, independentemente de sua

aparência corporal, da cor de sua pele, das marcas de gênero ou da orientação sexual que adota, é tarefa necessária a cada um de nós, o que, indubitavelmente, se traduz em um grande desafio (GOELLNER, 2010, p. 82).

A autora evidencia a importância de uma prática pedagógica voltada para a intervenção dos sujeitos envolvidos no processo educativo, isto é, educandos, educadores, familiares, membros da comunidade. Estes tanto podem omitir-se quanto agir concretamente para a mudança da realidade, contribuindo para a inserção escolar e social sobretudo dos grupos cuja orientação sexual diverge daquela considerada normal e aceitável na sociedade, de modo que possam exercer plenamente sua cidadania. Trata-se de uma tarefa desafiante, mas não impossível.

Uma forma de ação que na escola pode contribuir para reverter a realidade de preconceito, discriminação e exclusão da diversidade sexual é a educação sexual, uma vez que nesta as questões referentes a gênero e sexualidade podem ser abordadas de maneira aberta, reflexiva e realística.

Contudo, antes de apresentar considerações sobre o assunto, é preciso apresentar algumas concepções de educação sexual. De acordo com Figueiró (2001), a educação sexual refere-se a

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2001, p. xiii).

Nessa concepção, a autora identifica uma visão ampla de educação sexual, que não fica limitada a temas superficiais, pontuais ou apenas de caráter biológico, contemplando todas as questões, inclusive as subjetividades que envolvem a sexualidade do indivíduo.

Para Maia (2010), a educação sexual compreende todas as ações referentes a atitudes, comportamentos e opiniões envolvendo a sexualidade humana. Portanto, na concepção da autora, a educação sexual não tem caráter apenas informativo ou preventivo.

A partir das considerações de Figueiró (2006, 2009) e Nogueira *et al.* (2016, p. 320), a educação sexual “consiste no direito de toda pessoa de receber as informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual, assim como de expressar sentimentos, rever tabus, refletir e debater valores sobre tudo que está ligado ao sexo”. Isso significa que o papel da educação sexual formal na escola envolve mais que o mero ensino de conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade.

Segundo Furlani (2013), para que a educação sexual obtenha êxito, é necessário destaca que as atividades realizadas não se revelem pontuais e descontínuas, pois isso tem como

consequências a desmotivação dos educandos, a sensação de fraude pedagógica e a dificuldade de aquisição da visão crítica. As atividades pontuais diferem de um processo de educação sexual, sendo, na realidade, apenas estratégias didáticas. A autora afirma que

[...] a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente [...] porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes [...] porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências [...] porque a subjetivação da sexualidade está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc (FURLANI, 2013, p. 69-70).

A autora preconiza a educação sexual em todos os níveis de ensino como um processo contínuo e sistemático, pois somente assim será possível o enfrentamento das constantes e permanentes informações veiculadas pela mídia; das situações de exclusão social frequentes no cotidiano das crianças e dos jovens; das imposições de representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças; dos questionamentos da subjetivação da sexualidade. E, ainda, o desenvolvimento de uma educação sexual comprometida com a construção de uma visão crítica da desigualdade sexual e de gênero, bem como das demais formas de distinção.

A educação sexual na escola deve propiciar momentos de atividades, discussões e reflexões que esclareçam as dúvidas dos educandos, que permitam o conhecimento de seu corpo e sua sexualidade e levem à percepção dos valores, normas e regras impostas pela sociedade referentes a essa questão. Deve preparar os sujeitos para fazerem escolhas com autonomia, liberdade e responsabilidade. Enfim, a educação sexual deve conscientizá-los quanto ao direito de manifestar sua sexualidade, do direito que têm de construir relações significativas, norteadas pelo afeto e respeito (ARAÚJO, 2014).

O professor, nesse contexto, precisa repensar sua própria educação sexual, ou seja, o modo como foi informado e orientado, de forma contínua para que possa educar seus alunos livre de preconceitos e discriminação. Isso implica rever seus próprios valores, atitudes e conhecimentos.

Ainda que reconheçam a importância da educação sexual na formação do educando, muitos professores sentem-se inseguros e receosos em relação a esta questão devido à falta de formação e preparo para trabalhar a sexualidade no espaço escolar.

Uma vez que esteja preparado e tenha recebido a formação necessária, o docente terá condições de trabalhar este assunto com a intenção de democratizar a sala de aula, como prática social, acolhendo e relevando os múltiplos aspectos da cultura que nela estão presentes, conforme ressalta Araújo (2014).

Conforme Scolari (2014), na escola, a educação sexual pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar, visto que o tema pode surgir em qualquer momento e em diversas situações. Sendo assim, os educadores e demais profissionais da instituição precisam

[...] ter uma base de formação histórica e intercultural sobre a sexualidade humana já em seus cursos de graduação, além de formação continuada, e nas escolas, professores especializados no tema, pois características, comportamentos, atitudes, normas e visões diversas surgem a todo instante (SCOLARI, 2014, p. 53).

A formação na perspectiva histórica e intercultural pode habilitar os educadores para questionarem os estereótipos e preconceitos voltados para a homossexualidade na sociedade. Quando se adquire conhecimento e consciência das diversidades encontradas na história, é possível, até certo ponto, ser mais tolerante com as diversidades existentes ao redor (SCOLARI, 2014). Desse modo,

Abordar temas relativos a gênero e sexualidade exige nas escolas a presença de professores com formação específica, feita geralmente na modalidade de formação continuada ou em serviço. Esses temas aparecem de modo imprevisto na sala de aula, e em princípio qualquer professor deve estar preparado para uma abordagem inicial. Mas um trabalho continuado deve ser feito por docentes com qualificação dispostos a enfrentar essas questões (SEFFNER, 2011, p. 569).

A utilização de instrumentos de pesquisa possibilitará ao professor desvelar o conceito de gênero e as relações de poder que permeiam e dimensionam os vínculos que se estabelecem entre homens e mulheres no espaço da escola. Isso permitirá compreensão de como as desigualdades de gênero marcam a exclusão e/ou inclusão escolar e, ainda, perceber “como os posicionamentos de raça/cor e classe social implicam outros tantos processos de exclusão/inclusão na vida dos sujeitos ao serem articulados a gênero” (ANDRADE, 2018, p. 45).

Outra característica necessária ao educador é que seja autor de suas práticas, construtor e produtor das aprendizagens desenvolvidas em parceria com os educandos. Isso implica aulas baseadas na reflexão e não na mera cópia de manuais. Para tanto, é preciso que o professor adote uma postura de pesquisador atento, observador e reflexivo (ANDRADE, 2018).

É nesse contexto que se situa a questão da sexualidade e diversidade de gênero, conforme mencionado por Andrade (2018). A autora destaca que ser professor nos dias atuais

é bem mais complexo que no passado. Novas e diversificadas habilidades são exigidas do educador, por exemplo, a de ser pesquisador, o que contribui para a melhor execução de seu trabalho. Além disso, tem-se exigido cada vez mais “um profissional que investiga sua prática docente, que observa e analisa o espaço da escola e seus alunos e alunas e, de posse destas informações, busca respostas para os problemas que encontra” (ANDRADE, 2018, p. 44).

Após a análise dos dados obtidos, ressalta-se que, na atualidade, não é mais suficiente que os professores atuem somente com os saberes relativos às suas áreas, saberes esses que podem se manter os mesmos no decorrer de sua trajetória profissional.

Ser docente nos dias de hoje requer mais. Requer que o profissional esteja disposto a buscar novas informações, a trabalhar com a tecnologia e com a complexidade social e cultural em que os estudantes e os próprios educadores estão implicados. Contudo, necessitam de uma proposta de formação continuada para assumir tais desafios. E ser um docente atuante no processo de reflexão sobre corporeidade, identidade de gênero e diversidade sexual, quando se considera o contexto histórico atual, exige uma formação continuada amparada em políticas públicas voltadas para essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina, 2004)

A partir das reflexões apresentadas nesta pesquisa, constatou-se que existe, na sociedade atual, no que tange à sexualidade, um padrão determinado baseado na heteronormatividade, considerado adequado, normal e aceitável. Nesse contexto, as relações entre pessoas de sexos opostos, isto é, entre homem e mulher, são aceitas e bem vistas, discriminando e se opondo a qualquer relação que foge desse padrão.

Porém, um aspecto destacado é que as identidades de gênero e a sexualidade configuram-se como construções sociais. E, nesse sentido, os sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, sem que essas identidades sejam impostas ou concluídas num determinado momento, estando sempre em mudança.

De um modo geral, gênero é concebido a partir da relação binária homem/mulher, macho/fêmea e o conflito se estabelece quando a sexualidade que vem sendo reprimida pela sociedade se manifesta, quando a pluralidade sexual não cabe mais no sistema binário e esse passa a ser questionado. Nesse momento, um papel assumido pelas instituições sociais, como família, escola, igreja, entre outras, é o de conter e reprimir esse conflito, impondo aos sujeitos o padrão de sexualidade considerado normal e adequado.

Neste contexto, a escola tem como um de seus papéis evitar esses tipos de conflito, ou seja, cabe a ela a função de reprimir, controlar a manifestação da sexualidade, castrar e dessexualizar o indivíduo. E é nesse contexto que currículos e práticas pedagógicas são elaborados e desenvolvidos de modo a viabilizar esse controle e repressão a partir da transmissão da ideia de heteronormatividade como padrão socialmente aceito.

No entanto, embora a escola atue como instrumento de manutenção e legitimação da ordem vigente, com seus valores, padrões e normas sociais, ela pode ser um espaço viabilizador de transformações. Uma vez inserida no contexto social, essa instituição não fica imune à reprodução de valores, discriminações e preconceitos que permeiam a sociedade, sobretudo no que se refere a gênero, sexualidade e diversidade sexual. Se essas questões não são

problematizadas no âmbito da educação escolar, contribui-se para consolidar a desigualdade, reafirmando e reforçando valores discriminatórios.

Nesse sentido, as posturas e práticas dos/as educadores/as podem servir para a legitimação e perpetuação dessa realidade, se não forem norteadas por um posicionamento reflexivo, crítico e libertário. Isso exige uma política de formação continuada para os docentes que atuam na educação básica, haja vista tratar-se de uma fase importante no processo de formação de adolescentes e jovens do ensino médio.

Tal formação contribuirá na ação docente necessária para uma mudança de atitude, que deve priorizar estudos que contemplem questões sobre corporeidade, identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Os educadores precisam assumir uma postura esclarecedora com o intuito de combater o preconceito e a violência e desconstruir posturas distorcidas ainda muito arraigadas na sociedade, assim como ressaltam Souza, Silva e Santos (2016).

Nas instituições escolares, a equipe diretiva, juntamente com os educadores e demais agentes envolvidos no processo educativo, necessitam comprometer-se com uma educação sexual que esteja voltada para a superação da discriminação e do preconceito, de modo a garantir o acesso à educação para todos, respeitando-se a diversidade de cada um.

Além disso, são discussões que precisam ser intensificadas também nas políticas públicas educacionais, dada a relevância dessas questões para a redução das desigualdades sociais e dos distanciamentos entre os gêneros, que ainda persistem na sociedade. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de ações com a finalidade de prevenir o preconceito, a discriminação e a exclusão social relacionados à orientação sexual e identidade de gênero.

Uma proposta de formação continuada é essencial para que os/as docentes consigam compreender a diversidade sexual além das leis naturais ou essencialistas. Isso está além de uma escolha ou opção. É parte de uma construção social que envolve múltiplos fatores, sendo fundamental que conheçam sua amplitude e complexidade.

Nesse contexto, a diversidade sexual inclui as diferentes práticas, vivências e expressões de sexualidade e de gênero, construídas no decorrer da vida humana a partir de aspectos históricos e socioculturais, e não por simples escolha, influência ou determinismo biológico.

Considerou-se essas questões, nesta dissertação, quando se investigou as representações de corporeidade/sexualidade, identidade de gênero e diversidade sexual na visão de docentes do ensino médio de duas escolas de Goiânia.

Conforme os dados apresentados, constatou-se, a partir das informações obtidas, que existe um silenciamento das instituições escolares pesquisadas ante as questões de gênero e

diversidade sexual, o que não contribui para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da homofobia e nem para maior informação e esclarecimento dos estudantes. Contudo, isso pode ser gerado tanto pela falta de formação quanto pelo contexto atual da proposta de uma escola a-política, sem partido.

Percebeu-se também a iniciativa dos docentes autodidata e busca de formação relativa a estas questões. Uma tarefa hercúlea, a depender do contexto. O ideal seria que equipe diretiva e docentes debatessem essas questões e trabalhassem juntos. Isso faria com que os/as educadores/as se sentissem instigados e motivados no sentido de atuar para desconstruir conceitos e atitudes inadequadas em relação à diversidade de gênero, bem como de todas as formas sutis ou declaradas de preconceito e discriminação.

Constatou-se que, nas escolas pesquisadas, que é difícil erradicar o preconceito e desenvolver trabalhos de orientação para a sexualidade numa perspectiva emancipatória. O peso histórico de antigas representações de sexualidade, construídas sobre bases de preconceito e tabus sociais, culturais e históricos, são persistentes nas famílias dos estudantes e, conseqüentemente, no espaço escolar.

Quanto à diversidade sexual, de um modo geral, evidenciaram-se lacunas no conhecimento de muitos professores concernente ao tema, sobretudo, porque algumas representações estão pautadas pela ideia de escolha ou opção.

Mediante as informações obtidas na pesquisa, identificou-se que os docentes participantes na coleta de dados, em grande parte, não tiveram acesso à formação, inicial e continuada, relacionada às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, consubstanciada na perspectiva de igualdade e de direitos humanos. Isso, contudo, não os impediu de buscar informações e formação sobre estas temáticas.

Nesse contexto, entende-se como de fundamental importância um processo de formação dos educadores que contribua para a adoção de novas práticas em sala de aula, que vise a desconstrução dos ideais binaristas e opressores das sexualidades e identidades de gênero que diferem da norma dominante.

Ficou evidente, a partir das informações obtidas e das reflexões apresentadas na revisão da literatura, a necessidade de um maior preparo de todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, visto que trabalhar a orientação sexual suscita um olhar para a sexualidade numa perspectiva emancipatória.

Além disso, abranger as diversas áreas do conhecimento, de modo que seja possível estabelecer um debate aberto e crítico é um grande desafio. Afinal, é uma formação a mais. E os dados revelaram que muitos professores precisam se esforçar para ministrarem disciplinas

para as quais não receberam formação. Muitas vezes, para completar a carga horária mínima estabelecida e não terem o salário reduzido. Uma realidade que não fez parte do objeto de pesquisa, porém, que acaba interferindo no tempo de formação e preparo das aulas que são exigidas para estes profissionais da educação.

A realização de um trabalho em orientação sexual significativo exige, por sua vez, uma melhor capacitação de todos os profissionais de educação das escolas, a partir de encontros pedagógicos ou cursos de formação continuada, por meio de atividades diversas, como oficinas, debates, exposições etc., que favoreçam uma visão mais ampla, reflexiva e construtiva acerca de gênero e diversidade sexual. Essas atividades vão contribuir para a (re)construção das representações da corporeidade dos educadores que englobam gênero e diversidade sexual.

Os professores têm, eles próprios, encontrado dificuldades para a manifestação de sua sexualidade e corporeidade, sendo-lhes impostas normas e condutas tidas como socialmente aceitas, tanto dentro como fora da escola, o que influencia suas percepções e atitudes.

Essas imposições contribuem para a prática do silenciamento diante da corporeidade pessoal e dos alunos. Ainda que muitos percebam mudanças nos dias atuais em relação ao tempo de sua adolescência e juventude, inclusive se propondo falar mais abertamente, o preconceito e o conservadorismo que ainda persistem dificultam a assunção e a manifestação de sua sexualidade e corporeidade com liberdade.

Para ajudá-los, um processo de formação libertador, comprometido com a realidade e sua transformação, faz-se necessário. É importante que os cursos de formação, inicial e continuada, suscitem reflexões, informem, habilitem e capacitem os professores para lidar com a sexualidade e corporeidade – docentes e discentes. Isso irá contribuir para o desenvolvimento de atitudes não preconceituosas, discriminadoras, e de aceitação e respeito ao outro.

Constatou-se a partir das análises aqui apresentadas que a corporeidade pode ser percebida como forma de expressão do indivíduo por meio do corpo, como forma de relacionar-se com o mundo e de captar a realidade. Ela é a maneira de o ser humano estar presente no mundo, de interagir com as coisas e as pessoas.

Por meio da corporeidade adquire-se novos conhecimentos, apreende-se o mundo, tem-se visão da realidade. Aspectos como cultura, religião, ideologias entre outros, e também sentimentos, sexualidade, valores (sociais, morais etc.) podem ser expressos por meio do corpo.

A corporeidade é inerente à natureza humana e não constitui apenas um aspecto biológico, tendo um caráter social na medida em que no corpo estão gravados e manifestam-se os valores de cada ser humano, sua identidade (social, sexual etc.). Desse modo, é preciso

que, no âmbito da educação, a corporeidade esteja em sintonia com o processo de ensinar, com a construção da aprendizagem, considerando que ao relevar o sujeito em suas particularidades/corporeidades, promove-se uma educação emancipatória e libertadora, a exemplo da proposta construída nesta pesquisa.

Nesse sentido, pela abordagem fenomenológica, foi possível perceber o objeto, pela intencionalidade do pesquisador e captar a percepção dos envolvidos na investigação que partiu de problemas da vida cotidiana no processo educativo, ou seja, do fenômeno.

A pesquisadora tem ciência de que o caminho é longo. Porém, objetivou contribuir para que surjam mais pesquisas e estudos referentes à questão da corporeidade/sexualidade, identidade de gênero e diversidade sexual que possam contribuir nessa grande tarefa de trabalhar tais temáticas como políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, K. D. de; LUZ, N. S. Gênero, sexualidade e currículo: possibilidades para a educação sexual na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 10., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE, 1., Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba: PUC PR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5867_2910.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Femininos**, ano 9, p. 575-585, 2/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref. Acesso em: 30.jul.2020.

AMARO, Ivan. A docência amordaçada: o silenciamento das relações de gênero e sexualidade no PNE e nos Planos Municipais de Educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE IN TIEMOS DE ESTANDARIZACIÓN, 11., Ciudad de México, 2016. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2016. Disponível em: <www.redestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8>. Acesso em: 14 out. 2019.

ANDRADE, D. de S.; GUEDES, M. do S.; SILVA, S. C. L. da. O papel da escola e do professor quanto ao assunto homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – II CINTEDI**, Campina Grande-PB, nov./2016.

ANDRADE, S. dos S. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. In: SILVEIRA, C. et al. (Orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 43-54. Cap. 3. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bistream/001082314.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

ARAÚJO, K. C. V. de. **Sexualidade na internet**: análise de blogs sobre sexualidade e educação sexual. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

ARGENTI, P. C.; MILANI, D. R. da C. Educação sexual e docência: as relações de gênero, a diversidade e a sexualidade dentro da escola. **DOXA – Revista Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 212-213, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/viewFile>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BARBOSA, L. U.; FOLMER, V. Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica. **REVASF**, Petrolina, v. 9, n. 19, p. 221-243, maio/ago. 2019. Disponível em: <www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/download>. Acesso em: 13 out. 2019.

BARROS JÚNIOR, J. M. de; ARAÚJO, S. A. de. Gênero, identidade e diversidade sexual: discussões necessárias no âmbito escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CONEDU, 3., Natal, 2016. **Anais...** Natal: UFRN, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID6351_15082016203820.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

BARROS, S. da C. de. Corpos, gêneros e sexualidades: questões que integram o PPP. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 14-16, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/6113/4320>>. Acesso em: 17 maio 2019.

BASTOS, D.; CRUZ, I.; DANTAS, M. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA/Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018.

BENTO, B. **O que é transsexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos. Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2019.

BRIGIDO, E. I. O biopoder na perspectiva foucaultiana. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 211-227, jan./jun.2016. Disponível em: <periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view>. Acesso em: 19 nov. 2019.

CARDOSO JÚNIOR, H. M.; ALMEIDA, T. R. de.; D'ABADIA, M. I. A Importância e o papel do projeto político pedagógico no meio escolar. **II Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias / X Simpósio de Educação, Modernidade e Cidadania / X Seminário de Estudos Linguísticos e Literários**. Goiânia, Universidade Estadual de Goiás, maio/2013.

CARRIAS, E. V. Currículo, identidade e relações de gênero. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1778/1401>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CORSETTI, B. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Educação Unisinos**, ano 23, n. 4, p. 774-784, out./dez., 2019. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/viewFile/edu.2019.234.11/pdf. Acesso em: 15.07.2020.

CPT – Cursos a Distância. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: documento completo, atualizado e interativo**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo.../> Acesso em: 27.07.2020.

CRUZ, P. G. N. de A. **Diversidade de gênero: desafios para a formação docente**. 2018.

Monografia (Curso de Pedagogia) - Centro Universitário de Goiás – Uni-Anhanguera, Goiânia, 2018. Disponível em: <repositório.anhanguera.edu.br/jspui/bitstream>. Acesso em: 23 set. 2019.

DIAS, A. F. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: EDUESB, 2014.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um colégio estadual de Aracaju (SE). **Holos**, Natal, v. 3, ano 31, p. 259-271, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3084/1104>. Acesso em: 17 nov. 2018.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. **O que é Castração**. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/linguaportuguesa/castracao>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Dicionário Informal. **Heteronormatividade**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/heteronormatividade/> Acesso em: 05.07.2020.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Sexismo**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sexismo>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Loci**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/loci/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ESMERALDO, G. G. S. L. Elementos constituintes da sociedade moderna e sua política geral de verdade para a organização da educação moderna. JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., São Luís (MA). **Anais...** São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/impasses_e_desafios_das_politicas_de_educacao/elementos_constituuintes_da_sociedade_moderna_e_sua_politica_new.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez., 2007.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. da. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 33-46.

FERREIRA, M. D. V.; SANTOS, L. P. dos. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPED (2004/2011). **Revista de Educação PUC – Campinas**, v. 19, n. 3, p. 195-204, set./dez., 2015. Disponível em: <periódicos.puc-campinas.edu.br/ser/index.php/revolucao/article/.../285...>. Acesso em: 14. jul. 2019.

FERREIRA, P.; MARIZ, R. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular. **Jornal O Globo**. 12/12/2017. Disponível em: <https://oglobo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>. Acesso em: 19 maio 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. 2006. Disponível em: www.periódicos.udesc.br/linhas/article/download. Acesso em: 15.jul.2020.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta um desafio**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FONSECA, J. V. C. **Gênero e diversidade sexual na escola a partir da perspectiva de profissionais da educação**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10397/1/21376938.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDERICHS, M. Educação para a igualdade e respeito à diversidade. In: SILVEIRA, C. et al. (Orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018. Cap. 5, p. 71-86. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bistream/001082314.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

FURLAN, C. C.; FURLAN, D. A. B. Gênero e sexualidade na formação de professores/as: a necessidade de reflexões sobre a prática pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 306-326, jul./dez. 2011. Disponível em: <[ser.mouralacerda.edu.br/capa/v.12,n.2\(2011\)/=Furlan](http://ser.mouralacerda.edu.br/capa/v.12,n.2(2011)/=Furlan)>. Acesso em: 5 out. 2019.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p. 67-82.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <reista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view>. Acesso em: 27 out. 2019.

GRAUPE, M. E.; LINS, C. T. L. de. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 141-156, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27530/pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

INFORSATO, E. do C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W. (Orgs.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006, p. 91-108.

JESUS, B. et al. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECOS-Comunicação em Sexualidade, 2008.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre a identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. rev. amp. Brasília: s.e., 2012. Disponível em: www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013-04/GENERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

JESUS, R. M. B. Onde está o gênero na formação docente? Algumas reflexões iniciais sobre as relações de gênero e o curso de licenciatura em Eletromecânica do IFBA. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR ENAENH, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO – SIRSE, 3., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD, 5., Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: Cátedra Unesco/PUCPR, 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22413_9b15.pdf>. Acesso em: 19 jul.

2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Trad. Tarso Bonilha Mazzoti. Revisão Técnica Alda Judith Alves Mazotti. Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 1993, p. 31-61.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, R. A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia-GO: Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.

LIMA, E. B. Sexualidade e currículo escolar: um diálogo a partir da legislação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão (SE), 2012. **Anais...** São Cristóvão: UFSE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/112.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

LIMA, L. C. e S. **Educação sexual nas políticas educacionais: um estudo da rede estadual de Aparecida de Goiânia**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LOBO, R. F.; WERNECK, M. M. F. A interdisciplinaridade do conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 11, n. 1, edição 20, p. 8-18, jun. 2018. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/355>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LOPES, G. de C.; PEREIRA, B. N. Relações de gênero e sexualidade na educação: a visão docente nas práticas escolares cotidianas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR – ENAEH, 9., CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR – ENAEH, 9., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO – SIRSSE, 3., Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015>. Acesso em: 13 out. 2019.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p. 43-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA NETO, A. J. da (Orgs.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LOURO, G. L. Sexualidade e gênero na escola. **NH na Escola Jornal NH**, 27 set., 1997.

LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. Apresentação. In: LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 11-20.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5137/51375_1492005.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

MAGALHÃES, I. S. de. **Entre a casa e o trabalho**: a transmissão geracional do feminino. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual. **Psicopedagogia On Line**, v. 1, 2010.

MAIA, A. C. B.; EIDT, N. M.; TERRA, B. M.; MAIA, G. L. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=SI413-73722012000100017>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. M. **A formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade**: contribuições para uma nova prática pedagógica. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina – UnisuL, Tubarão (SC), 2018. Disponível em: <<https://riuni.unisul.br/handle/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. São Paulo: Moraes, 1992.

MELO, V. E. Diversidade sexual e igualdade de gênero na escola: reflexões das práticas pedagógicas da Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti da rede pública municipal do Recife-PE. **REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, Recife, ano 3, v. 3, n. 2, p. 240-255, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/229973/24167>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MENDES, M. R. G. Sexualidade: atuação dos professores e o uso de práticas pedagógicas no seu ensino. **Cadernos PDE**. Cornélio Procópio (PR): Secretaria de Estado da Educação – SEED / Superintendência da Educação – SUED, 2016. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2016_pdp_cienuenpd_marciaregina>. Acesso em: 14 jul. 2019.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. A. “In”visibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 87-110, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1399>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi, 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, M. F. do. **Representações sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012.

NEVES, A. L. M. das; SILVA, I. R. da. **Diversidade sexual e protagonismo de professores**: uma análise sócio-histórica dos significados. Manaus/São Paulo: FAPEAM/Martinari, 2015.

NOGUEIRA, N. S.; ZOCCA, A. R.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **Holos**, Natal, ano 32, v. 3, p. 319-327, 2016. Disponível em: <www2.ifm.edu.br/ojs/index.php/holos/article/download>. Acesso em: 1 mar. 2020.

NOVAK, E. **Dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar educação sexual com adolescentes**. 2013. Monografia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/.../MD_ENSCIE_III_2012_20.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, A. G.; GONÇALVES, T. J. S.; SILVA, M. da; OLIVEIRA, B. C. Marketing Viral: os limites do gênero e religião. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIAS, 13., Resende (RJ). **Anais...** Resende: Faculdades Dom Bosco, 2016.

OLIVEIRA, R. D. da S.; BATALHA, E. O. M. O mito da “ideologia de gênero” nas escolas: uma análise sociológica da tentativa conservadora de silenciar o pensamento crítico. **Inter-Legere – Revista de pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**, Natal-RN, nº 20, p. 44-59, jan./jun., 2017.

OLIVEIRA, R. S. de. Corpo, gênero e sexualidade: compreendendo os conceitos a partir do universo feminino. **Revista Intercâmbio**, Montes Claros (MG), v. X, p. 166-180, 2017. Disponível em: <<http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/208>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 35, n. 88, p. 63-81, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/23364/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PESSÔA, L. C.; PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul (SP), v. 2, n. 3, p. 18-32, jan./jun. 2017. Disponível em: <ser.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729>. Acesso em: 29 jul. 2019.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBALT, R. D. (Orgs.). **Educação e análise filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PICCHETTI, V. de P. Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 2, n. 1, p. 69-79, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/415>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PISCALHO, I.; SERAFIM, I.; LEAL, I. Representações sociais da educação sexual em adolescentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, 3, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000. p. 353-362.

Portal – Instituto Brasileiro de Coaching. **O que é inteligência intrapessoal?** 2018. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/10...2018>. Acesso em: 10.jul.2020.

Portal Educação. **Teoria das Representações Sociais**. 5/fev./2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/medicina/teoria-das-representacoes-sociais/31194>. Acesso em: 25.08.2020.

Portal Significados. **Significado de Pansexual**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pansexual/> Acesso em: 28.07.2020.

RIBEIRO, E. A violência invisível: reflexões sobre diversidade sexual, exclusão e cultura da paz na escola. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – SIRSE/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO)**. 2017. Disponível em: www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017. Acesso em: 22.jan.2020.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. (Versão Revisada). São Paulo: FE/USP, 2013.

ROSA, C. S. F. **Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Campo Grande (MS): Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 2016. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/19549-cleir-silverio-ferreira-rosa.pdf0>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ROSA, J.G. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSENO, C. dos P. Escola sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13 Mundo de Mulheres (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis-SC, 2017. Disponível em: www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/anais/1499... Acesso em: 22.07.2020.

SANTOS, A. C. T. **A sexualidade e o atual currículo escolar: quais as contribuições na construção da identidade do educando?** Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/xiisemanadamulher11189/a-sexualidade-e-o-atual-curriculo-escolar-unesp>. Acesso em: 15.jul.2020.

SANTOS, F. C. dos; TORRES, N. L.; SANTOS, A. B. dos. **Gênero e diversidade sexual na formação docente: uma reflexão acerca da importância para a inclusão da temática no currículo**. 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download>>. Acesso em: 13. out. 2019.

SANTOS, R. A. P. dos. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, Itajaí (SC), v. 11, n. 3, p. 288-298, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2853.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Orgs.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOLARI, A. P. Homofobia e Educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014, p. 846.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 19, n. 2, p. 561-588, maio/ago. 2011.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, jul. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719>>. Acesso: 5 jan. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, R. A. O. **Gênero e sexualidade: grupos de discussão como possibilidades formativas**. Jundiaí: Paco Editora, 2013.

SILVA, A. C. da; BALBINO, E. S. Diversidade sexual no contexto escolar: da concepção à formação docente. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., SEMINÁRIO DE ESTÁGIO, 7., Arapiraca, 2015. **Anais...** Arapiraca: UFAL, 2015. Disponível em: <www.seer.ufd.br/index.php/cipar/article/view>. Acesso em: 20. out. 2019.

SILVA, J. G. da F. e; ROSENO, C. dos P. Questionando a proposital invisibilidade: reflexões sobre a abordagem das relações de gênero no Pibid – Interdisciplinar da UPE Campus Petrolina. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 764-784, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view>>. Acesso em: 10. out. 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. Articulação, teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view>>. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, M. J. da; ARANTES, A. S. Questões de gênero e orientação sexual no Currículo, a partir da BNCC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU, 4., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/>>

[trabalho_ev073_md1_sa2_id1254_12102017103157.pdf](#)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SILVA, R.A.V. Epistemologia e pesquisa educacional: a árdua tarefa da escolha do método. In: **Revista Científica de Educação**, v. 3. Publicado em 29 jul. 2019. Disponível em: <http://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/47>. Acesso em 10 out. 2019.

SILVA, V. L. M. da. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o programa Escola sem Partido. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1, p. 158-172, jan./abr, 2017. Disponível em: www.revistacafecomsociologia.com/revista/article/view. Acesso em: 10.jul.2020.

SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. **A corporeidade & subjetividade dos estudantes dos cursos de pedagogia e psicologia**. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, maio/ago. 2016.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 299-422, 2014. Disponível em: <periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUZA, L. A. B.; GRAUPE, M. E. **Gênero e implementação de políticas públicas na educação**. Santa Catarina: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014.

SOUZA, L. S. de; SOBRAL, M. P. de O. Gênero, diversidade e inclusão: temas necessários para a formação de professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12., Aracaju, 2018. **Anais...** Aracaju: UFSE, 2018. Disponível em: <<https://eventos.set.edu/index.php/infope/article/viewFile>>. Acesso em: 27 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/.../1278171100_arquivo_gen_sex_curr_ped_st19_fg9.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Uol Universa. **O que é pansexual**. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/07/23/0-que-e-pansexual-entenda-o-significado-dessa-orientacao-sexua.htm>. Acesso em: 20.07.2020.

URBANO, Z. Apresentação. In: Husserl, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VASCONCELOS, G. A. B. L. et. al. Orientação sexual e o processo de inclusão na formação de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 125-144, maio/ago. 2019.

Disponível em: <www.seer.ufal.br/index.php/deba-teseducacao/article/view/5560>. Acesso em: 19 nov. 2019.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. et al. (Orgs.). **Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 55-119.

VIEIRA, M. M. Corporeidade, sexualidade e educação: um olhar sobre a consciência do corpo na escola. **Compartilhando Saberes-Revista Digital da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba**, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/30/33>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

VORTMAN, A. C. S.; CARDOSO, R. S.; SILVA, M. E. da. A formação de professores para a diversidade sexual: discussões iniciais sobre o objeto. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 7., Inhumas (GO). **Anais...** Inhumas: UEG, 2018. p. 338-346. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/.../8665>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

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

XIMENES, S. O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido? In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Orgs.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 49-58.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, M. A. de T. Sexualidade e Educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 76-92, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade sociocultural, formativa e afetiva dos/as professores/as pertencentes a rede estadual pública (SEDUCE) e rede privada da cidade de Goiânia. Nosso intuito é de desenvolver um estudo comprometido sobre a visão dos professores/as do ensino médio em relação a representação da corporeidade: gênero e diversidade sexual. Garantimos que todas as suas respostas serão estritamente confidenciais e o anonimato será rigorosamente mantido, não aparecendo o seu nome em nenhuma parte do questionário. Para o bom andamento da pesquisa é fundamental muita seriedade nas respostas. Caso você se sinta desconfortável ou constrangido (a) com alguma questão ou com todo o questionário, não há obrigatoriedade em respondê-lo. Agradecemos sua colaboração e honestidade nas respostas.

Dados sociodemográficos

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Qual é a sua idade/faixa etária?
() Até 25 anos () De 26 a 35 anos () De 36 a 45 anos () De 46 a 55 anos () Mais de 56 anos
3. Você se considera:
() Pardo () Negro () Branco () Índio () Outro
4. Qual é o seu estado civil?
() solteiro
() casado
() mora junto
() viúvo
() divorciado
() separado
() prefere não responder
5. Tem filhos? () Sim () Não
Se sim. Quantos? _____
6. Qual é a sua religião?
Católica () Evangélica () Espírita () Matriz Africana () Outra () _____
Não tem religião ()
7. (Caso tenha religião) Com que frequência vai a igreja?
() Uma vez por semana

- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Uma vez ao mês
- Duas vezes ao mês

8. Onde você foi criado (a) em maior parte da sua vida?
 Zona urbana Zona rural

9. Qual é a renda da sua família?
- Até 1 salário mínimo
 - Mais de 1 até 2 salários mínimos
 - Mais de 2 até 3 salários mínimos
 - Mais de 3 até 5 salários mínimos
 - Mais de 5 até 8 salários mínimos
 - Mais de 8 até 10 salários mínimos
 - Mais de 10 salários mínimos

10. Formação (marque todos os itens que competem a sua formação):

- Doutorado. Curso: _____
- Mestrado. Curso: _____
- Especialização. Curso: _____
- Ensino Superior completo. Curso: _____
- Ensino Superior incompleto. Curso: _____
- Ensino Médio
- Ensino Médio - Magistério

11. Qual (is) disciplina (as) você leciona?

12. Há quanto tempo você atua como professor (a)?

- 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos.

13. Há quanto tempo você atua nesta unidade escolar?

- 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos.

Gênero, sexualidade e educação

14. O que você entende por educação sexual?

15. O que você entende por diversidade sexual?

16. Como define sua sexualidade?

- Heterossexual Homossexual Outro; _____

17. No espaço em que você foi criado (a) falava-se sobre:
- Sexualidade
 - Diversidade
 - Gênero
 - Sexo
 - Doenças sexualmente transmissíveis
 - Preservativos
 - Homossexualidade
 - Transexualidade
18. Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado (a) a como lidar com questões relativas à sexualidade?
- Sim Não
19. Como educador (a), você já lidou em sala de aula com questões relacionadas a sexualidade (relações sexuais, métodos contraceptivos, gravidez e outros...)
- Não Sim / Em caso positivo, dê um exemplo:
-
-
20. Como educador (a), você já lidou em sala de aula com questões relacionadas a orientações sexuais (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e outros...)?
- Não Sim / Em caso positivo, dê um exemplo:
-
-
21. Qual é a Instituição de Ensino que você trabalha?
- Pública Particular Conveniada
22. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um (a) aluno (a) foi alvo de *gozação* por parte de colegas por apresentar comportamentos que não são considerados “culturalmente” adequados em relação ao seu sexo?
- Não Sim / Em caso positivo, dê um exemplo: _____
-
-
23. Você já passou por conflitos de gerações em algum momento?
- Não Sim Prefere não responder
24. Você acredita que a falta de informação sobre educação sexual pode trazer consequências negativas?
- Não Sim Prefere não responder
25. Você acha que suas convicções e crenças são as mesmas dos seus pais?
- Não Sim Prefere não responder

26. Durante a sua formação você teve algum (a) professor (a) que falou sobre gênero e sexualidade?
- Não Sim
27. Você já foi reprimida (o) por ações desejos, paixões que foram considerados indevidas, ou mesmo, “anormais”?
- Não Sim Prefere não responder
28. Você acha que no espaço escolar deve-se falar sobre a sexualidade, gênero, diversidade, desejos, doenças sexualmente transmissíveis (profilaxia e tratamentos), aborto, etc.?
- Não Sim Prefere não responder
29. Na sua opinião, falar sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar promove:
- Curiosidade Informação Promiscuidade outro: _____
30. Você acha que homens e mulheres (meninos e meninas) tem papéis sociais distintos?
- Não Sim Prefere não responder
31. Você costuma, em sala de aula, através da sua fala ou escrita fazer algum tipo de diferenciação entre meninos e meninas?
- Não Sim Prefere não responder
32. Em seu ambiente escolar você busca proporcionar diálogos abertos quanto ao tema sobre sexualidade e gênero?
- Não Sim Prefere não responder
33. Você percebe que em seu trabalho no dia a dia como professor (a) contribui para a discussão sobre a pluralidade do ser humano e as diversas formas afetivas e de identidade?
- Não Sim Prefere não responder
34. Em sua escola você já presenciou alguma situação de homofobia ou transfobia?
- Não Sim Prefere não responder
35. As questões de gênero e sexualidade são pautas de diálogo entre a equipe gestora e professores (as), na escola em que trabalha?
- Não Sim Prefere não responder
36. Os materiais didáticos trazem conteúdos esclarecedores sobre gênero e sexualidade?
- Não Sim Prefere não responder
37. Você tem (ou teve) alguma ideia sobre como estruturar um projeto, em seu ambiente escolar, que problematize questões como: (feminismo, machismo, homofobia e racismo)?

() Não () Sim / Em caso positivo, dê um exemplo:

38. Em relação à vivência dos alunos (as) da comunidade LGBT (Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travesti, Transexuais e Transgênero) em âmbito escolar, você considera que ocorre:

() Inclusão

() Aceitação

() Tolerância

() Discriminação

() Agressão

() Outro: _____

39. Deseja acrescentar algo sobre o tema, que não tenha sido perguntado?

Obrigada pela colaboração!

**VOCÊ PODERIA PARTICIPAR DA ENTREVISTA QUE COMPLEMENTA ESTE QUESTIONÁRIO? () SIM () NÃO
SE A RESPOSTA FOR POSITIVA, POR FAVOR, DEIXE SEUS DADOS E TELEFONE PARA AGENDARMOS A ENTREVISTA**

Fone/para contato: _____

Goiânia, ___ de _____ de 2019.

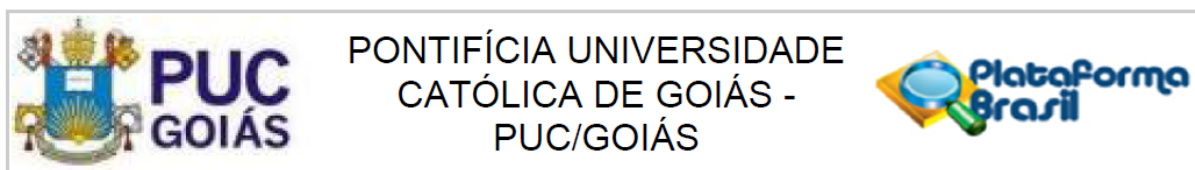
Assinatura do(a) participante

APÊNDICE 2

Roteiro da Entrevista

1. Como você lida com as manifestações de carinho e afetividade dos (as) seus alunos e alunas? E caso tenha alunos (as) Trans ou Homossexual?
2. Como você lida com as questões de gênero no dia a dia da escola?
3. Você percebe diferença na manifestação da corporeidade dos alunos e alunas da sala de aula para outros espaços tais como: âmbitos de apresentações culturais ou âmbitos de práticas esportivas? Se sim, explique ou de exemplo.
4. Você considera que todos somos iguais (oportunidades, expectativas, motivações, anseios, perspectivas)?
5. Você acha que a educação familiar e escolar influencia no comportamento dos jovens?
6. Na sua opinião há o silenciamento dos alunos e alunas que se reconhecem como (Homossexuais, Transsexuais e Bissexuais)? Como os jovens lidam com estas situações
7. Como era o ambiente escolar em que você estudou? Existe diferença em relação a hoje? De exemplos:

APÊNDICE 3



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A representação da corporeidade: gênero e diversidade sexual dos/das professores/as do ensino médio

Título da Pesquisa: DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 08791719.4.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.242.501

Apresentação do Projeto:

É uma dissertação de mestrado em Educação, cuja orientadora é a Professora Doutora Teresa Cristina Barbo Siqueira. A pesquisa é sobre a percepção dos professores do ensino médio sobre a representação da corporeidade. A hipótese levantada pela pesquisa é se participantes inseridos em contexto heteronormativo encontram-se preparados para lidar com a corporeidade e até que ponto podem ter atitudes excludentes. A coleta de dados será feita através de pesquisa bibliográfica, questionário, entrevista e observação direta. Os participantes são professores da rede pública e privada.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Analisar e compreender a representação da corporeidade dos (as) professores (as) do ensino médio da rede pública estadual e privada da cidade de Goiânia-GO em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual.

Específicos

- Investigar percepções e crenças de professores (as) sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual;
- Compreender os diferentes motivos que levam os (as) professores (as) a incluir ou não em sua prática as temáticas levantadas;

Endereço: Av. universitária. Nº. 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

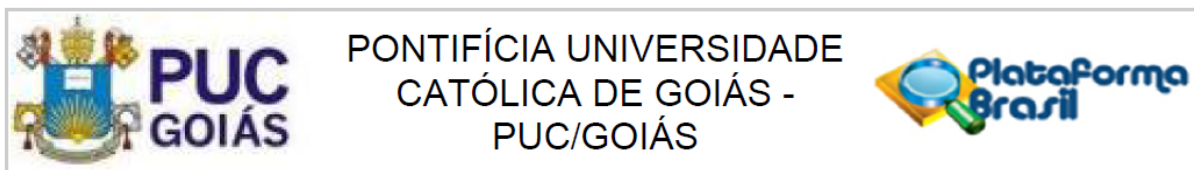
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62) 3946-1512

Fax: (62) 3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 3.242.501

- Desvelar a representação da corporeidade dos professores (as) em âmbito escolar;
- Analisar se há um olhar de preconceito ou aceitação por parte dos professores (as) ao reconhecimento da diversidade sexual no espaço escolar;
- Levantar às necessidades e dificuldades dos professores (as) em refletir e analisar gênero, sexualidade e diversidade sexual.
- Construir indicadores a partir dos resultados para futuras propostas voltadas à formação dos (as) professores (as) no que tange às questões de corporeidade, gênero, sexualidade e diversidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos desta pesquisa serão mínimos, podendo provocar um cansaço comum ao se dedicar ao conteúdo das respostas requeridas durante a realização das entrevistas. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você se sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação caso o participante necessite de algum tipo de atendimento, a pesquisadora responsável por este estudo encaminhará o participante para assistência imediata, integral e gratuita.

Benefícios: Espera-se que os dados obtidos com a participação dos/as professores/as proporcionem uma melhor compreensão da corporeidade e como os processos educativos relacionados à socialização podem contribuir para a compreensão das relações de gênero na instituição escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e que contribuirá para a qualidade de vida profissional do participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pendência atendida.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram respondidas. Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto

Endereço: Av. universitária, Nº. 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

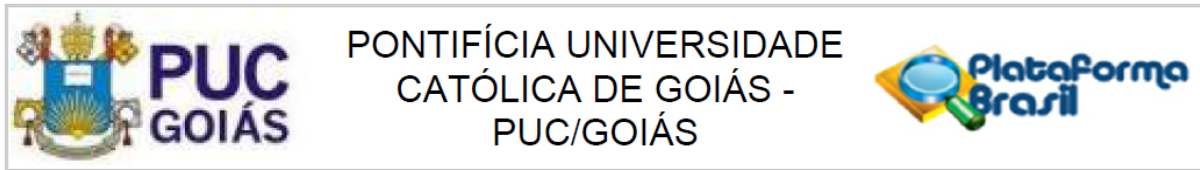
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62) 3946-1512

Fax: (62) 3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 3.242.501

APROVADO.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301471.pdf	02/04/2019 15:23:25		Aceito
Outros	resposta_a_pendencia.docx	02/04/2019 15:22:47	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	roteiro_da_entrevista.docx	02/04/2019 15:20:09	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	02/04/2019 15:19:50	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	02/04/2019 15:19:39	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/04/2019 15:19:24	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	Questionario.doc	25/03/2019 09:55:08	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	25/03/2019 09:54:28	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	orcamento.xlsx	22/02/2019	DIANE ANGELA	Aceito

Endereço: Av. universitária. Nº. 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

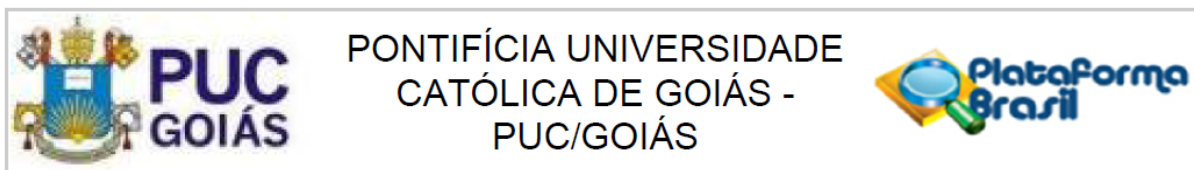
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62) 3946-1512

Fax: (62) 3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS

Continuação do Parecer: 3.242.501

Outros	orcamento.xlsx	19:00:09	CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	declaracaoanunciacolegiojr.jpg	22/02/2019 18:31:21	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEDUCE_doc00777520181210093309. pdf	20/02/2019 10:38:56	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	latteresa.pdf	20/02/2019 10:38:34	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	20/02/2019 10:09:42	DIANE ANGELA CUNHA CUSTODIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 03 de Abril de 2019

Assinado por:

ROGÉRIO JOSÉ DE ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. universitária. Nº. 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62) 3946-1512

Fax: (62) 3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa A REPRESENTAÇÃO DA CORPOREIDADE: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DOS/DAS PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO de responsabilidade da pesquisadora DIANE ÂNGELA CUNHA CUSTODIO e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiânia, 10 de dezembro de 2018.



Marcelo Ferreira de Oliveira

Superintendente Executivo de Educação – SEDUCE

Prof. Marcelo Ferreira de Oliveira
Superintendente Executivo de Educação
DO nº 22.853/2018



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título A representação da corporeidade: gênero e diversidade sexual dos/as professores/as do ensino médio. Meu nome é Diane Ângela Cunha Custódio, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) orientada pela Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Barbo Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável nos telefones: (62) 99600-7065 e (62) 98115-1155, (ligações a cobrar, se necessárias) ou através dos e-mails: diane.custodio@gmail.com e teresacbs@terra.com.br. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

*** Pesquisadores:** Diane Ângela Cunha Custódio e Teresa Cristina Barbo Siqueira.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é a evidência de que os estudos sobre corporeidade na perspectiva de gênero, sexualidade e diversidade sexual serem de grande relevância seja no âmbito das diversas ciências, seja no campo educacional.

Tem por objetivo analisar e compreender a representação da corporeidade dos/as professores/as do ensino médio da rede pública estadual e privada da cidade de Goiânia-GO em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual.

No procedimento de coleta de dados será feito entrevista com registro de áudio e a observação direta da realidade, aplicação de questionário semiestruturado, consistindo este em instrumento de coleta de dados composto por questões objetivas e subjetivas, por meio das quais buscar-se-á identificar o olhar desses/as professores/as do ensino médio em relação a representação da corporeidade, gênero e diversidade sexual dos alunos (as). E, ainda, sobre quais dificuldades enfrentam no diálogo em relação a diversidade contemporânea; que tipo de trabalho desenvolvem, ao lidar no cotidiano do espaço escolar. Durante 5 dias os/as professores/as terão 50 minutos a cada manhã para responderem o questionário na escola. As entrevistas ocorrerão nas referidas Unidades Escolares com duração de 30 a 50 minutos no turno matutino.

Riscos: Os riscos desta pesquisa serão mínimos, podendo provocar um cansaço comum ao se dedicar ao conteúdo das respostas requeridas durante a realização das entrevistas. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você se sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação caso o participante necessite de algum tipo de atendimento, a pesquisadora responsável por este estudo encaminhará o participante para assistência imediata, integral e gratuita.

Benefícios: Espera-se que os dados obtidos com a participação dos/as professores/as proporcionem uma melhor compreensão da corporeidade e como os processos educativos relacionados à socialização podem contribuir para a compreensão das relações de gênero na instituição escolar.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a Diane Ângela Cunha Custódio e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **A representação da corporeidade: gênero e diversidade sexual dos/as professores/as do ensino médio**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, _____, de _____, de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador